

Alessandra Santos de Assis
Ana Katia Alves dos Santos
Organizadoras

OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA

Primeiras Experiências do Programa Institucional
de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA



OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA

Primeiras Experiências do Programa Institucional
de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITORA

Dora Leal Rosa

VICE-REITOR

Luiz Rogério Bastos Leal

PRÓ-REITOR DE ENSINO DE GRADUAÇÃO

Ricardo Miranda Filho

COORDENADORA INSTITUCIONAL DO PIBID

Alessandra Santos de Assis



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

DIRETORA

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

CONSELHO EDITORIAL

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Ninõ El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

José Teixeira Cavalcante Filho

Maria Vidal de Negreiros Camargo

Alessandra Santos de Assis
Ana Katia Alves dos Santos
Organizadoras

OLHARES SOBRE A DOCÊNCIA

Primeiras Experiências do Programa Institucional
de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA

Salvador
EDUFBA
2014

2014, organizadores.
Direitos para esta edição cedidos à EDUFBA
Feito o depósito legal

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da
Língua Portuguesa de 1991, em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, Projeto Gráfico e Editoração
Rodrigo Oyarzábal Schlabit

Revisão
Yasmine Spínola dos Santos

Normalização
Letícia Oliveira de Araújo

Sistema de Bibliotecas / UFBA

Olhares sobre a docência : primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de
Iniciação à Docência da UFBA / Alessandra Santos de Assis, Ana Kátia Alves dos Santos,
Organizadoras ; prefácio, Alessandra Assis. - Salvador : EDUFBA, 2014.
260 p.

ISBN 978-85-232-1210-0

1. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Brasil). 2. Professores -
Formação. 3. Universidade Federal da Bahia. I. Assis, Alessandra Santos de. II. Santos,
Ana Kátia Alves dos, 1989-

CDD - 370.71

Editora filiada a



EDUFBA
Rua Barão de Jeremoabo, s/n
Campus de Ondina
40.170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: (71) 3283-6160 / 3283-6164
www.edufba.ufba.br | edufba@ufba.br

O saber docente é um saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, de formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana.

(TARDIF, 2002, p. 54)

Agradecimentos

Agradecemos aos educadores participantes do programa que, como artesãos, produzem conhecimento, saberes e práticas da docência, de forma compartilhada com os estudantes em formação, no uso diário de criatividade, originalidade, perícia e trabalho árduo.

Agradecemos também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por criar a oportunidade e apoiar financeiramente a produção desta obra.

Sumário

Prefácio 13

Introdução 15

Parte I – Ciências Naturais e Exatas

A ação do PIBID-Física nos colégios da rede estadual baiana 25

Maria Cristina Martins Penido, Adriano Lucciola do Valle, André Olávio da Silva Neto, Carlos Alexandro Silva da França, Daniel Elias de Jesus Pereira

O PIBID-Química: concepções e ações 39

Soraia Freaza Lôbo

O PIBID-Biologia e os desafios do ensino de Biologia em escolas públicas de Salvador 55

Rejane Maria Lira da Silva

Sequência didática no ensino de Química: trabalhando a contextualização, a problematização e a experimentação no ensino médio de Barreiras-BA 83

Eduardo Luiz Dias Cavalcanti, Erivanildo Lopes da Silva, Marcelo Rego Viana, Luana Vieira da Silva Vitor, Luiz Fernando Belo de Araújo, Talita Morgana Araújo Jorge

PIBID-Química: um desafio da realidade escolar 97

José Luis de Paula Barros Silva, José Joaquim do Amaral Filho, Lucinete Rodrigues França, Sônia Maria Teixeira da Silva, Adriano Ribeiro Santos de Souza, Caio de Souza Silva, Claudiane Lima, Edvaldo Silva dos Santos, Everton Luz Farias, Fernanda de Jesus Ribeiro, Juliel Cerqueira da Silva, Letícia dos Santos Pereira, Lucilene Correia Ramos, Luis Pedro Ramos dos Santos, Marisa Maciel França Filha, Paula Naiane Espírito Santo dos Santos, Rafael Tupiniquim Sena, Raoni Costa de Oliveira Moreira, Renato de Jesus Silva, Renato dos Santos Souza, Rosália Correia da Silva Guedes, Suellen Janaína Santos Farias

O teatro como estratégia dinamizadora no ensino de Física 107

Isabela Morais, Jerry Anderson, Thalisson Andrade, Maria Cristina Martins Penido

Parte II - Artes e Linguagens

Teatro na escola: fazer ou apreciar? 121

Claudio Cajaiba

Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar 135

Virgínia M. R. Chaves

O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade 149

Flavia Candusso

Parte III – Ciências Humanas

Experiências atuais em alfabetização para a infância e Educação para Todos: o caso do PIBID-Pedagogia da UFBA 165

Ana Kátia Alves dos Santos

Experiências do PIBID-Geografia da UFBA na gestão 2010/11 191

Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer, Maria das Graças Bispo de Jesus, Claudia Teles da Paixão, Carlos Bename, Claudemir Assunção, Érico Santana, Gilton Santos, João dos Santos Passos, Juarez Lima, Lara Moraes, Leandro Lopes, Mariana Barbosa, Thiago de Aquino

Memória e história para afirmação dos Direitos Humanos 205

Maria Inês Corrêa Marques

O PIBID na licenciatura em Educação do Campo da UFBA 215

Carlos Roberto Colavolpe, Celi Nelza Zülke Taffarel, Marize de Souza Carvalho, Myrla de Souza Duarte, Ângelo Lopes Marques, Aline Nery dos Santos, Jaciara de Souza Andrade

O PIBID e a Filosofia por uma formação crítica e humanista 239

Sílvia Faustino de Assis Saes

**Reflexão e ação no ensino de Sociologia (2010-2011):
a experiência do PIBID-Sociologia da UFBA** 249

Luiz Claudio Lourenço

Considerações finais 261

Prefácio

Este livro reúne reflexões realizadas a partir das primeiras experiências vividas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID-UFBA). Em 15 capítulos, são descritos e analisados os processos formativos de estudantes dos cursos de licenciatura da UFBA integrados através de um único projeto institucional que articula concepções teóricas e práticas, iniciado em 2009. Como pano de fundo dessa narrativa, está a escola pública tomada, neste contexto, como campo concreto de ação, investigação e formação. Desse lugar, onde o trabalho é cotidiano e compartilhado entre os diversos atores da prática pedagógica, são reveladas, a cada instante, grandiosas lições.

O PIBID-UFBA teve início com o processo de mobilização da universidade frente ao edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação (CAPES/MEC) de fomento à formação de professores da educação básica. A partir de comissão criada na Faculdade de Educação (FACED), teve a participação ativa de diversos atores das várias unidades acadêmicas, comprometidos com a melhoria das condições de formação de professores. Naquele momento, aquilo que seria uma das primeiras ações após ampliação das responsabilidades da CAPES, para além da formação da pós-graduação, significava para a universidade uma oportunidade de ação integrada, articulada através de um projeto construído coletivamente, resultado de longo processo de reflexão, experiência e crítica ao processo de formação universitária de professores. Como resultado, iniciou-se uma experiência singular e propositiva, voltada para o enfrentamento de desafios históricos.

Na introdução, são apresentados resumos de cada capítulo e aspectos que marcaram a origem e ações dos subprojetos de cada licenciatura presente neste volume, suas características, pressupostos, modo de funcionamento e resultados alcançados. Aí se destaca a importância do apoio dado pela CAPES/MEC como agência de fomento à formação de professores da educação básica, bem como são analisados os caminhos trilhados por cada área para

viabilizar a formação dos jovens graduandos, considerando a importância da articulação com as escolas públicas numa perspectiva de concepção conjunta de uma proposta de formação docente. Enfim, este volume faz uma análise do sentido da experiência realizada, provocando reflexões acerca do processo de formação universitária de professores e a legitimação da articulação entre universidade e escola para este fim.

Em seguida, o livro é dividido em três partes dedicadas ao relato de experiências sobre como se dá o processo de iniciação à docência na UFBA. Os relatos referem-se às experiências desenvolvidas nos cursos de licenciaturas situadas no campo das ciências naturais e exatas, linguagens e artes, ciências humanas. Na parte dedicada às ciências naturais e exatas, é relatado o trabalho realizado para a formação de professores da área de Física, Química, Biologia, Ciências Naturais e Matemática. Na parte voltada às linguagens e artes, são tratadas as experiências de formação de professores de Teatro, Dança, Música, Desenho e Plástica, Letras e Educação Física. Já a parte dirigida às ciências humanas traz relatos da formação de professores em Sociologia, História, Filosofia, Geografia, bem como a formação em Pedagogia.

As experiências iniciais aqui apresentadas foram pioneiras na introdução da prática de iniciação à docência na UFBA. Após este período inicial, o processo de ampliação do programa se deu de forma vertiginosa. Para além das experiências tratadas neste livro, a iniciação à docência vem abrangendo novos cursos de licenciatura voltados para a formação de professores em Computação, Educação Física, Desenho e Artes Plásticas e nas áreas das ciências naturais. Também vêm sendo introduzidas propostas de formação interdisciplinar de professores, a exemplo da formação de professores para a Educação Especial, Linguagens e Letramento, Teatro e Educação. Assim, esperamos que a leitura deste livro dê subsídios para o entendimento sobre as bases do trabalho desenvolvido no PIBID-UFBA, compreendendo o caráter dinâmico da experiência vivenciada, seu espírito inovador, a responsabilidade com a formação universitária de professores e o compromisso com a melhoria da educação básica.

*Professora doutora Alessandra Assis
Coordenadora institucional do PIBID-UFBA.*

Introdução

O primeiro volume da produção teórico-prática do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID-UFBA) tem título que retrata os primeiros olhares sobre a docência, seja por parte dos coordenadores de áreas, supervisores e bolsistas de graduação, com vista a se colocarem na posição de aprendentes e ensinantes de educadores das variadas licenciaturas. Olhares que direcionam e inspiram caminhos de reflexão e ação sobre a docência, no contexto da escola pública do Estado da Bahia, em especial, da cidade de Salvador. Os olhares aqui revelados são resultados, também, do processo de investigação e estudo propostos pelos subprojetos institucionais, estes que são a base para a escrita e sistematização dos artigos que compõem esse volume, com a intenção inicial de apresentar a base geral da proposta formativa de cada área, explícita nos subprojetos de cada licenciatura do período que contempla os anos de 2009 a 2012, a saber: Química, Física, Ciências Biológicas, Teatro, Dança, Música, Pedagogia, Filosofia, Sociologia, História, Educação do Campo e Geografia.

Os textos e reflexões foram agrupados em três partes, por áreas do conhecimento que integram o programa, quais sejam: Parte I: Ciências Naturais e Exatas; Parte II: Artes e Linguagens; Parte III: Ciências Humanas.

Na Parte I, destacam-se seis capítulos. De título “A ação do PIBID-Física nos colégios da rede estadual baiana”, o primeiro capítulo considera que o PIBID-UFBA teve início em 2009, atendendo ao 1º edital lançado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Era composto por três subprojetos: Física, Química e Matemática, e, nesse contexto, o texto procura mostrar a atuação do PIBID-Física, no período 2009-2010, em cinco escolas da rede estadual de ensino da cidade de Salvador. O objetivo nesse relato de experiência é contribuir para o desenvolvimento de ferramentas pedagógicas, discutir e compartilhar situações e problemas de ensino e aprendizagem, buscando melhorar a formação do licenciando em Física, bem como colaborar para a formação continuada dos docentes da

rede pública estadual. Dentre os benefícios encontrados, está o diálogo entre a universidade e as unidades escolares, possibilitando compartilhar experiências e procurar soluções para os diversos problemas que surgem na prática pedagógica. Esse diálogo possibilitou o desenvolvimento de pesquisas com reflexos no contexto da formação do professor, bem como no contexto da prática pedagógica, perpassando a relação entre os participantes da comunidade escolar.

O segundo capítulo, “O PIBID-Química: concepções e ações”, considera que o subprojeto da área de Química, do PIBID, com base nas demandas manifestadas por professores de Química do ensino médio, nos projetos de pesquisa dos professores orientadores e, também, nas suas atividades de docência no curso de licenciatura em Química da UFBA, planejou e implementou ações nas escolas conveniadas resultantes de um trabalho coletivo, envolvendo professores-orientadores, supervisores e alunos bolsistas. As ações implementadas constituíram os seguintes eixos temáticos: História da Química no Ensino, Experimentação no Ensino de Química, Formação de Conceitos Químicos, Informática no Ensino de Química, Química Orgânica no Ensino Médio e Educação Ambiental no Ensino de Química.

O terceiro capítulo, de título “O PIBID-Biologia e os desafios do ensino de Biologia em escolas públicas de Salvador, Bahia, Brasil” destaca que o ensino de Biologia refere-se a um campo de estudos, pesquisas e práticas que envolve educadores e pesquisadores, cuja referência são atividades de cunho didático. Existe uma contradição entre o ensino de Biologia na maioria das escolas brasileiras e o que propõem as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que apontam como elemento central a compreensão da Teoria Evolutiva. Nestas escolas, o tema Evolução não é assumido como um eixo unificador, com desarticulação dos conteúdos específicos de Biologia. Muitas pesquisas foram conduzidas no país sobre este tema, e o nosso ineditismo está no seu imbricamento no PIBID-Biologia, cujo objetivo é contribuir para a formação de licenciados em Biologia, instrumentalizando-os para o exercício da docência, valorizando-a como atividade intelectual, crítica e reflexiva. O

PIDIB-Biologia contou com 44 estudantes, cinco professores de escolas parceiras e 12 professores-orientadores. Os resultados mostraram a incontestável relevância do PIBID para a licenciatura em Biologia e para os estudantes em formação, porque possibilita um contato precoce e intenso com a escola. Manteve seu compromisso de pesquisar (44 pesquisas); produzir e divulgar, através da participação em cerca de 45 eventos científicos e de divulgação científica; publicação de um livro infantojuvenil; cinco modelos didáticos; 15 artigos; 60 resumos apresentados em eventos científicos nacionais e/ou internacionais; 35 experimentos; 15 oficinas; seis minivídeos; um jogo eletrônico divulgados em duas mídias/DVDs, *EducomCiência: professores comunicam* e *Ciência Lúdica: brincando e aprendendo com jogos eletrônicos sobre ciências*; um DVD *Animais da Bahia* e 25 jogos de tabuleiro (“Bioteca – Brincando e Aprendendo com Jogos sobre Biologia”). Todas as atividades foram divulgadas nos sites referendados em nota.¹

Já o quarto capítulo, “Sequência didática no ensino de Química: trabalhando a contextualização, a problematização e a experimentação no ensino médio de Barreiras-BA”, destaca que a região oeste da Bahia, em especial, a cidade de Barreiras, sofre uma carência histórica de professores de ciências, especialmente de Física e Química, corroborando para um ensino de má qualidade, descontextualizado e fora da realidade dos estudantes da região. A UFBA, juntamente com o PIBID, trabalha na tentativa de minimizar estes problemas, utilizando, entre outras estratégias, as sequências didáticas contextualizadas, a fim de proporcionar um ensino que venha contribuir para a formação de um aluno mais crítico, por meio de um currículo integrador, como uso da experimentação investigativa, discussão de textos e de questões problematizadoras, servindo de apoio ao professor para auxiliá-lo em questões conceituais.

O quinto capítulo, “PIBID-Química: um desafio da realidade escolar”, descreve que o subprojeto do Instituto de Química (IQ/UFBA) conta com 17 bolsistas de graduação, distribuídos em três colégios estaduais, três professores supervisores (um por colégio), um coordenador e oito orientadores vo-

1 <pergaminho-cientifico.blogspot.com e site www.cienciaartemagia.ufba.br>.

luntários (professores da UFBA). Para dar início às atividades de iniciação à docência, os bolsistas realizaram um reconhecimento de diversos aspectos da realidade de cada escola parceira. Neste trabalho, apresentaremos aspectos referentes ao ensino e a aprendizagem da Química, que constituem grandes desafios didático-pedagógicos. Verificamos que os estudantes, de um modo geral, têm dificuldades com a disciplina Química. Professores apontaram como maiores problemas do ensino as condições de trabalho e o desconhecimento dos estudantes em relação aos conteúdos ensinados em anos anteriores. Indicam, ainda, como problemas importantes, a falta de interesse e de compromisso dos estudantes em relação às atividades escolares e a frequente ausência às aulas. O livro didático, embora distribuído gratuitamente, é pouco utilizado, tanto por professores quanto por estudantes. Tal situação constitui um grande desafio: será possível motivar os estudantes para o estudo da Química? Claro está que tal situação não é privilégio da Química, mas se estende a todos os conteúdos escolares. A resolução destes problemas requer uma abordagem multidisciplinar aliada ao ataque a problemas sociais mais amplos, tais como a relação entre escolaridade e a perspectiva de qualidade de vida. Entretanto, considerando que as aulas de laboratório são uma demanda tanto de estudantes quanto de professores das escolas conveniadas, pois todas os possuem em condições razoáveis de instalação, decidimos investigar o quanto tais aulas podem ser motivadoras para os estudantes. De acordo com nosso objetivo, planejamos trabalhar situações-problemas relativamente simples, mas que possam gerar discussões com os estudantes, de modo a estimulá-los a raciocinar e exercitar os conceitos químicos. As temáticas escolhidas para as experiências variam. Algumas experiências foram realizadas, outras se encontram em andamento. Os dados acerca da aprendizagem dos alunos ainda estão sendo coletados para futuro tratamento. Contudo, é possível apontar alguns indícios de mudanças no comportamento dos estudantes: aumentou o comparecimento dos alunos às aulas de Química, pois aqueles que faltavam sistematicamente têm procurado participar das aulas de laboratório; ao estabelecer relações entre as atividades experimentais e o livro didático de Química, tem-se conseguido que os estudantes uti-

lizem-no com maior frequência. Enfim, não podemos ser ingênuos e pensar que uma situação de desmotivação como a descrita acima se resolverá fácil e rapidamente. Porém, cremos que a participação dos licenciandos em Química, na problemática escolar de nossa cidade, certamente trará benefícios à sua formação.

Concluindo a Parte I, o sexto capítulo, de título “O teatro como estratégia dinamizadora no ensino de Física”, o PIBID-Física, que tem atuação em cinco escolas públicas da cidade do Salvador, vem desenvolvendo, desde 2009, estudos sobre a utilização de ferramentas dinamizadoras no ensino médio. Pesquisamos e discutimos alternativas que podem ser utilizadas na otimização do ensino de Física e que despertem maior interesse nos alunos. Entre essas ferramentas, está o teatro. Acreditamos que discutir sobre possibilidades na utilização do teatro no ensino de Física pode contribuir para a desmistificação de tal área como uma disciplina que trata de conteúdos fora da realidade do aluno ou como uma “matemática mais difícil”, levando-os a pensar sobre o desenvolvimento de leis e teorias que são estudadas. Percebemos a existência de diversas maneiras de adotar técnicas teatrais no ensino da Física e que a utilização destas tende a despertar o interesse dos alunos pelas aulas.

Na Parte II, o sétimo capítulo, “Teatro na escola: fazer ou apreciar?”, destaca uma abordagem que objetiva discutir os princípios da teoria da recepção dentro do projeto “Teatro e recepção nas escolas públicas de Salvador”, realizado dentro do PIBID e financiado pela CAPES, em três escolas da rede estadual de ensino soteropolitana. A discussão levará em consideração os aspectos teóricos e práticos relacionados ao projeto, levando em conta o posicionamento dos bolsistas que participam do projeto.

O oitavo capítulo, “Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar”, é o texto que se constitui das experiências em Arte/Dança que vêm sendo desenvolvidas na escola pública com alunos do curso de licenciatura da Escola de Dança da UFBA, por meio do PIBID. Assim, as ponderações aqui apresentadas problematizam a prática do ensino da Dança na escola de ensino formal e apresentam pontos de tensão relacionados com esse movimento.

O nono capítulo, “O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade”, destaca que a entrada do PIBID na vida do curso de licenciatura em Música foi, sem dúvida, um marco, pois, até então, a Escola de Música não tinha firmado seu compromisso com o ensino de música na escola pública. Neste texto, pretendo percorrer as etapas desta experiência, descrevendo o cenário do curso de licenciatura em Música anterior ao PIBID, o subprojeto da área de Música, os contextos de atuação (as escolas municipais), a metodologia de trabalho e as atividades desenvolvidas, as expectativas e experiências dos membros (bolsistas e professores-supervisores) da equipe PIBID e algumas considerações finais.

Na Parte III, o décimo capítulo, “Experiências atuais em alfabetização para a infância e Educação para Todos: o caso do PIBID-Pedagogia da UFBA” apresenta os objetivos e o contexto da temática central do PIBID-Pedagogia: a alfabetização para a infância. Para melhor detalhamento e reflexão, o mesmo foi dividido em duas partes. A primeira parte apresenta e debate a perspectiva social da alfabetização e o contexto do PIBID-Pedagogia, abordando a situação geral do Programa do Governo Federal e seu apoio à docência, bem como a importância da temática no contexto das políticas nacional e internacional de alfabetização para a infância, destacando as metas da Educação para Todos e o lugar do Brasil frente a essa demanda no campo da educação. A segunda parte foca na perspectiva individual da alfabetização, ou seja, na alfabetização (e no letramento) como processo pessoal-cognitivo de formação das crianças da escola pública. Conceitos relativos à área e relato da proposta de ação do projeto PIBID-Pedagogia são apresentados nesta parte.

Já o décimo primeiro capítulo, “Experiências do PIBID-Geografia da UFBA na gestão 2010/11”, considera e reflete que o PIBID, aprovado pela CAPES no ano de 2010, contemplou 13 cursos de licenciatura na UFBA, e um deles foi o curso de Geografia do Instituto de Geociências (IGEO/UFBA). O PIBID-Geografia está sendo desenvolvido em dois colégios da rede estadual baiana: colégio estadual Manoel Novaes e o colégio estadual Luiz Viana, tendo como objetivo aprimorar o ensino da Geografia nas três séries do ensino médio. Em vista da dificuldade apresentada pelos alunos nos assuntos mais

relacionados à Geografia Física, buscou-se sempre intercalar essa área do conhecimento geográfico com a Geografia Humana, desenvolvendo, dessa forma, um conhecimento mais amplo sobre a relação do homem com o meio, através das diferentes dinâmicas que ocorrem no espaço geográfico.

O décimo segundo capítulo, “Memória e história para afirmação dos Direitos Humanos”, é um artigo que apresenta a construção do plano de trabalho para desenvolvimento no PIBID, financiado pela CAPES, no ano de 2009, e analisa seus resultados ao fim de 12 meses. Discute as possibilidades da iniciação à docência, articulando conteúdos específicos e temas transversais pautados nos Direitos Humanos, referenciados no Programa Nacional de Direitos Humanos 3 (PNDH-3) e no Plano Nacional de Direitos Humanos. O projeto de intervenção pedagógica, contido no referido plano de trabalho, visou permitir ao bolsista encontrar seu tema de trabalho em ambos os documentos e criar, autonomamente, seu plano de trabalho, a ser desenvolvido em dois colégios da rede pública estadual da cidade de Salvador, na Bahia. Analisa os primeiros resultados e as dificuldades e avanços do processo de ensino, pesquisa e formação docente.

O décimo terceiro capítulo, “O PIBID na licenciatura em Educação do Campo da UFBA”, considera que o texto-relatório técnico-científico constitui uma síntese dos objetivos e dos resultados alcançados a partir das intervenções práticas nas áreas de atuação do conjunto dos 15 bolsistas, estudantes-professores, e dos três supervisores das escolas conveniadas do subprojeto do PIBID do curso de licenciatura em Educação do Campo. A organização e realização desse projeto têm como objeto o exercício da docência, relacionada com a reflexão crítica sobre a realidade educacional e social vivida nas comunidades onde os alunos bolsistas exercem e/ou irão atuar como docentes na escola do campo. O objetivo geral do projeto é o desenvolvimento da capacidade e competência dos estudantes de constatar, explicar e propor ações educativas superadoras da atual organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola.

De título “O PIBID e a Filosofia por uma formação crítica e humanista”, o décimo quarto capítulo inicia com a consideração de que a instituição do

PIBID-Filosofia ocorre no momento histórico em que a Filosofia e a Sociologia voltam a ser disciplinas obrigatórias no ensino médio. Em seguida, procura descrever a natureza e a função da Filosofia no contexto geral de uma formação crítica e humanista, pelo reconhecimento da vocação interdisciplinar de seus conceitos. Depois de apresentar as propostas, indicar as ações e expressar as expectativas envolvidas no subprojeto do PIBID-Filosofia, são narradas e comentadas as experiências concretas desenvolvidas nas escolas.

Finaliza a Parte III o décimo quinto capítulo, de título “Reflexão e ação no ensino de Sociologia (2010-2011): a experiência do PIBID-Sociologia da UFBA”. Este texto delinea um pouco do início da trajetória do PIBID-Sociologia na UFBA e também dos desafios decorrentes da inclusão recente da disciplina Sociologia no ensino médio. Dentre as soluções para transpor as dificuldades nesses primeiros passos, a aproximação com a escola pública na vivência cotidiana de sua realidade foi fundamental, além do envolvimento a partir de atividades que explorassem de um lado a criatividade e de outro o comprometimento com o programa.

Este primeiro volume da produção do PIBID-UFBA torna-se material significativo, não apenas como base de estudo teórico-prático para graduandos de licenciatura e educadores, seja da educação básica ou ensino superior, mas é também documentação histórica da trajetória formativa que vem sendo viabilizada pelo programa através dos seus subprojetos de áreas. É uma oportunidade de ampliação de conhecimento relativo à docência na Bahia e no Brasil, bem como expressa novas reflexões e aprofundamentos de perspectivas contemporâneas da docência, sempre aberta a novas proposições.

*Professora doutora Ana Katia Alves dos Santos
Faculdade de Educação da UFBA*

Parte I

Ciências Naturais e Exatas

A ação do PIBID-Física nos colégios da rede estadual baiana

Maria Cristina Martins Penido

Adriano Lucciola do Valle

André Olávio da Silva Neto

Carlos Alessandro Silva da França

Daniel Elias de Jesus Pereira

Introdução

As experiências acumuladas ao longo dos trabalhos com formação de professores de Física, anteriormente, quando buscávamos aproximação com a rede oficial de ensino no estado da Bahia, nos possibilitam afirmar que há, ainda, uma carência substancial de professores dessas áreas. Se pensarmos nas necessidades dessa formação, veremos que lhes falta um maior conhecimento do ambiente escolar, bem como vivência no local onde posteriormente irão trabalhar. Para isso, o preparo dos professores precisa deixar o formato tradicional e buscar desenvolver integralmente as características inerentes ao docente, a seguir, aqui, salientadas algumas: acreditar que o ensino media a ação para a aprendizagem; elaborar e executar projetos para desenvolver conteúdos curriculares; desenvolver práticas investigativas.

As diretrizes curriculares de formação de professores para o ensino básico apontam caminhos que podem minimizar esse problema, porém, não foram concretizados os caminhos apontados nas diretrizes, até o momento, no que diz respeito, por exemplo, ao apoio financeiro aos estudantes em estagiário supervisionado. Certamente, tais desafios implicam em investimento, motivando a realização de estudos para a implementação de políticas educacionais orientadas para a melhoria do trabalho acadêmico, tendo como consequência a melhoria da educação básica.

A formação de professores na área de Física, geralmente, é pautada nos cursos de graduação, mas ganha fôlego com o Projeto Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), pois ele possibilita uma vivência mais próxima com as unidades escolares. Isso permite um diálogo entre o sujeito formado, o sujeito em formação e o sujeito formador. Cujo resultado será uma riquíssima construção de pautas sobre os mais diversos elementos que engloba a práxis pedagógica.

Sendo assim, buscou-se desenvolver de forma integral as características inerentes ao docente, com base em algumas premissas, salientadas abaixo:

- O professor precisa desenvolver uma forma de trabalhar que alie seu conhecimento a uma atividade prática convergente, parafraseando Vygotsky em seu livro *A formação social da mente*, sobre tal importância;
- É necessário acompanhamento intensivo nos estágios supervisionados para que a prática pedagógica seja discutida conjuntamente e possa minimizar os atritos com as concepções prévias, adquiridas durante os anos escolares enquanto estudante;
- Há que elaborar e desenvolver projetos que trabalhem conteúdos curriculares de forma mais participativa e abrangendo itens específicos dos saberes docentes;
- Procurar conscientização da importância de desenvolver práticas investigativas.

O projeto foi desenvolvido de forma a integrar as atividades dos componentes curriculares da dimensão prática dos cursos de licenciatura nas escolas de ensino médio e aquelas desenvolvidas pelos professores formadores nas suas atividades de pesquisa e/ou ação docente:

- Utilizando novas metodologias, estratégias e materiais de apoio;
- Desenvolvendo hábitos de colaboração e trabalho em equipe;
- Ações deste tipo também atendem aos objetivos de fortalecer a integração entre a educação superior e a educação básica e de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras que bus-

quem superar problemas dos processos de ensino e de aprendizagem identificados previamente.

Como fechamento das ideias introdutórias, usamos as palavras do Paulo Freire (1996, p. 7):

Como os demais saberes, este demanda do educador um exercício permanente. É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. Pressupõe romper com concepções e práticas que negam a compreensão da educação como uma situação gnosiológica. A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão do desenvolvimento do seu trabalho, não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças.

A ação do PIBID-Física

Iniciamos objetivamente as atividades dos bolsistas promovendo uma oficina com os supervisores para apresentar e discutir quais atividades seriam inerentes a eles e quais seriam as dos estudantes-bolsistas. Fizemos uma reunião com os estudantes na qual eles deveriam se apresentar e socializar as ideias sobre o que seriam suas atividades enquanto bolsistas. Depois, uma reunião geral para que compatibilizem e encontrem afinidades consolidou as ideias dos dois grupos. Tais atividades poderiam ter um dos seguintes eixos em consonância com o projeto:

- Na experimentação através de catalogação, preparação do laboratório e elaboração de materiais didáticos ou experimentos com seus devidos roteiros.
- Nos fundamentos conceituais, elaborando a transposição didática para cada tópico, bem como estruturando epistemologicamente tais conceitos através da história e filosofia da ciência.
- Na renovação de formas didático-metodológicas que possibilite uma melhor participação dos estudantes do ensino médio envolvidos nessas atividades.
- Nas atividades de sala de aula, quando o bolsista estiver no estágio curricular supervisionado, lembrando que, neste caso, a supervisão contará com a participação de professores universitários das componentes curriculares específicas.
- Na pesquisa de campo sobre os mais diversos temas, tais como: diagnóstico de frequências ou repetências, preferências dos estudantes sobre assuntos abordados ou quanto ao conhecimento sobre cientistas etc.
- Na pesquisa documental, por exemplo: resenha de um livro ou artigo de pesquisa etc.

No que diz respeito às ações que pretendemos realizar nas escolas, juntamente com os supervisores e bolsistas, enunciamos no plano de trabalho; no entanto, para efeito de maior visibilidade detalharemos algumas:

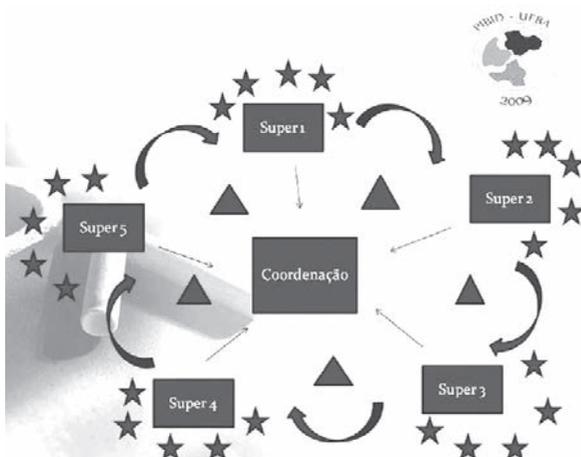
- Vivenciar as atividades escolares nos seus diversos setores (administrativo, coordenação pedagógica, biblioteca, laboratórios etc);
- Auxiliar o supervisor em pesquisa documental ou de campo, elaborando material didático ou atuando como monitor em atividades de grupos que requerem mais de um mediador para atendimento de dúvidas dos estudantes;
- Em especial, participar das salas de aula, quando adequado, e, em alguma medida, atuar lecionando, quando pertinente;
- Escrever relatórios de pesquisa, relatos de observações e experiências, o que poderá levar à construção de artigos para publicação interna ou em

revista especializadas da área, como é o caso da *Física na Escola* (revista da SBF dirigida a professores do ensino médio);

- Elaborar roteiros de experimentos simples e de atividades extraclasse, tais como visitas diversas inclusive a museu e centros de ciências.

Após o entrosamento ser estabelecido, o funcionamento do grupo ficou conforme mostra o esquema abaixo:

Figura 1 - Quadro PIBID-Física



Fonte: Elaborada pelos bolsistas e coordenador do PIBID-FÍSICA.

No quadro esquemático, cada retângulo representa a coordenação ou os supervisores no colégio. As estrelas representam os estudantes bolsistas; os triângulos, as áreas temáticas de pesquisa. Portanto, cada colégio tem cinco estudantes que são responsáveis por uma das áreas temáticas, o que significa que, além das atividades de vivência na escola, cada grupo de cinco bolsistas estará pesquisando um dos seguintes temas:

- A construção de experimentos e a pesquisa em ensino de física;
- O *Jornal da Física* e os resultados das pesquisas;
- Pesquisas sobre o teatro e a temática da ciência no ensino de Física;
- Visitas a espaços não formais de ensino e sua relação com a pesquisa;

- Documentário – o cotidiano do ensino de física – vídeos e filmes motivadores;
- Iniciamos nossas atividades com um corpo de bolsistas composto por cinco professores-supervisores.

A ação do PIBID-Física no colégio estadual Deputado Manoel Novaes

Descrição do colégio.

Localização: o colégio está situado, na Rua Araújo Pinho, n. 30, no bairro Canela, no centro da cidade de Salvador.

Breve histórico: o colégio estadual Deputado Manoel Novaes foi fundado em 1992, na modalidade de educação profissional, com o curso de música durando até 1999. De 2000 a 2005, o curso de música foi oferecido em oficinas no turno oposto ao que o aluno tem as demais disciplinas do ensino médio. Atualmente, o colégio tem curso de ensino médio integrado à educação profissional.

Atividades desenvolvidas pelos bolsistas

Acompanhamento das atividades coordenadas: participaram como observadores das atividades coordenadas, nas quais o bolsista teve a oportunidade presenciar a articulação do corpo docente junto à coordenação do colégio, bem como as discussões e os temas tratados.

Acompanhamento das aulas e avaliações: observação de aulas e avaliações, com o objetivo de proporcionar ao bolsista subsídios práticos para uma reflexão do processo pedagógico.

Visita ao laboratório e verificação dos *kits* experimentais disponíveis: a visita ao laboratório, bem como a verificação dos *kits* experimentais, possui caráter quantitativo e avaliativo, com o objetivo de listar as possíveis atividades experimentais que poderiam ser desenvolvidas na unidade escolar.

Sessão tira-dúvida: ficavam na sala do PIBID e tendiam aos alunos do supervisor, discutindo sobre as dúvidas e dificuldades na aprendizagem da física.

Visita à biblioteca: foi feito um breve levantamento do acervo bibliográfico referente ao ensino de Física.

Estudos temáticos em desenvolvimento:

- Pesquisando a socialização das atividades desenvolvidas nas unidades de ensino da rede PIBID-UFBA;
- Estudo de formas de utilização do teatro como estratégia dinamizadora no ensino de Física;
- Exploração de atividades didáticas em espaços não formais;
- Estudos e elaboração de experimentos como recurso didático para o ensino de Física;
- Estudo sobre o desenvolvimento do documentário como forma de integração do ensino da Física na rede PIBID.

Fotos 1-3 – Processo



Fotógrafo: Estudantes do PIBID/Bolsistas (2011).

Resultados alcançados

O bolsista teve um entendimento maior sobre relação entre os corpos docente, discente, pedagógico e administrativo do colégio estadual Deputado Manoel Novaes.

Percepção da importância da pesquisa como uma das formas de se buscar novos caminhos para contornar os obstáculos que surgem durante a prática pedagógica.

Melhoria do relacionamento entre os bolsistas e a comunidade escolar.

A ação do PIBID-Física no colégio estadual Luiz Viana

De início, os bolsistas conheceram o colégio e as suas condições de funcionamento com o auxílio de um questionário, que foi respondido pelo vice-diretor do colégio. Após várias reuniões, cursos e seminários, os bolsistas traçaram estratégias de como o PIBID-Física poderia atuar no colégio. Foram traçadas cinco linhas de atuação: teatro, jornal, experimento, visita e documentário. Cada um dos bolsistas ficou responsável por gerir uma dessas áreas. Algumas se destacaram mais que outras, mas todos atuaram em todas as áreas, e, aos poucos, estamos descobrindo novas formas de atuar junto ao colégio, principalmente em atividades desenvolvidas junto aos professores de Física.

Objetivos do projeto no colégio

O principal objetivo do projeto no colégio é fazer com que os estudantes do curso de licenciatura em Física vivenciem as práticas docentes e desenvolvam hábitos de colaboração e trabalho em equipe junto à comunidade do colégio estadual Luís Viana.

Algumas das atividades realizadas pelos bolsistas foram de familiarização com o corpo docente, discente e com os funcionários do colégio; montagem e demonstração de experimentos com os alunos no laboratório e em sala de aula; visita orientada a museus tecnológicos, bem como ao Instituto de Física da UFBA; acompanhamento de aulas de Física e esclarecimento das dúvidas dos estudantes.

Fotos 4-5 – Registro da ação



Fotógrafo: Estudantes do PIBID/Bolsistas (2011).

Alguns resultados alcançados com o desenvolvimento das atividades do PIBID no colégio:

- Melhor entendimento do funcionamento e o que acontece em um conselho de classe;
- Observar o interesse dos alunos nas aulas experimentais de Física, através dos experimentos realizados no laboratório do colégio e também na visita ao museu da COELBA;
- Produção e execução dos roteiros de experimentos de Física que tornaram as aulas mais dinâmicas, e esse material ficou à disposição dos professores de Física do colégio e de outros;
- Estudos associados às atividades relacionadas com: visitas a espaços não formais; produção de documentário; e experimentos.

A ação do PIBID-Física no colégio estadual Odorico Tavares

O colégio estadual Odorico Tavares teve como metodologia dividir os trabalhos em cinco eixos (áreas temáticas). Desenvolve, assim, ferramentas didáticas e paradidáticas para minimizar problemas no ensino-aprendizagem, com algumas ações. A saber:

Eixo 1- Experimentos

Eixo 2 - Teatro

Eixo 3 - Documentário

Eixo 4 - Visitas

Eixo 5 - Jornal

Os bolsistas do PIBID visitaram todas as cinco escolas participantes do projeto, em busca de trocar informações, avaliar as instalações físicas das escolas e ampliar o convívio dos licenciandos com diferentes ambientes escolares.

A abertura do laboratório, onde foram realizadas aulas experimentais: de hidrostáticas, eletricidade e magnetismo, cinemática e análise dimen-

sional. Tendo como proposta veicular no âmbito escolar a discussão sobre ciência.

Teatro, usado como forma de divulgação científica para fomentar o gosto pela ciência e, por conseguinte, pela física.

O jornal da Física tem como objetivo divulgar as atividades que são realizadas pelo grupo de física nas cinco escolas nas quais o PIBID atua. Não obstante, esse trabalho tem como finalidade divulgar a Física de forma significativa e divertida através da leitura do jornal.

Trabalhando de forma mais integradora com o Centro de Ciências existente na escola. E também participar de algumas atividades como semana pedagógica, reuniões de pais e mestres, visitas a outras escolas para ter um paralelo das realidades das escolas e a observação do professor na sala de aula.

Fotos 6-7 – Imagem da ação



Fotógrafo: Estudantes do PIBID/Bolsistas (2011).

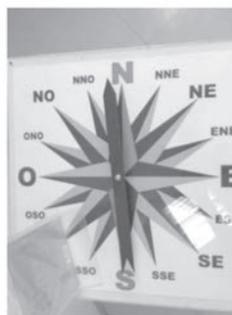
Resultados:

O grande desafio posto para o PIBID-Física no colégio estadual Odorico Tavares é integralizar, nas práticas docentes, atividades lúdicas e propor metodologias e práticas pedagógicas para o professor e futuro docente. Contudo, os resultados são satisfatórios e esperamos que estas mudanças permaneçam e se desenvolvam em cada um dos colégios, por meio de bolsistas de iniciação à docência.

A ação do PIBID-Física no colégio estadual da Bahia

O colégio Central da Bahia, situado na Avenida Joana Angélica, em Nazaré, faz parte do PIBID-Física desde 2009, atuando, assim, com as atividades de experimentação, visitas extraclasse, teatro, documentário e jornal em desenvolvimento na escola. Propondo uma discussão sobre divulgação científica e como melhorar a prática pedagógica dos professores. A revitalização do laboratório é imprescindível para uma articulação entre ensino e aprendizagem para o aluno, o que torna um grande desafio para as próximas atividades do PIBID-Física no colégio estadual Central veicular, no âmbito escolar, a discussão sobre Ciência, de forma lúdica. Os bolsistas participaram da Semana Pedagógica e de reuniões com o supervisor, participando também de atividades integradoras com outras escolas que fazem parte do PIBID. Os resultados são satisfatórios e temos o desafio de revitalizar o laboratório de Física.

Fotos 8-9 – Ações no colégio Central



Fotógrafo: Estudantes do PIBID/Bolsistas (2011).

A ação do PIBID-Física no colégio estadual Manoel Devoto

No colégio estadual Manoel Devoto, as atividades do PIBID começaram em fevereiro de 2009 e se estenderam até 2010. Inicialmente, em 2009, tivemos algumas dificuldades com o acesso dos bolsistas nas dependências da escola, que foram superadas com o diálogo e a exposição do problema à

direção da escola. As dificuldades iniciais encontradas no colégio não impediram que os bolsistas realizassem atividades junto à supervisora para o planejamento ano letivo de 2009. Os bolsistas participaram de reuniões com a supervisora para discutir as atividades a serem realizadas no correr do ano letivo. Participaram, também, da semana pedagógica, inclusive do planejamento dos conteúdos de Física para o ensino médio a serem abordados durante o ano letivo de 2009, atividade aliada também ao estágio supervisionado para alguns bolsistas. Outras atividades desenvolvidas foram nas áreas temáticas: documentário, visitas, Jornada Física, experimentos e teatro. Dentre estes vários progressos nas áreas de experimentos, como ponto estimulador para novos investimentos no PIBID-Física (no colégio estadual Manoel Devoto), vemos maior participação no grupo de teatro, buscando os aportes que este pode trazer para o ensino. Sendo assim, a partir dos significativos resultados obtidos, esperamos que estas mudanças se mantenham nos colégios e na formação dos bolsistas vinculados ao programa.

Teatro no ensino de Física: dentro da proposta de se utilizar o teatro como uma ferramenta de ensino e aprendizagem, os bolsistas participaram de oficinas de teatro que tinham como objetivo iniciá-los em atividades cênicas.

Visitas: têm como objetivo propiciar a todos os bolsistas uma visão ampla dos colégios participantes, bem como propiciar ao alunos um espaço não formal de ensino e aprendizagem. Dentro dessa proposta, foram visitados os cinco colégios parceiros do PIBID e o museu da Companhia de Eletricidade do Estado da Bahia (COELBA) entre outros espaços.

Atividades experimentais desenvolvidas pelos estudantes: têm como objetivo tornar o aprendizado de Física mais dinâmico, interessante e contextualizado. Para tal, foram desenvolvidos experimentos utilizando-se materiais de baixo custo, produzidos pelos estudantes da própria escola e pelos bolsistas.

Documentário: nasce de uma ideia de relatar o cotidiano dos alunos dos colégios parceiros do PIBID. Não obstante, tem como proposta, descrever o cotidiano dos colégios.

Fotos 10-11 – Momento do documentário



Fotógrafo: Estudantes do PIBID/Bolsistas (2011).

Considerações finais

A amostragem aqui apresentada reflete o desenvolvimento que conseguimos organizar em um projeto inovador, cuja importância, sem precedentes no Brasil, destaca e busca valorizar a formação de professores.

Dessas ações desenvolvidas, tivemos como resultados, nestes dois anos: artigo publicado em congresso; cinco comunicações orais; cinco painéis e duas oficinas no II Seminário interno do PIBID-UFBA, e estamos trabalhando na publicação de um livro.

Certamente, a experiência descrita não mostra a real dimensão da que foi vivenciada, contudo, tivemos aprovação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para o período 2011/2013, e nesse estamos entrando com a maturidade necessária para alçar e aprofundar nossos voos.

Referências

BARBA, Clarides Henrich de. *Orientações básicas na elaboração do artigo científico*. [20--?]. Disponível em: <http://www2.ouvidoria.pe.gov.br/c/document_library/get_file?p_l_id=199119&folderId=201492&name=DLFE-17774.pdf>. Acesso em: 1 maio 2010.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. *A prática de ensino e o estágio supervisionado: conceituação*. São Paulo: Livraria Pioneira, 1988.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002. 142 p.

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

HEWITT, Paul G. *Física conceitual*. 9. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002. 686 p.

LEANDRO, Anita. Lições de roteiro por JLG. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 681-701, ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200019>. Acesso em: 4 jan. 2012.

NÓVOA, Antonio (Org.). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998. 146 p.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v23n61/a02v2361.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2005.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

O PIBID-Química: concepções e ações

Soraia Freaza Lôbo¹

Introdução

O PIBID-Química atendeu a uma demanda histórica de professores do Instituto de Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) por iniciativas que fomentassem ações voltadas para a melhoria da formação de licenciandos em Química e que, ao mesmo tempo, incentivassem uma maior interação entre universidade e escola públicas no estado da Bahia.

O ensino e a formação de professores de Química têm sido o foco de trabalhos de pesquisa e extensão do Núcleo de Pesquisa em Educação Química (NUPEQUI) da UFBA, composto por professores do Instituto de Química desta universidade e contando com a colaboração de docentes de outras universidades da região, a exemplo da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade do Estado do Sudoeste da Bahia (UESB) e Universidade do Estado de Santa Cruz (UESC). O NUPEQUI tem tido uma forte inserção nas políticas estaduais e federais voltadas para a formação de professores de Química, a exemplo do antigo Pró-Ciências da Coordenação de Aperfeiçoamento de

1 Coordenadora do PIBID-Química. Demais integrantes: professor(es)(as) formador(es)(as) –Instituto de Química: Maria da Conceição M. Oki, Maria Lúcia da Silva M. Carvalho, José Luís P. B. Silva, Edilson F. Moradillo, Néelson R. Bejarano, Marcelo Eichler, Nídia. F. Roque, Lailton Passos Cortes; professor(es)(as) supervisor(es)(as): Bernadete de Melo Cunha, Sonilda Maria T. da Silva, José Joaquim do A. Filho, Isadora Melo Gonzalez; alunos(as) bolsista(s) Alexandre Pinto de S. Ferreira, Bárbara Carine Pinheiro, Carlos Alberto D. Júnior, Claudiane Lima, Cristóvam Ribeiro Brito, Éder José F. da Silva, Erinaldo Carvalho Pereira, Fernanda de Jesus Ribeiro, Hélio da Silva M. Neto, Hugo Viotto Abreu, Juscilene Vitória de Almeida, Letícia dos Santos Pereira, Lucas Vivas de Sá, Lucilene Correia Ramos, Luciane B. da Paixão, Marcus Paulo R. Santos, Rafael Tupiniquim Sena, Renato de Jesus Silva, Renato dos Santos Souza, Sandra Regina C. Santos e Vânia dos Santos Souza.

Pessoal de Nível Superior (CAPES), da licenciatura especial, atualmente Plataforma Paulo Freire (PARFOR), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (UFBA/CAPES/SEC), do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM), do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), da criação do curso noturno de licenciatura em Química da UFBA e da reestruturação curricular do curso diurno de licenciatura em Química da UFBA, além da participação em projetos de pesquisa e extensão, especialmente ao longo dos últimos 15 anos.

As ações desenvolvidas pelo NUPEQUI e que serviram de orientação para a elaboração e implementação das ações do PIBID foram pautadas por alguns pressupostos. São eles: formação para a autonomia; pesquisa didática como ação mediadora na construção do conhecimento em ensino; valorização da dimensão prática na formação (práxis pedagógica); superação do modelo da racionalidade técnica na formação docente; reconhecimento da complexidade da ação docente; adoção da perspectiva crítica de currículo; cooperação entre universidade e professor do ensino médio.

O subprojeto da área de Química do PIBID, correspondente ao Edital 2008, contou com a participação de 24 alunos bolsistas, 5 professores supervisores, 8 professores formadores e envolveu 5 escolas públicas do ensino médio: Colégio Estadual da Bahia (Central), Colégio Estadual Luiz Viana, Colégio Estadual Manoel Novaes e Colégio Estadual Manoel Devoto.

Desenvolvimentos dos trabalhos

Para viabilizar as ações planejadas pelo PIBID-Química foram formados grupos de trabalho, cada um deles constituído por professores supervisores, alunos de licenciatura e um professor formador. As ações planejadas e implementadas por cada grupo foram vinculadas a eixos temáticos selecionados em função das linhas de pesquisa dos professores formadores e das demandas dos professores supervisores. Os eixos temáticos foram: história da Química no ensino; experimentação no ensino de Química; formação de concei-

tos químicos; informática no ensino de Química; Química orgânica no ensino médio e educação ambiental no ensino de Química. Alguns destes eixos temáticos foram articulados às disciplinas da dimensão prática do currículo do curso de licenciatura em Química, como é o caso de história da Química no ensino, experimentação no ensino de Química e educação ambiental no ensino de Química. Nesta perspectiva, os processos de intervenção didática contaram, na medida do possível, com um tempo e um espaço para discussão e aprofundamento teórico dos participantes dos grupos. Neste sentido, foi possível a constante articulação entre teoria e prática nas ações desenvolvidas, como uma tentativa de superação desta dicotomia resultante do modelo de formação docente ainda hoje predominante nos cursos de licenciatura no país, calcado na racionalidade técnica.

Na perspectiva apontada acima, algumas ações implementadas contemplaram atividades de pesquisa e intervenção docente, dentro de um processo constante de ação-reflexão-ação (SCHÖN, 1998), possibilitando ao licenciando e também aos professores supervisores a construção de conhecimentos profissionais docentes dentro do contexto real de sala de aula. Também é importante ressaltar que algumas intervenções estavam articuladas a atividades de pesquisa de professores formadores e outras a trabalhos de conclusão de curso (TCC) de alunos bolsistas do Programa. Dessa forma, as ações envolveram atividades de pesquisa bibliográfica, levantamento de dados em sala de aula, discussão e seleção dos referenciais teórico-metodológicos próprios a cada caso, contribuindo para a construção de conhecimentos em ensino de Química dos alunos bolsistas e professores supervisores envolvidos. Abaixo, estão listados os primeiros trabalhos desenvolvidos no 1º ano do Programa.

- História das ervas aromáticas e sua relação com os constituintes químicos;
- Produção de materiais didáticos “alternativos” para o ensino de alguns conceitos da Química Orgânica através do tema “drogas”;
- Informática aplicada ao ensino do modelo cinético-molecular da matéria;

- Processos de mediação didática dos temas Termoquímica e Polímeros para o ensino médio;
- Reativação dos laboratórios de Química de algumas escolas;
- Pesquisas sobre concepções prévias dos estudantes relativas aos temas Gases, Estequiometria e Soluções;
- Planejamento e implementação de experimentos sobre os temas Gases, Estequiometria e Soluções;
- Leitura e discussão de textos sobre formação de professores;
- Pesquisas de novas propostas didáticas para o ensino de Química.

Durante os anos de 2009 e 2010, os alunos bolsistas, professores supervisores e professores formadores, reunidos em grupos de trabalho, estiveram constantemente envolvidos com leituras dos temas citados acima para aquisição de referenciais teóricos. Também fizeram atividades de observação em sala de aula do ensino médio para o conhecimento da realidade escolar e posterior planejamento e implementação de atividades didáticas. Os resultados de todo este trabalho foi apresentado no XV Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), realizado no período de 21 a 24 de julho de 2010, na cidade de Brasília. Neste evento, foram apresentados nove trabalhos, dos quais sete pôsteres e dois trabalhos completos.

Linhas de pesquisa e ação do PIBID

Ao longo dos dois primeiros anos do Programa foram sendo delineadas linhas de pesquisa e intervenção didática, como resultado dos estudos realizados pelos grupos de trabalho. Algumas delas, como já citado anteriormente, estavam articuladas a linhas de pesquisa dos professores formadores e resultaram em trabalhos, alguns de caráter mais teórico, mas com propostas de posterior intervenção em sala de aula e outros de pesquisa e intervenção direta em sala de aula pelos alunos bolsistas do Programa. As linhas de pesquisa foram as seguintes:

- Informática no ensino de Química
- Experimentação no ensino de Química
- História da Química no ensino
- Improvisações teatrais no ensino de Química
- Formação de conceitos químicos
- Ensino de Química em uma abordagem CTSA

Trabalhos científicos produzidos e apresentados

A seguir, são apresentadas sínteses dos trabalhos do XV ENEQ, citado anteriormente, produzidos pelos professores e alunos bolsistas envolvidos no Programa.

Classificação de objetos de aprendizagem: uma análise de repositórios brasileiros

Autores: Lucas Vivas de Sá, Juscelene V. de Almeida e Marcelo L. Eichler

Os recursos de informática se constituem, hoje, em uma poderosa ferramenta para o ensino de química. Dentre esses recursos, podem ser citados os objetos de aprendizagem, que podem ser inseridos como materiais didáticos para a educação química. No Brasil, dois grandes repositórios são o Laboratório Didático Visual (LabVirt) e o Portal do Professor, que apresentam uma grande quantidade de objetos.

Este trabalho teve o objetivo de realizar a análise e classificação dos objetos de aprendizagem contidos nestes repositórios e fazer uma discussão acerca de objetos de aprendizagem para o ensino de química produzidos no Brasil e no exterior.

O trabalho mostrou que, no Brasil, existem dois principais repositórios de objetos de aprendizagem, um criado pelo Ministério da Educação (MEC), o Portal do Professor,² e outro criado pela Universidade de São Paulo (USP),

2 <portaldoprofessor.mec.gov.br>.

o LabVirt.³ O Portal do Professor foi desenvolvido pelo MEC em 2008 e abriu espaço para a disponibilização de diversos objetos de aprendizagem, tornando-se, então, um grande repositório brasileiro ao qual englobou a Rede Interativa Virtual de Educação (RIVED), que teve início em 1997 com um acordo entre o Brasil e os Estados Unidos para o desenvolvimento da tecnologia para uso pedagógico, em que mais tarde o processo de fabricação dos objetos de aprendizagem se expandiu para as universidades e a essa ação foi dada o nome de Fábrica Virtual. (CIRINO; SOUZA, 2009) Por sua vez, o LabVirt foi um projeto da Escola do Futuro da USP, realizado em parceria com diversas instituições e empresas (Secretaria de Educação/SP, Microsoft, Macromedia, Fundação Vitae e Fundação Itaú), tendo por objetivo a criação de simulações virtuais nas áreas de física ou de química, integradas ao currículo escolar da escola básica. Nesse projeto, os alunos de escolas de ensino médio foram coprodutores dos objetos de aprendizagem, pois os roteiros de produção foram por eles desenvolvidos em sala de aula. (VINHA, 2007)

O trabalho mostrou que, apesar do aumento da inserção dos objetos de aprendizagem na rede – consequentemente, da maior disponibilidade para o professor –, ao se traçar o perfil dos repositórios brasileiros, nem todos se apresentam de modo satisfatório para serem utilizados em sala de aula. Contrariamente, o repositório das simulações interativas do grupo PhET apresenta um menor número de objetos, porém, com uma qualidade muito superior aos objetos de aprendizagem de Química produzidos no Brasil.

Os repositórios brasileiros também apresentam pouquíssima variedade em relação aos tipos de objetos de aprendizagem, o que demonstra uma falta de articulação de experiências entre profissionais da área de programação com outras áreas, para elaborar materiais com mais recursos e maior interatividade para o aluno. Neste sentido, esse trabalho terá prosseguimento com a utilização dos objetos de aprendizagem selecionados em atividades didáticas nas escolas públicas participantes do PIBID-UFBA.

3 www.labvirt.fe.usp.br.

Improvisações teatrais para o ensino de Química

Autores: Hélio da Silva Messeder Neto, Bárbara Carine S. Pinheiro e Nídia Franca Roque

As improvisações teatrais mostram-se como uma alternativa lúdica que pode ser utilizada na sala de aula para o levantamento de concepções prévias e avaliação do aluno. Trazer o teatro para sala de aula é uma tentativa de integrar ciência e arte, contribuindo para uma formação mais ampla e consciente do aluno do ensino médio. Este trabalho mostra a metodologia para o trabalho das improvisações teatrais em Química, pautada no referencial da psicologia de Vigotsky, e apresenta os resultados alcançados em uma turma de 1º ano do ensino médio.

O trabalho foi realizado com uma turma de 1º ano do turno matutino do Colégio Estadual Manoel Devoto, localizado na Rua Osvaldo Cruz, s/n, do bairro Rio Vermelho, Salvador, Bahia. A turma continha 40 alunos, mas, nos dias em que a atividade foi feita, frequentaram 26 alunos. A atividade foi desenvolvida em quatro aulas de 50 minutos e o tema escolhido para discussão com os alunos foi: “o que é Química”. As cadeiras em todas as aulas foram dispostas em círculo para que se pudesse utilizar o espaço da sala.

Neste trabalho, utilizaram-se as improvisações teatrais para o levantamento de concepções prévias dos alunos sobre o tema e, após a mediação didática, as improvisações foram refeitas buscando verificar se os conceitos novos foram incorporados pelos alunos.

A primeira aula teve como objetivo “acordar o corpo”, para prepará-lo para as improvisações. Este processo aconteceu por meio de exercícios de alongamento, andar pela sala de aula (observar o espaço, focar objetos no espaço) e treinar expressões corporais e faciais (medo, alegria e tristeza). Ainda nesta primeira aula foi discutido com os alunos a proposta das improvisações teatrais, destacando os conceitos de foco e plateia e a maneira como é feita a avaliação das apresentações. Também nesta 1ª aula trabalhou-se com algumas improvisações teatrais que ainda não tinham relação com o tema químico a ser discutido. O objetivo desta etapa foi para que os alunos se habituassem à ideia de transmitir um foco para turma, perdessem a vergonha

e experimentassem como se davam na prática as improvisações teatrais. O foco escolhido para eles encenarem foi “o que vocês estão comendo”, a partir do qual eles tiveram que mostrar, por meio de gestos, que tipo de alimento eles estavam comendo.

Na 2ª aula foram feitas as improvisações teatrais para o levantamento de concepções prévias. Para isso, dividiu-se a sala em grupos de, no máximo, cinco alunos e estes encenaram sobre o que eles achavam que era a Química.

Na 3ª aula fez-se uma exposição participada do que era a ciência Química e como esta estava presente no cotidiano dos alunos.

Na última aula as improvisações foram refeitas, como uma verificação de aprendizagem e, ao final da aula, utilizou-se um questionário para saber o que os alunos acharam da proposta.

Ao final do trabalho, os autores mostraram como é possível relacionar ciência e arte na sala de aula. Muitas dificuldades foram apontadas, como: tempo adequado para realização das atividades, resistência dos alunos por estarem acostumados a atividades passivas e a própria estrutura da escola. Entretanto, apesar das dificuldades, o uso das improvisações teatrais como recurso metodológico é possível, traz resultados satisfatórios e podem oferecer ao professor mais um recurso metodológico para auxiliá-lo na sua prática pedagógica na sala de aula.

Produção de vídeo para o ensino de Química Orgânica através do tema “drogas”: articulando a Química com a sua história

Autores: Leticia dos Santos Pereira, Maria da Conceição Marinho Oki e Isadora M. Gonzalez

Este trabalho teve o objetivo de produzir um material didático alternativo (vídeo) para subsidiar um projeto de ensino de Química Orgânica no 3º ano do nível médio, levando em conta a história da Química e o tema gerador “drogas”.

Muitos pesquisadores vêm defendendo a utilização da abordagem da História e Filosofia da Ciência (HFC) no ensino de Ciências. Apesar de um número expressivo de trabalhos afirmarem a importância da HFC no ensino de

ciências, na prática, este tipo de abordagem é pouco utilizada pelos professores, devido a obstáculos de natureza diversas, entre os quais a falta de materiais didáticos que abordem a ciência sob uma perspectiva histórico-crítica.

Considerando a carência de materiais didáticos que apresentam uma abordagem histórica dos conteúdos químicos, foi produzido um vídeo com episódios enfocando a história da Química Orgânica e de três substâncias químicas psicoativas: a diacetilmorfina (heroína), a nicotina e a cafeína, explorando suas semelhanças e diferenças em aspectos químicos, históricos e sociais.

Inicialmente foram realizadas pesquisas em livros, periódicos e sítios na internet, buscando uma fundamentação teórica necessária para a produção do roteiro do vídeo. As pesquisas foram referentes à gênese e ao desenvolvimento do conceito de estrutura molecular ao longo da história da Química clássica e sobre a história e as propriedades químicas das substâncias psicoativas escolhidas.

Após a coleta de dados, foi redigido o roteiro para o filme, que foi estruturado em cinco capítulos: 1- Introdução; 2- Heroína; 3- Nicotina; 4- Cafeína e 5- Conclusões. Para a montagem e edição do vídeo, foram coletadas imagens e utilizou-se o programa Windows Movie Maker. O vídeo foi exibido em duas turmas do 3º ano do ensino médio no Colégio Estadual Luiz Viana.

Após a exibição do filme, os alunos fizeram algumas sugestões e críticas quanto à estrutura do vídeo. Depois de feita a avaliação qualitativa do material, foi realizada uma discussão em sala, na qual os alunos debateram diversas questões surgidas a partir do conteúdo exposto. Entre elas, destacamos: 1- por que muitas substâncias classificadas como “drogas” eram (e são) usadas como medicamentos e vice-versa; 2- quais os critérios para se classificar uma substância como uma “droga”; 3- a influência da estrutura molecular nos efeitos das substâncias químicas no organismo e 4- curiosidades da história das substâncias psicoativas tratadas no material.

O material produzido está disponível no Quiblog.⁴

4 <<http://quiblogufba.blogspot.com>>.

O uso do trabalho experimental para a construção de uma proposta de intervenção didática sobre o tema Soluções

Autores: Sandra Regina Costa Santos, Carlos Alberto M. Duplat Junior, Soraia Freaza Lôbo e Sonilda M^a Teixeira da Silva

Este trabalho foi realizado no 2º semestre letivo do ano de 2009, em uma turma de 2º ano do nível médio do Colégio Estadual da Bahia, na cidade de Salvador, Bahia. O seu objetivo foi conhecer as concepções dos alunos acerca do processo de dissolução para a construção de uma proposta de intervenção nas aulas que abordam o tema Soluções, utilizando a experimentação como principal recurso didático.

É sabido que, muitas vezes, os alunos chegam à sala de aula com ideias pré-concebidas e consolidadas. Estas ideias prévias estão carregadas de sentido para os discentes e, por este motivo, são resistentes a mudanças. Nesta perspectiva, o conhecimento das concepções dos alunos pode potencializar a utilização de recursos didáticos que permitam a construção dos conceitos, a partir do seu envolvimento nas atividades desenvolvidas. Neste aspecto, o trabalho experimental pode ser um ótimo aliado neste processo.

O trabalho foi desenvolvido em uma turma de 22 alunos, com atividades divididas em algumas etapas. Com o objetivo de motivá-los para a discussão do tema e levantar as suas concepções relativas ao processo de dissolução do cloreto de sódio em água, foi elaborada uma história envolvendo uma situação do cotidiano dos alunos. Nesta fase, a partir da leitura da estória, os alunos deveriam propor uma explicação para o que ocorreu com o sal de cozinha quando colocado em água e, em seguida, apresentar, por meio de representação gráfica, dois sistemas: um contendo somente água e outro contendo uma solução aquosa de cloreto de sódio. A partir dos resultados obtidos foi possível identificar as principais dificuldades dos discentes quanto à compreensão do processo de dissolução. A análise das concepções prévias mostraram que os alunos entendiam o processo de dissolução como espalhamento, desaparecimento, decantação, separação, junção e sobreposição. Nota-se que estas concepções estão longe de representar o processo microscópico de dissolução.

Após o levantamento e análise das concepções prévias, foi feita uma intervenção didática utilizando um experimento simples, que consistiu na dissolução dos sais NaCl, NaHCO₃ e CaCO₃ em água e na aplicação de um questionário com o objetivo de verificar a evolução conceitual dos alunos. Constatou-se que apenas 30% dos discentes demonstrou compreender, microscopicamente, o processo de dissolução, apesar da dificuldade de expressá-lo utilizando a linguagem científica; metade dos alunos descreveu o processo enfatizando o nível macroscópico e os demais não apresentaram respostas coerentes. Vale a pena ressaltar que mesmo aqueles que não mostraram uma compreensão microscópica do processo conseguiram representar adequadamente, através de desenhos, o processo de dissolução do cloreto de sódio em água.

Este trabalho mostrou que a atividade experimental potencializou a evolução conceitual dos alunos e, se adequadamente mediada pelo professor, poderá ser um recurso didático importante para a incorporação da linguagem científica pelo aluno.

Projeto PIBID-UFBA: planejamento, execução de plano de ensino sobre estequiometria, recorrendo à experimentação com recurso didático e avaliação da aprendizagem segundo alguns pressupostos da Teoria da Aprendizagem Significativa (TAS)

Autores: Maria Lucia da S. Marques Carvalho, Joaquim Amaral, Cristovam Ribeiro Brito, Marcus Paulo Reis Santos e Luciane Brito da Paixão

Neste trabalho foi feito o planejamento, execução e avaliação da aprendizagem sobre o tema Estequiometria, no 2º ano do ensino médio do Colégio Estadual da Bahia (Central).

Em um primeiro momento, as pré-concepções dos estudantes sobre reação química e estequiometria foram levantadas e categorizadas. Para o conceito de reações químicas, os resultados foram os seguintes: junção, mistura, transformação, reação ou mudança de estado. Para estequiometria, as pré-concepções dos estudantes foram: contato, substância, matérias favoráveis a reação e substâncias diferentes, o que indica a inexistência entre os

estudantes dos subsunçores necessários à compreensão destes conceitos e suas relações com conceitos afins.

Em um segundo momento, foram realizados experimentos e ministradas aulas de exposição participada pela professora supervisora e pelos alunos bolsistas, sob a supervisão da professora. Percebeu-se que os experimentos, as aulas e as atividades de discussão promoveram a diferenciação progressiva e a reconciliação integrativa (Ausubel), resultando em uma evolução cognitiva dos alunos.

Na avaliação processual, alguns estudantes resolveram problemas sobre estequiometria. A avaliação dos resultados revelou que os experimentos, os questionários aplicados, as discussões do texto aplicado e as aulas de exposição participada foram relevantes no processo de evolução cognitiva dos alunos relativa aos conceitos de reação química e estequiometria. Ao longo da avaliação processual, parte dos estudantes passou a articular o macroscópico e o microscópico, utilizando o modelo atômico-molecular para explicar a reação química. Na avaliação escrita aparecem conceitos científicos antes inexistentes, demonstrando que surgiram subsunçores, porém, como Ausubel, não estabelece uma dicotomia entre a aprendizagem significativa e mecânica; considerando-as um *continuum*, não há como garantir em que ponto do *continuum* essa aprendizagem se encontra. A hipótese de que as aulas de revisão ministradas pelo professor do ensino médio, em conjunto com os bolsistas PIBID, promoveram a reconciliação integrativa e a diferenciação progressiva é sustentada pela análise das respostas dos estudantes na última atividade de avaliação processual. Esta mostra indícios da capacidade destes de integrar, modificar e estabelecer novas relações entre os conhecimentos prévios e os novos conhecimentos adquiridos.

Combustão: uma abordagem histórica e contextual em sala de aula

Autores: Maria da Conceição M. Oki, Maria Bernadete de M. Cunha, Claudiane Lima, Bárbara Carine S. Pinheiro e Renato de Jesus Silva

Este trabalho consistiu na elaboração e aplicação de material didático referente a conceitos relacionados à combustão de materiais, envolvendo a teo-

ria do flogisto e a descoberta do oxigênio, inseridos em uma temática de cunho socioambiental relativa ao agravamento do efeito estufa e suas consequências para a humanidade, em uma abordagem histórica e contextualizada.

O trabalho foi realizado como um estudo qualitativo, em um colégio da rede pública estadual, localizado na cidade de Salvador, Bahia, no 3^a ano do ensino médio. Participaram 100 alunos do turno matutino, em quatro turmas de uma mesma professora, das quais duas foram escolhidas aleatoriamente para análise dos resultados. Foram realizados levantamentos prévio e posterior de concepções, através de questões que procuravam mapear as ideias dos estudantes em torno da combustão de materiais. Posteriormente, foram ministradas 9 aulas, através da utilização de uma sequência didática produzida pelo grupo e que trazia informações teóricas, experimentos demonstrativos, como a queima de uma vela, seguida de “abafamento”, para facilitar a compreensão da participação do oxigênio na combustão, assim como a queima de materiais orgânicos (papel e álcool etílico) e metálico (palha de aço), priorizando-se uma abordagem histórica conceitual e tendo como contexto social o efeito estufa.

Entre os resultados alcançados em relação à compreensão do processo de combustão, 22,7% dos estudantes consideravam a combustão como reação de queima com liberação de energia; esta concepção se ampliou bastante após a aplicação do material para 82%, apontando a importância da contextualização do conteúdo para uma melhor compreensão dos conceitos discutidos.

Com relação ao significado de combustível, de início, a maior parte dos estudantes (68,2%) o entendia como uma substância obtida do refino do petróleo e que servia para o abastecimento mecânico, sem, entretanto, manifestar qualquer relação com as reações de combustão, revelando a influência do uso desse termo no cotidiano. Posteriormente, cerca de 50% dos estudantes passaram a perceber o combustível como um reagente que participava da reação de combustão sofrendo transformação.

O trabalho mostrou que a combustão de materiais, através de abordagem histórica e contextualizada, pode proporcionar uma maior compreensão

dos conceitos por parte dos estudantes de nível médio de escolaridade, além de conseguir despertar o interesse e a curiosidade, levando-os a perceber a importância da historicidade dos conteúdos químicos e sua relevância socio-ambiental.

Hipermídia no ensino dos estados da matéria

Autores: Lucilene C. Ramos e José Luis P. B. Silva

Esse trabalho teve como objetivo avaliar a aceitação do emprego de material hiperemídia no ensino dos conceitos de estados da matéria e mudanças de estado, por estudantes do ensino médio. Para tanto, foi feita a seleção do conteúdo de acordo com o livro didático adotado pela escola (MORTIMER; MACHADO, 2008), seguida da elaboração e aplicação de um teste de conhecimento prévio (pré-teste), elaboração do arquivo hiperemídia e, por fim, da avaliação.

As respostas ao pré-teste revelaram, de modo geral, que os conceitos dos estudantes acerca dos estados da matéria eram de natureza espontânea (VIGOTSKI, 2001), pois estavam quase sempre ligados a experiências sensoriais (sólido: resistência, dureza; líquido: mole e molhado; gás: invisível, mas sensível) com exemplares concretos (sólido: pedra e madeira; líquido: água; gás: vento e fumaça). Apenas um estudante empregou conceitos científicos (no sentido vigotskiano), ao usar átomos e moléculas para explicar sólidos, líquidos e gases. Muitas das ideias dos estudantes estavam equivocadas. Chamou a atenção o fato de que apenas a água foi citada como exemplo nos três estados.

A partir desses resultados, foi elaborado um material didático-hiperemidiático voltado para a explicação dos estados da matéria como estados de agregação de partículas.

Após as aulas, realizou-se a avaliação do ensino, à qual apenas 16 estudantes responderam. A maioria dos estudantes (15) considerou o modo de apresentação da aula como boa (8) ou ótima (7), embora um aluno a tenha considerado apenas regular. Todos gostaram do uso da TV nas aulas, sendo que 12 estudantes acharam que a TV ajudou a prestar mais atenção, enquanto 4 manifestaram preferência pelas aulas expositivas.

Em relação ao conhecimento prévio sobre o assunto, 9 alunos informaram que conheciam pouco, 6 que já o conheciam e 1 que conhecia muito. Tais dados estão de acordo com as respostas obtidas no pré-teste.

Todos opinaram que as aulas contribuíram para ampliar seu conhecimento acerca do assunto.

A título de sugestão para melhorar o ensino, foi pedido que houvesse “mais dinâmica”, “mais conversas e mais vídeos para entreter os alunos”, mas, no geral, o ensino foi considerado satisfatório.

Os resultados permitem concluir que o material hipermédia na sala de aula foi bem aceito pelos estudantes, considerado como esclarecedor e, por isso, pode ser motivador do estudo, especificamente no que diz respeito ao entendimento dos estados e às mudanças de estado, de acordo com o modelo de partículas.

Considerações finais

Os trabalhos desenvolvidos nos dois anos de vigência do PIBID, do Edital 2008, foram apresentados no IX Encontro de Educação Química da Bahia (2009), no XV Encontro Nacional de Ensino de Química (2010), no Seminário Interno do PIBID (Instituto de Química) e no II Seminário do PIBID (2010). Alguns destes trabalhos tiveram continuidade na forma de monografias de final de curso de alunos bolsistas. Dessa forma, o PIBID-Química, além de possibilitar a inserção dos alunos bolsistas e professores supervisores em atividades de pesquisa em sala de aula, possibilitou também a construção de conhecimento na área de ensino de Química, contribuindo, assim, para uma maior autonomia na atividade docente.

Para finalizar, o PIBID-Química veio consolidar a pesquisa na área de ensino de Química da nossa universidade e estreitar as relações entre os educadores químicos da nossa universidade e da escola básica, contribuindo para a melhoria da formação inicial e continuada de professores de Química da região.

Referências

- CIRINO, Marcelo Maia; SOUZA, Aguinaldo Robinson. Objetos de aprendizagem como ferramenta instrucional para professores de química no ensino médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 7., 2009, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: ABRAPEC, 2009.
- FREIRE JÚNIOR, Olival. A relevância da filosofia e da história da ciência para o ensino de ciência. In: SILVA FILHO, José. (Org.). *Epistemologia e ensino de Ciências*. Salvador: Arcádia, 2002.
- GONZALEZ, Isadora Melo; SILVA, José Luis P. B. Projeto de ensino do tema Drogas no ensino da Química Orgânica. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., 2008, Curitiba. *Caderno de Resumo*. Curitiba: SBQ, 2008.
- MATTHEWS, Michael S. História, Filosofia e ensino de Ciências a tendência atual de reaproximação. Tradução feita por Claudia Mesquita de Andrade. *Cad. Cat. de Ens. de Fís.*, Salvador, v. 12, n. 3, p. 164-214, 1995.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andréa H. *Química*. São Paulo: Scipione, 2008.
- OKI, Maria da Conceição Marinho; MORADILLO, Edílson Fortuna de. O ensino de história da Química: contribuindo para a compreensão da natureza da ciência. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 14, n. 1, p. 67-88, 2008.
- SCHNETZLER, Roseli Pacheco; ARAGÃO, Rosalia Maria. Importância, sentido e contribuições de pesquisa para o ensino de Química. *Química nova na escola*, São Paulo, n. 1, p. 27-31, maio 1995.
- SCHÖN, Donald. *El profesional reflexivo: como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.
- VIGOTSKI, Liev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- VINHA, Maria Lúcia. *Criatividade em ação: roteiros de animações virtuais elaborados por alunos de ensino médio em Física*. 2007. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

O PIBID-Biologia e os desafios do ensino de Biologia em escolas públicas de Salvador

Rejane Maria Lira-da-Silva

Introdução

O ensino de Biologia remete-nos à existência de um campo de estudos, de pesquisas e de práticas sustentado por uma comunidade de educadores e de pesquisadores, cuja referência são atividades de cunho didático que conferem sentidos a esse campo. (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009)

O ensino de Biologia nas escolas públicas brasileiras representa um grande desafio, considerando a pouca atratividade da carreira para as ciências e para a docência. Pesquisa aponta que apenas 2,7% dos estudantes do Ensino Médio - EM (de 15 a 19 anos) da América Latina e Espanha querem ser cientistas e seguir uma carreira nas áreas de ciências exatas ou naturais (Biologia, Química, Física e Matemática). (POLINO, 2011)

Pesquisa da Fundação Victor Civita revelou que apenas 2% dos estudantes do EM optam por Pedagogia ou Licenciatura. A pesquisa ouviu 1.501 alunos de 3º ano em 18 escolas públicas e privadas das cinco regiões do país. Apesar de reconhecer a importância do Professor, os estudantes argumentam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e a rotina é desgastante e desmotivadora. Se desenha então no País, um novo perfil dos futuros Professores, a maioria de famílias de baixa renda e pouca escolarização, estudou em escola pública, trabalha para pagar a graduação e tem fraco repertório cultural. Este cenário impõe ao País um déficit de 710 mil Professores, segundo o INEP/MEC que decididamente se refletirá negativamente não só na expansão da educação básica, como também no aumento da qualidade da educação, sobretudo, no ensino público. Vão fal-

tar professores pois 41% tem 41 anos ou mais, ou seja, está relativamente próximo da aposentadoria e o corpo docente não se renova. (SER PROFESSOR, 2012)

Em Salvador este cenário não é diferente e o PIBID se consolida como um Programa Institucional que oferece uma boa experiência escolar, melhora a formação inicial e profissionaliza o Professor, permitindo que ele tenha condições de lutar por velhos desafios, tais como, salários iniciais mais altos, bons planos de carreira, melhores condições de trabalho, formação em serviço, focada nos problemas reais e resgate do valor do Professor na Sociedade, caminhos apontados pela pesquisa para atrair os melhores.

Atualmente, existe uma contradição entre a prática do ensino de Biologia na maioria das escolas públicas, e o que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas (BRASIL, 2002) e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (OCNEM). (BRASIL, 2006) Essa contradição é mais aparente, principalmente, quando o tema é Evolução. Uma das situações invariantes é o baixo desempenho de estudantes que completam seus estudos antes da universidade, no que seria o ensino médio brasileiro. Os resultados desses estudos sugerem que há razões complexas para as dificuldades de aprendizagem de evolução. O conhecimento que os estudantes têm de evolução é bastante restrito e tem sido argumentado que um enfoque histórico seria necessário para permitir o desenvolvimento de um real entendimento da teoria evolutiva. (BIZZO; EL-HANI, 2009)

Como mencionado anteriormente, as propostas das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas, publicadas em 2002, apontam como elemento central a compreensão da Teoria Evolutiva. Ao longo do documento, existem várias orientações que convergem para um projeto de formação que toma claramente a evolução como eixo unificador. Um ponto que merece ser destacado refere-se ao parecer nº CNE/CES 1.301/2001 que consta na resolução nº 7 de 11 de março de 2002 em que define que:

Biologia é a ciência que estuda os seres vivos, a relação entre eles e o meio ambiente, além dos processos e mecanismos que regulam a vida. Portanto, os profissionais formados nesta área do conhecimento têm papel preponderante nas questões que envolvem o conhecimento da natureza. O estudo das Ciências Biológicas deve possibilitar a compreensão de que a vida se organizou através do tempo, sob a ação de processos evolutivos, tendo resultado numa diversidade de formas sobre as quais continuam atuando as pressões seletivas. Esses organismos, incluindo os seres humanos, não estão isolados, ao contrário, constituem sistemas que estabelecem complexas relações de interdependência. (BRASIL, 2002, p. 1)

Assim, podemos notar a importância da Teoria Evolutiva como norteadora do ensino de Biologia nas escolas, pois sua inserção no ensino é sugerida pelo Ministério da Educação (MEC), envolvendo todas as áreas da Biologia (Zoologia, Botânica, Ecologia, Genética, entre outras). Isto porque os conceitos abordados nesse assunto constituem uma linha orientadora de discussões de todos os outros temas caracterizados como estruturadores nas OCNEM. (BRASIL, 2002) Conhecer algumas dessas explicações sobre a diversidade das espécies permite a compreensão da dimensão histórico-filosófica da produção científica e o caráter da verdade científica. A presença do tema “Origem e evolução da vida”, ao longo de diferentes conteúdos, não representa a diluição do tema Evolução, mas sim a sua articulação com outros assuntos, como elemento central e unificador no estudo da Biologia. (BRASIL, 2006)

O tema é controverso, pois se mostra permeado por obstáculos epistemológicos, de fundo ideológico, filosófico e teológico, o que torna sua abordagem em contexto de sala de aula particularmente difícil, tanto no ensino, por parte dos professores, quanto na aprendizagem, por parte dos alunos. Essas dificuldades impedem que o tema seja abordado em sala de aula, além de outros fatores como despreparo dos professores, distorções das informações veiculadas pela mídia, defasagem dos materiais didáticos e evasão dos alunos. Além de ser ministrado como um conteúdo a mais na programação,

sem evidenciar suas peculiaridades tão importantes para a Biologia, ou seja, é mais um compartimento de saberes dentre dos outros temas abordados isoladamente nos cursos de Biologia. (CICILLINI, 1991) Na maioria das escolas públicas brasileiras, o tema Evolução não é assumido como um eixo unificador dentro das outras disciplinas, mostrando uma desarticulação dos conteúdos específicos de Biologia.

Muitas pesquisas já foram conduzidas no país sobre este tema, e o ineditismo do nosso trabalho está no seu imbricamento no âmbito do PIBID de licenciatura em Ciências Biológicas na UFBA, na utilização, como forma de intervenção, de um conjunto de ações educativas do Darwin Now,¹ dentro de escolas públicas de Salvador, BA. Em uma delas, os professores de Biologia resolveram retirar o tema “Origem e Evolução das Espécies” do seu currículo por ser controverso.

A proposta do PIBID de licenciatura em Ciências Biológicas foi concebida conjuntamente com a colaboração de professores do IBIO/UFBA, a partir da articulação e apoio da coordenadora do colegiado de Ciências Biológicas da UFBA, professora MSc Hermínia Maria Freitas Bastos. Teve a Evolução como eixo integrador, conforme indicam as OCNEM (BRASIL, 2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. (BRASIL, 2002)

Nosso objetivo principal é contribuir para a formação de licenciados em Biologia, instrumentalizando-os para o exercício da docência, valorizando-a como uma atividade intelectual, crítica e reflexiva. Especificamente, objetiva: integrar os alunos da licenciatura em Biologia com as escolas, a fim de subsidiar o conhecimento técnico, científico e pedagógico para que as mesmas possam elaborar, construir e/ou executar seus projetos na área do ensino de Biologia, através da ativação/valorização dos laboratórios de Ciências, como

1 Significa “Darwin Agora”; é um projeto internacional do British Council, criado em 2008, para as comemorações dos Anos Darwin (2008-2009), seu bicentenário e 150 anos do livro *Origem das Espécies*. Celebra o impacto permanente das ideias de Charles Darwin sobre evolução nas nossas vidas e a contribuição dos seus trabalhos para a compreensão do mundo natural. Conta com um conjunto de ações educativas, entre elas, uma exposição de 18 painéis sobre a vida de Darwin e um CD com guias de atividades prática para professores e estudantes. (BRITISH COUNCIL, 2009)

Centros Integrados de Ciências, como um espaço social com forte papel educativo; capacitar os professores do ensino de Biologia do ensino médio quanto ao aprofundamento dos saberes disciplinares, com procedimentos científicos teóricos e práticos pertinentes aos seus objetos de estudo, levando-se em conta a articulação interdisciplinar dos conteúdos em que a Evolução perpassa; auxiliar a escola na criação, instituição, implantação e/ou manutenção de seus projetos de ciências, com fins a reconhecer que estes projetos devem estar associados aos valores da cidadania e ao desenvolvimento do ser humano e promover na comunidade escolar uma visão sistêmica quanto à importância da formação de cidadãos alfabetizados cientificamente, ampliando sua compreensão do mundo, começando pela importância do estudo da Evolução, presentes em sua vida cotidiana.

O PIDIB/BIO/UFBA contou com 24 bolsas (com a participação de 44 bolsistas) de graduação, 3 bolsas de supervisão (com a participação de 5 professores de Biologia do Colégio estadual da Bahia (Central), Colégio Estadual Alfredo Magalhães, Colégio estadual Manoel Devoto e Colégio Estadual Thales de Azevedo) e 11 professores do IBIO e 1 do Instituto de Geociências (IGEO) da UFBA, que se envolveram como orientadores dos bolsistas.

As atividades desenvolvidas no PIBID-Biologia começaram com a seleção dos supervisores e dos bolsistas. A partir daí, convidou-se professores para participar como orientadores dos bolsistas nas suas pesquisas em ensino de Biologia. Todas as etapas contaram com a participação da coordenadora do colegiado de Ciências Biológicas, que também participou como orientadora. Com a constituição da equipe de coordenação, bolsistas, supervisores e professores-orientadores, fez-se a primeira reunião para a apresentação do projeto do PIBID-UFBA. Passou-se às visitas aos colégios, elaboração dos planos de trabalho dos bolsistas e das escolas. Fez-se o inventário dos laboratórios, da videoteca e da biblioteca das escolas. Ao encontrarmos os laboratórios de Ciências das escolas fechados e os professores sem planos de aulas práticas (com exceção do CETA), a coordenação sugeriu utilizar o projeto *Darwin Now* como base para o início das nossas atividades, que contaram com uma Exposição que foi doada às escolas, cuja monitoria foi feita pelos Bolsistas,

capacitação dos Supervisores e Bolsistas para a execução das suas atividades práticas, incluindo palestras sobre Biossegurança. Os Bolsistas executaram seus planos de pesquisa, nos diversos temas, que foram apresentados em quatro Seminários Internos do PIBID-Biologia e no II Seminário do PIBID-UFBA (Quadro 1).

Quadro 1 - Bolsistas PIBID-Biologia e seus respectivos orientadores, supervisores, colégios e período onde desenvolveram suas atividades e Títulos de suas Pesquisas

BOLSISTA/ORIENTADOR(A) / SUPERVISOR(A)	COLÉGIO	PERÍODO	TÍTULO DA PESQUISA
1. Alex Oliveira do Lago / professora. MsC. Herminia Maria Bastos Freitas / professor Eduardo Sonival Barros Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 31/07/2011	A conquista do ambiente terrestre pelas plantas em abordagens evolutivas, a partir de atividades didáticas de experimentação
2. Amanda Alves Barreto Souza / professora doutora Blandina Felipe Viana / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/07/2011 a 28/02/2012	Aulas práticas em ambientes urbanos: uma ferramenta para o aprendizado de ecologia
3. Bruno Rafael Oliveira Paixão / professora doutora. Rejane Maria Lira da Silva / professor Eduardo Sonival Barros Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Rede de zoologia interativa: representações sociais em estudantes do ensino médio sobre animais peçonhentos – uma mudança conceitual
4. Camila Capinam Pereira de Jesus / professora doutora Suely Holmer Almúia Silva / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2011 a 28/02/2012	As percepções dos alunos em meio ambiente e educação ambiental
5. Caren Queiroz Souza / professora MsC. Nora Ney Alves Santos / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2011 a 28/02/2012	Elaboração de material didático lúdico em Biologia, usando produtos recicláveis
6. Caroline Andrade Meirelles Bonfim / professora MsC. Nora N.A. Santos / professor Eduardo S. B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 31/12/2010	O ambiente na educação
7. Daniel Souza Hipólito / professor Gilberto Cafezeiro Bonfim / professor André Luís Blands Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/08/2011 a 28/02/2012	A molécula da vida e a síntese proteica

8.	Débora Santedicola Ribeiro / professora doutora Blandina F. Viana / professor André Luís Blands Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 28/02/2012	O uso do teatro no ensino da Biologia
9.	Elisa de Araújo Gallo / professora doutora Simone Souza de Moraes / professora Cláudia da Silva Leão e professora Edna Neri	Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2010 a 31/07/2011	A Biologia no cinema de animação
10.	Everton Santos Dias / professor doutor Adolfo Ricardo Calor / professor Cláudia da S. Leão e professora Edna Neri	Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2010 a 31/12/2010	Concepções de Biologia no ensino médio: grupo Arthropoda como modelo
11.	Gabriel de Lima Santos / professor doutor Lázaro Benedito da Silva / professor Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odórico Tavares	01/04/2010 a 31/12/2010	Inovação experimental em Biologia: uma visão evolutiva
12.	Gabriel Oliveira Rocha / professora doutora Alessandra Selbach Schnadelbach / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/09/2010 a 28/02/2012	Evolução no reino animal com ênfase na variação de simetria e aspectos moleculares dos seres vivos
13.	Gilcimar Queiroz dos Santos / professora doutora Blandina F. Viana / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2011 a 28/02/2012	Polinização como etapa para o ensino de Ecologia
14.	Ingrid Carilo Oliveira Soares / professora doutora Alessandra S. Schnadelbach / professora Cláudia da S. Leão	Colégio Estadual da Bahia	01/04/2010 a 31/08/2010	Música na Biologia
15.	Isa Milena dos S. Machado / professora doutora Suely Al-muiña Holmer Silva / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 28/02/2011	Perfil das Representações Sociais em Educação Ambiental de Docentes do Ensino Médio do Colégio Estadual Manoel Devoto
16.	Isabella Fernandes Souza / professora MSc. Cláudia Dias de Santana / professora doutora Bárbara Rosemar Nascimento de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/04/2011 a 28/02/2012	Bioarte
17.	Jessé dos Santos Peixoto / professora doutora Alessandra S. Schnadelbach / professora Cláudia da S. Leão	Colégio Estadual da Bahia	01/04/2010 a 30/07/2010	Música na Biologia

18. Jéssica Cruz Santos / professor MsC. Ana Verena Magalhães Madeira / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 28/02/2011	O livro didático e o ensino de evolução biológica
19. Josenilda Gomes da Silva / professora MsC. Ana Verena M. Madeira / professor Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Aulas práticas como forma de construção e reflexão sobre o conhecimento científico
20. Jutilande Paixão da Encarnação / professora doutora Favízia Freitas de Oliveira / professora Cláudia da S. Leão e professora Edna Neri	Colégio Estadual da Bahia e colégio estadual Thales de Azevedo	01/04/2010 a 31/12/2010	Importância dos insetos para a economia e a biodiversidade
21. Leanderson da Conceição Oliveira / professor doutor Lázaro Benedito da Silva / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/07/2011 a 28/02/2012	Morfologia vegetal com foco na flor e seus aspectos evolutivos.
22. Lívia Maria Alves de Oliveira / professora doutora Lília Maria de Azevedo Moreira / professora André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2011 a 31/07/2011	Sexualidade e educação: como este tema é abordado em uma escola pública de Salvador, BA.
23. Lívia Maria Santos Assunção / professora MsC. Nora Ney A. Santos / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 09/05/2011	Discussão e produção de textos com enfoque histórico e filosófico como ferramenta para o letramento científico em Biologia
24. Lívia Rodrigues dos Santos / professora doutora Simone Souza de Moraes / professora Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Biologia e sexualidade
25. Lorena Maciel de Menezes / professora doutora Favízia F. de Oliveira / professora doutora Bárbara R.N. de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/04/2011 a 28/02/2012	Polinização: o que é, para que serve, o que tenho eu a ver com isso?
26. Lúcia de Miranda Henriques Moura / professora MsC. Ana Verena M. Madeira / professora doutora Bárbara R.N. de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/04/2011 a 31/07/2011	Reutilização de resíduos da merenda escolar: uma estratégia para a reflexão sobre o ciclo da matéria orgânica
27. Maria Braga Brito Alves / professor MsC. Hermínia M.B. Freitas / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 31/03/2011	O uso do teatro no ensino da Biologia

28.	Maria Dulcinéia Sales dos Santos / professora doutora Rejâne M. Lira da Silva / professor Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Rede de zoologia interativa: é possível uma mudança no perfil conceitual de estudantes do ensino médio sobre animais peçonhentos?
29.	Mídia Sá Teles Rola / Sem orientador / professor Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 30/06/2010	Consolidação dos centros integrados de Ciências Elaboração de aulas práticas (experimentos)
30.	Patrícia Souza da Mota / professora doutora Rejâne M. Lira da Silva / professora Eduardo S.B. Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Representações do pensamento evolutivo de estudantes e professores: uso de ferramentas educativas do projeto Darwin Now
31.	Pétala Santos Oliveira / professor doutor Eduardo Mendes da Silva / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2011 a 28/02/2012	Os rios de Salvador, Bahia
32.	Rafaela Santos Chaves / professora doutora Simone S. de Moraes / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2010 a 28/02/2012	Produção e aplicação de modelos didáticos de plantas extintas
33.	Rita de Cássia Lima de Oliveira / professora MsC. Renata do Nascimento Jucá	Colégio Estadual Antônio Geraldo, Barreiras, Bahia	01/09/2010 a 28/02/2012	Uso de seqüências didáticas para o ensino de botânica: um desafio para o ensino médio
34.	Roberta Martini Matos Serra / professor doutor Lázaro B. da Silva / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2011 a 28/02/2012	Integrando a botânica ao cotidiano de estudantes do ensino básico
35.	Rogério Campos de Oliveira / professor Gilberto Cafezeiro Bonfim / professor André L.B. Garrido	Colégio Estadual Manoel Devoto	01/04/2011 a 28/02/2012	Ensino teórico-prático de genética nas escolas
36.	Rosana Oliveira Rodrigues / professora doutora Lília M. de A. Moreira / professora Edna Neri	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2011 a 28/02/2012	A efetivação da educação em sexualidade como tema transversal: avaliação em um centro escolar
37.	Ruy Martins Adães / professor doutor Lázaro Benedito da Silva / professor Eduardo Sonival Barros Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	Valorização das aulas práticas de Ciências

38. Sandro Conceição de Matos / professora doutora Favízia Freitas de Oliveira / professora Cláudia da Silva Leão e professora Edna Neri	Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2010 a 31/12/2010	Importância das abelhas para a conservação ambiental (<i>Insecta, Hymenoptera, Apidae</i>)
39. Shirley Reis de Oliveira / professor doutor Adolfo Ricardo Calor / professora Cláudia da Silva Leão e professora Edna Neri	Colégio Estadual da Bahia e Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/04/2010 a 28/02/2012	Atividades práticas de Biologia
40. Silvanir Pereira Sousa / professora doutora Rejâne Maria Lira da Silva / professor Eduardo Sonival Barros Muniz	Colégio Estadual Odorico Tavares	01/04/2010 a 28/02/2011	A ludicidade no ensino médio para a disciplina de Biologia: experiências educativas com jogos eletrônicos
41. Susane Vasconcelos Barbosa / professora doutora Alessandra Selbach Schnadelbach	Colégio Estadual Thales de Azevedo	01/09/2010 a 28/02/2012	Desvendando os mistérios da célula e sua diversidade
42. Suzane Rocha Teixeira / professor doutor Lázaro B. da Silva / professora doutora Bárbara R.N. de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/08/2011 a 28/02/2012	O ensino da botânica no contexto escolar: Construindo um novo olhar sobre as plantas
43. Tais Silva Marques / professora MsC. Ana Verena M. Madeira / professora doutora Bárbara R.N. de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/04/2011 a 28/02/2012	Oficina “A vida em uma gota d’água: uma estratégia de ensino relacionada ao eixo temático ‘Vida e Ambiente’ do PCN de Ciências Naturais”
44. Uelen Oliveira Moura / professora doutora Rejâne M. Lira da Silva / professora doutora Bárbara R.N. de Araújo	Colégio Estadual Alfredo Magalhães	01/04/2011 a 28/02/2012	Evolução e cidadania

Os desafios da iniciação à docência em Biologia nas escolas públicas parceiras

Para a condução do PIBID-Biologia foram realizadas reuniões semanais, em que era exigida a presença obrigatória dos bolsistas e supervisores. Houve reuniões específicas com os professores-orientadores e com os diretores das escolas e professores de Biologia que se integraram ao programa. Foi

aberta uma conta no Moodle,² e todos os bolsistas de Biologia, supervisores e professores-orientadores foram convidados a participar. Todos os eventos foram postados nos calendários; avisos, orientações e discussões foram feitas no fórum e cada bolsista, supervisor e atividade tem uma parta em “Arquivos”, em que são postados todos os documentos relativos a cada uma das atividades. Os bolsistas e supervisores são acompanhados através do Moodle com a postagem semanal dos diários de atividades, nos quais eles descreveram tudo o que eles vivenciaram naquela semana relativa ao PIBID. Também foi exigida a postagem das suas apresentações, fotos, atividades, planos de trabalho e relatórios, afim de que a coordenação pudesse acompanhar e orientar as suas atividades.

Todas as atividades foram desenvolvidas em torno da proposta do projeto do PIDIB-Biologia, que teve como meta principal a abertura e fortalecimento dos laboratórios de ciências das escolas, integrando-os a uma rede de centros integrados de Ciências, a fim de promover não só a popularização do conhecimento científico relacionado às Ciências Biológicas, mas a alfabetização científica, realizando o que se segue:

Abertura e consolidação dos Laboratórios de Ciências das escolas: nesta etapa os estudantes de Biologia, junto com os supervisores, realizaram atividades para que os laboratórios funcionassem como um espaço didático de experimentação e cidadania: a) abertura, limpeza e organização dos laboratórios de Ciências; b) inventário de todos os materiais, incluindo mobiliário, vidrarias, equipamentos, reagentes etc.; c) palestra sobre as “Noções de Biossegurança”, ministrada pela química Rosely Cristina Lira da Silva, aos bolsistas de Biologia e d) palestras sobre “Noções de Biossegurança”, ministradas pelos bolsistas de Biologia aos estudantes das escolas.

Experimentação: os desafios para experimentar pelos licenciandos em Biologia começaram quando lhes foi apresentado um CD com roteiros de aulas práticas do projeto Darwin Now. Para a condução das práticas nas escolas, foram realizadas as seguintes atividades: a) palestra da professora Rejâne M. Lira da Silva sobre o projeto Darwin Now; b) apresentação dos vídeos sobre

2 <www.moodle.ufba.br>.

Darwin: *Darwin no Brasil* e série de vídeos da Globo News em comemoração ao bicentenário de Darwin, seguida de discussão; c) ida ao cinema para assistir ao filme *Criação*, de Jon Amiel, que conta a história da vida de Charles Darwin e como o cientista deu início à sua teoria da evolução, seguido de discussão; d) escolha das atividades práticas: “Dobrando a terra”, “Faça seus próprios fósseis” e “Vida no passado”; e) palestra da professora Simone Moraes (IGEO-UFBA) sobre as práticas escolhidas; f) teste e discussão das práticas pelos bolsistas do PIDIB-Biologia; g) organização dos materiais das práticas, lista de materiais com as quantidades e especificações, com entrega à coordenação do PIDIB-Biologia; h) condução das práticas com os estudantes das escolas e i) registro das atividades práticas pelos estudantes das escolas. Os bolsistas foram orientados a discutir com os estudantes sobre a pergunta da prática, a conversar sobre os materiais necessários e como atuar para testar as suposições levantadas; os modos de coletar e relacionar os resultados, sem esquecer as normas de segurança nas atividades experimentais. A discussão foi sempre um momento importante, tornando as atividades mais interessantes.

Um grupo de estudantes elaborou experimentos, orientados pelos professores-orientadores e auxiliados pelos supervisores, tendo a evolução como eixo norteador. As práticas realizadas foram pelos estudantes abaixo, dentro dos seus planos de pesquisa:

- Aulas práticas de Alex O. do Lago, Gabriel de L. Santos, Josenilda G. da Silva e Ruy M.s Adães – “Aulas práticas como forma de construção e reflexão sobre o conhecimento científico”, com estudantes do CEOT:
 - “Onde estão as células?” – Josenilda G. da Silva;
 - “Adaptações das plantas ao ambiente terrestre e Ascensão de água nas plantas” – Alex de O. Lago;
- Aulas práticas de Livia M. S. Assunção, “Produção de modelo didático de célula animal”, “Mutações” e “Teste de paternidade”, com estudantes do CEMD;

- Aulas práticas de Ruy M. Adães, “Microscopia”, “Mitose” e “Osmose” com estudantes do CEOT.

Oficinas: as oficinas foram conduzidas em turno oposto ao da escola ou inseridas dentro da disciplina, com a colaboração de professores de Biologia. Os passos para a condução das oficinas foram: a) divulgação da oficina nas diversas turmas da escola, através de cartazes e salas de aula; b) inscrição dos estudantes; c) condução da oficina e d) encerramento com a entrega de certificados.

- Bruno R. O. Paixão - “Animais peçonhentos, verdades e mitos”, com estudantes do CEOT;
- Elisa A. Gallo - Oficina “A biologia no cinema de animação”, com a exibição dos filmes *Dinossauro*, *A Era do Gelo*, *Procurando Nemo*, *Bee Movie*, *Vida de Inseto*, *Os Sem-Floresta* e *Wall-e*, com posterior realização da atividade sobre os mesmos. Foi ainda produzido um curta-metragem, como produto de conclusão da oficina, com estudantes do CETA;
- Débora S. Ribeiro, Jutilande P. da Encarnação, Maria B. B. Alves, Sandro da Conceição, Gabriel Santos - Oficina “Jogando com os polinizadores”, para a Comunidade da Cidade de Mucugê, de 4 a 8 de outubro de 2010.
- Jutilande P. da Encarnação - Oficina *Importância das Abelhas para a Conservação Ambiental*, para estudantes do CETA;
- Maria Dulcinéia S. dos Santos - oficina “Rede de zoologia interativa: é possível uma mudança no perfil conceitual sobre animais peçonhentos nos estudantes do ensino médio”, para estudantes do CEOT;
- Silvanir P. Souza - oficina “Investigando a ludicidade: experiência educativa com jogos eletrônicos”, para estudantes do CEOT.

Produção de minivídeos de divulgação científica: esta etapa do projeto foi realizada em parceria com a professora doutora Simone T. Bortoliero da Faculdade de Comunicação (FACOM/UFBA) e teve como objetivo capacitar os bolsistas na produção de minivídeos, utilizando materiais de baixo custo,

como celulares com câmeras de vídeos. O projeto “Percepção pública da ciência: a produção de vídeos científicos para o público jovem na Bahia” tem por objetivo principal a capacitação de estudantes de escolas públicas para a produção de vídeos sobre ciência, tecnologia, saúde e meio ambiente com tecnologias emergentes (celulares e câmeras digitais) e, como objetivos específicos, promover a interface entre a comunicação e a educação científica. A produção dos vídeos se deu através de uma oficina ministrada dia 1 de outubro de 2010 (com duração de oito horas), por Mariana M. Alcântara (jornalista) e Mariana R. Sebastião (estudante de Jornalismo). A produção se deu em sete passos fundamentais: a) escolha do tema a ser trabalhado; b) pesquisa do tema e definição do foco específico do vídeo; c) produção do texto, com linguagem apropriada para a passagem do conhecimento; d) revisão do conteúdo e passagem para o roteiro; e) definição e produção das imagens, desenhos ou encenações que ilustrarão o tema; gravação do áudio; edição do vídeo e f) a edição dos vídeos. Foram produzidos três vídeos, que foram lançados junto com um conjunto de vídeos da série “Jovens repórteres científicos”, no Centro Cultural da Barroquinha, de 18 a 21 de outubro de 2010, dentro do evento “Ciência jovem nas esferas”: biodiversidade, extinção e conservação”, Alex O. Lago, Bruno R. O. Paixão e Patrícia Souza; “Energia Positiva”, Lívia M. S. Assunção, Maria B. B. Alves, Gabriel de L. Santos e Rafaela S. Chaves e “Evolução Geológica da Chapada Diamantina”, Elisa de A. Gallo, Isa M. Machado e Jessica C. Santos

Capacitação de Bolsistas, Supervisores e Professores das Escolas:

- Ciclo de palestras “Sexualidade em Ação”, no CEMD, organizado pelas bolsistas Isa Machado e Jéssica C. Santos, de 5 a 22 de outubro de 2010;
- Curso de extensão universitária “Os bichos do museu vão à escola”, promovido pelo Núcleo Regional de Ofiologia e Animais Peçonhentos (NOAP/UFBA), em parceria com o Instituto do Patrimônio Artístico e Cultural da Secretaria de Cultura da Bahia (IPAC/SECULT), no CEOT e no IBIO/UFBA, de 14 a 20 de dezembro de 2010, com carga horária de 80 horas. Durante esse curso, houve a participação de doutor Giuseppe Puerto, di-

retor do Instituto Butantan, SP. Todas as informações sobre estão oficina estão no *blog*;³

- Oficina “Jogos para Crianças sobre Animais Peçonhentos”, com carga horária de três horas na Faculdade de Educação (FACED/UFBA), durante o Seminário Integrado/PIBID/Pedagogia e Educação do Campo, tendo como mediadoras as professoras Rejâne M. Lira-da-Silva, Yukari F. Mise e Josefa Rosimere Lira-da-Silva.

Os resultados alcançados

Os resultados alcançados se reverteram nos produtos dos bolsistas de Biologia, estudantes das escolas, supervisores e professores-orientadores.

Produção e/ou condução de 13 experimentos: “Desenhando a Natureza”; “Dobrando a Terra”; “Faça seus próprios Fósseis e Vida no Passado (Darwin Now)”; “Microscopia”; “Mitose e Osmose” (Ruy Adaes); “Onde estão as células?” (Josenilda G. da Silva); “Corte Histológico para Visualização e Estudo dos Estômatos e Ascensão de Água nas Plantas” (Alex de O. Lago); “Produção de Modelo Didático de Célula Animal”; “Mutações e Teste de Paternidade” (Lívia M. S. Assunção);

Produção de cinco jogos de tabuleiro: “Unomalia” (alunos do CEOT, Ricardo Gusmão e Daniela Passos); “Teia da Vida” (Supervisor André Garrido do CEOT); “Teia Dourada” (Silvanir Souza, Ticiane Machado, Manoel Joaquim e Érika Garcez); “Investigação Perigosa” (Bruno R. O. Paixão e Lívia M. A. Oliveira); “Batalha entre Escorpiões” (Maria Dulcinéia S. dos Santos e Laíse C. Ribeiro);

Produção de 6 Jogos Eletrônicos:⁴ “Animalia” (Silvanir P. Souza e Nailton V. de Andrade Júnior e Nilton F. S. Seixas adaptado de Fernando T. Alves Júnior e Orlando A. de S. Pinto); “A Fábrica de Chocolate” (aluna do CEOT, Fiana

3 <<http://osbichosvaoaescola.blogspot.com/>>.

4 <<http://animaliagame.blogspot.com>>.

Freire),⁵ disponível em; “Magic World” e “S.O.S Queimadas” (aluno do CEOT, Geanderson Reis),⁶ disponíveis em e; “No Fundo do Mar” (aluna do CEOT, Vanessa dos Santos),⁷ disponível em; “Haunted Room – 4º Maldito” (aluno no CEOT, Alexandre Carlos),⁸ disponível em;

Produção de um vídeo e de seis minivídeos: “Animais da Bahia – Aranhas, Escorpiões, Serpentes e Lagartos”, vídeos de cinco a 10 minutos (Rejâne M. Lira da Silva, Bruno R. O. Paixão e Silvanir P. Souza), lançado em 2011; “Sustentando uma idéia”, curta-metragem produzido pela aluna Tiana de Jesus do CETA e Elisa Gallo; “Viagem de Darwin”, minivídeo produzido pelos alunos Jaqueline Carvalho, Beatriz Ventura, Felipe Fernandes, Jean Medeiros, Gabriel Lucas, Jefferson Coutinho e Renato, Rosana, Roberto e Stefane do CEOT e Patrícia da S. Mota; “Biodiversidade, Extinção e Conservação” (Alex O. Lago, Bruno R. O. Paixão e Patrícia Souza); “Energia Positiva” (Lívia M. S. Assunção, Maria B. B. Alves, Gabriel de L. Santos e Rafaela S. Chaves); “Evolução Geológica da Chapada Diamantina” (Elisa Gallo, Isa Machado e Jessica Santos);

Produção de um Livro Infante Juvenil: *Zooamigos*, publicado em 2011, pela Editora da Universidade Federal da Bahia (EDUFBA), com a organização da professora Rejâne M. Lira da Silva. Tem o objetivo de prestar informações sobre os animais (serpentes, aranhas e escorpiões) considerados “vilões da natureza” de forma lúdica, através de histórias em quadrinhos e passatempos (caça-palavras, cruzadinhas, ligue os pontos e desafios).

Produção de quatro histórias para teatro de fantoches: “Não mate os gaviões” (Supervisor André Garrido do CEMD); “Preservação dos lagartos” (Bruno R. O. Paixão, Airlan Andrade e Daniela Coelho); “A fuga dos animais”

5 <<http://animaliagame.blogspot.com/2010/11/jogo-fabrica-de-chocolate-autora-fiama.html>>.

6 <<http://animaliagame.blogspot.com/2010/11/jogo-magic-world-autor-jeanderson-reis.html>>.

7 <<http://animaliagame.blogspot.com/2010/11/jogo-no-fundo-do-mar-autora-vanessa-dos.html>>.

8 <<http://animaliagame.blogspot.com>>.

(Maria Dulcinéia S. dos Santos e Laíse C. Ribeiro); “O lixo é a casa do bicho” (Silvanir P. Souza, Manoel Joaquim Miranda e Danilo Peixoto).

Produção de duas peças de teatro: “Evolução nas Nuvens” e “Alguém, pare este Naturalista!” (Débora Santedícola Ribeiro), abordam um debate acerca do tema Evolução a partir de personalidades como Charles Darwin, sua esposa Emma e Lamarck;

Produção de dois modelos didáticos de plantas extintas: *Cooksonia* e *Aglaophyton*, (Rafaela Chaves), modelos produzidos com arame nº20 e revestimento de massa de biscoito e tinta acrílica, com o objetivo de suprir a carência de material didático de cunho paleontológico das escolas e serem utilizados como ferramentas de ensino nas aulas sobre a conquista do ambiente terrestre pelas plantas. Foi confeccionado o *Guia de Modelos Didáticos: Plantas Primitivas*, um material informativo sobre a conquista do ambiente terrestre pelas plantas e manual com informações sobre as plantas que serviram de inspiração para os modelos construídos. Recurso didático complementar aos modelos, projetado num formato de folder de três dobras.

A divulgação científica

O PIBID-Biologia manteve seu compromisso de pesquisar, produzir e divulgar, através das atividades que foram divulgadas em nosso jornal *on-line*, “Pergaminho Científico”,⁹ no *site* do “Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação Científica”,¹⁰ do “Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da Bahia”,¹¹ da “Rede de Zoologia Interativa”,¹² da “Sala Verde da UFBA”¹³ e do “Projeto Darwin na Bahia e a Origem das Espécies”.¹⁴ Nosso projeto também

9 <<http://pergaminho-cientifico.blogspot.com/>>.

10 <<http://www.cienciaartemagia.ufba.br/>>.

11 <<http://www.noap.ufba.br/>>.

12 <<http://www.redezoo.ufba.br/>>.

13 <<http://www.salaverde.bio.ufba.br/>>.

14 <<http://www.cienciaartemagia.ufba.br/darwinnabahia/>>.

está no *twitter*,¹⁵ em que todas as apresentações dos seminários internos do PIBID-Biologia foram divulgadas em tempo real e gravadas.

8ª Semana Nacional de Museu do Núcleo de Ofiologia e Animais Peçonhentos da UFBA (NOAP/UFBA)

“Biodiversidade e diversidade de vidas”, no colégio estadual Evaristo da Veiga, Salvador, BA, nos dias 21 e 22 de maio de 2010, foi um conjunto de ações educativas, visando à comemoração do ano internacional da biodiversidade, festejada em todo o mundo, no ano de 2010. Contou com uma exposição com painéis, réplica do navio *HSM Beagle* de Darwin, jogos educativos, experimentos, lançamento da série de vídeos *Animais da Bahia* e da revista em quadrinhos *ZooAmigos*, além de peças e teatro de fantoches:

- 4ª Primavera de Museu do NOAP/UFBA, no Centro de Integração e Apoio à Criança e ao Adolescente (CIAC/Ondina), Salvador, BA, 24 e 25 de setembro de 2010, foi um conjunto de ações educativas visando também à comemoração do Ano Internacional da Biodiversidade (2010). O evento contou com as exposições *Darwin Now*, jogos educativos, experimentos, além de peças e teatro de fantoches. Esta também foi uma atividade integradora com o PIBID-Dança;
- Semana dos polinizadores, em Mucugê, BA, 4 a 8/10/2010, Coordenada pelas Professoras-Orientadoras Blandina F. Viana e Favízia F. de Oliveira, com a participação das Bolsistas Débora S. Robeiro, Jutilande da Encarnação, Maria B. B. Alves, Sandro da Conceição;
- Ciência jovem nas esferas – VIII Semana Nacional de Ciência & Tecnologia, promovida pelo Programa Social de Educação, Vocação e Divulgação da Bahia, “Ciência, Arte & Magia” da UFBA, no Espaço Cultural da Barroquinha, Salvador, BA, nos dias 18 a 21 de outubro de 2010. Nossa meta foi a divulgação das produções de jovens cientistas do programa, adotando a criatividade como prática do trabalho coletivo. Bolsistas do PIBID-Biologia estiveram presentes neste evento, expondo seus trabalhos

15 <http://twitter.com/cienciartemagia>.

e participando de algumas exposições, como o meu caso, que participei da exposição “Rede de Zoologia Interativa”;

- PIBID-Biologia nas escolas – O PIBID-Biologia nas escolas se integrou ao Módulo IV do Curso “Os Bichos do Museu vão à Escola” - Nossas exposições aconteceram nos colégios estaduais Manoel Devoto (Rio Vermelho), Talles de Azevedo (Costa Azul) e Odorico Tavares (Corredor da Vitória) nos dias 14, 15 e 17 de dezembro de 2010, respectivamente. A exposição contou os animais vivos (em terrários ornamentados); animais fixados (serpentes); montagem de esqueletos (serpentes); resinas (aranhas e escorpiões); os *biscuits* e os mitos; exposição dos jogos didáticos e a apresentação das peças no Teatro de Fantoques;
- 9ª Semana Nacional de Museus do NOAP/UFBA – *Cadê a florestas e os animais que estavam aqui?*, Parque Metropolitano do Dique do Tororó, Salvador, BA, 20 e 21 de maio de 2011. Foi um conjunto de ações educativas visando à comemoração do Ano Internacional das Florestas, festejada em todo o planeta no ano de 2011. Contou com uma exposição com painéis, jogos educativos, experimentos, série de vídeos “Jovens Repórteres Científicos”, além de peças e teatro de fantoches;
- 1ª Feira de Iniciação Científica do Instituto Federal Baiano de Educação, Ciência e Tecnologia (FEMMIC), Campus Catu, BA, 22 a 24 de agosto de 2011. O evento contou com as exposições, jogos educativos, experimentos, além de peças e teatro de fantoches e atividades práticas;
- 5ª Primavera de Museu do NOAP/UFBA, Colégio Municipal Nossa Senhora das Cadeias, Ilha de Maré, Salvador, BA, 24 de setembro de 2011. Foi um conjunto de ações educativas visando também à comemoração do Ano Internacional das Florestas (2011). O evento contou com as exposições, jogos educativos, experimentos, além de peças e teatro de fantoches. Esta também foi uma atividade integradora com o PIBID/Ciências Naturais.

A Produção Científica

- “Prevenindo as enxurradas”, Alex dos Santos Cajaíba Cardoso, Bárbara Rosemar Nascimento de Araújo e Isabella Fernandes Souza, 63ª Reunião

Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC Jovem, Goiânia (GO), de 10 a 15 de julho de 2011;

- “Os caminhos da aprendizagem na docência: uma autobiografia da experiência formativa no programa institucional de iniciação à docência (PIBID)”, Josenilda Gomes da Silva, Ana Verena Madeira & Rejâne Maria Lira-da-Silva, apresentado no XX EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste, com o tema “Educação, Culturas e Diversidades”, Manaus (AM), de 23 a 26 de agosto de 2011;
- *Zooamigos*, Rejâne Maria Lira-da-Silva (Org.), Salvador: UFBA, 2001. 65p.

A voz dos bolsistas e supervisores do PIBID-Biologia quanto às suas dificuldades e desafios¹⁶

Para o bolsista Alex O. do Lago:

As principais dificuldades encontradas foram: os imprevistos gerados pela organização da escola integrada; o tempo mínimo oferecido pela escola para a realização das práticas laboratoriais; a falta de manutenção e/ou instalações de eletroeletrônicos suficientes; alguns empecilhos por parte das escolas integradas ao projeto, como, por exemplo, a valorização do trabalho desenvolvido pelo projeto, por parte de alguns docentes e servidores; falta de orientadores atuantes nas escolas.

O bolsista aponta como possíveis procedimentos para a superação das demandas:

Exposição do panorama atual do processo de educação nas escolas vinculadas ao projeto; ligações com outros professores da área de educação; visitas e reuniões com docentes e discentes com a coordenação do PIBID-Biologia; implantação e reconhecimento do PIBID-Biologia enquanto um dos planos do projeto político pedagógico das escolas parceiras.

16 Vozes sistematizadas como relato escrito da experiência vivida no programa.

Para o bolsista Bruno R. O. Paixão:

[...] a grande dificuldade inicial foi a falta de adesão de alunos para a realização da oficina, onde contei com apenas cinco alunos fixos durante toda a oficina, o que acabou restringindo minha análise a uma análise apenas qualitativa e não quali-quantitativa, como pensado inicialmente.

Para a bolsista Elisa de A. Gallo:

[...] a mudança do colégio estadual da Bahia para o colégio estadual Thales de Azevedo o tempo ficou curto para a realização plena da oficina e das atividades do Darwin Now, porém, foi possível concluir o trabalho devido à disposição dos estudantes participantes da oficina. Com muitas turmas na escola e pouco horário de aula de biologia, foi difícil cumprir as práticas do Darwin Now em todas as turmas, mesmo com todo o apoio da supervisora. Outra dificuldade encontrada foi a baixa adesão dos estudantes à oficina, o que pretendo solucionar no próximo semestre com maior divulgação e maior período de inscrição. A falta de merenda escolar ainda é um problema para o bom andamento da oficina, porque esta acontece em turno oposto, assim, para frequentar a oficina, os estudantes têm um custo com alimentação.

Para o bolsista Everton S. Dias:

A maior dificuldade foi encontrada no colégio estadual da Bahia (Central) foi que alguns professores não concordavam com o projeto na escola e se recusavam a liberar as suas turmas para as atividades do PIBID. Outro ponto que dificultou um pouco o trabalho foi a funcionária da biblioteca que era muito intransigente e dificilmente a encontrávamos no local, e, quando esta ia embora, levava a chave da biblioteca consigo. Só conseguimos realizar esta tarefa com a intervenção do diretor da escola. Além disso, a má administração das chaves do laboratório atrapalhou muito o nosso desenvolvimento; às vezes, o diretor levava a chave para casa e chegava tarde no dia seguinte na escola e

tínhamos que ficar esperando ele chegar para iniciar as atividades no laboratório.

Para a bolsista Jutilande da Encarnação:

Sempre ocorreu dificuldades, mas com superações. No início tínhamos que ir de sala em sala chamar os alunos para as aulas práticas já que não tinha um horário definido, mas depois com jeitinho foi se ajeitando; mas a maior dificuldade vivida foi a resistência de umas das professoras de Biologia em liberar seus alunos para as prática [...].

Para a bolsista Livia Assunção:

Acredito que uma das principais dificuldades encontradas atualmente pelo PIBID/BIO seja adesão dos alunos em relação às oficinas dos bolsistas. Isso pode se relacionar com o fato de que a escola já não seja mais vista como espaço de aprendizado e apenas de ensino. Assim, muitos alunos não se sentem encorajados a participar dos espaços construídos e organizados pelos bolsistas do PIBID. Visto esta dificuldade em comum com muitos bolsistas, já foi discutida muitas vezes a possibilidade de se colocar alguma pontuação relacionada às atividades.

Para a bolsista Maria B. B. Alves:

Houve várias dificuldades na aplicação do meu segundo plano de trabalho, de maneira que fui obrigada a adaptá-lo. Tentei realizar uma oficina na escola, entretanto os alunos não aderiram em nenhum dos turnos. Acredito que isto ocorreu devido ao fato de a escola não servir almoço e também de não incentivar este tipo de atividade. Comecei atuando no turno vespertino, entretanto, tive que mudar para o noturno, pois a professora que me acompanhava sempre faltava nos dias em que eu ia, de modo que acabava, juntamente com outra colega, tendo que assumir as turmas. Por causa disto, não foi possível realizar todas as práticas previstas para o 1º ano e tive que modificar as atividades para o 3º ano. Outro problema foi a realização de muitos concursos, eleições etc., nesse segundo semestre, eventos para os quais a escola foi utilizada e como o

dia liberado para a nossa atividade foi, coincidentemente, a noite de sexta-feira, por diversas vezes ficou comprometido e não pude desenvolver nenhuma atividade com os alunos. Para superar as adversidades, optei por modificar meu plano de trabalho, tornando-o mais geral, trabalhando com Biologia com um todo e não apenas com Botânica, utilizando o teatro para auxiliar os alunos a compreenderem o conteúdo explicado. Entretanto, foi um semestre bastante difícil, apesar dos esforços envidados, talvez até mesmo por conta de ter sido a primeira participação da escola nesse tipo de projeto;

Para a bolsista Maria D. S. dos Santos:

Como meu plano de trabalho foi executado durante as aulas de biologia do 2º ano do turno matutino, cedidas e acompanhadas pela professora, não enfrentei praticamente nenhuma dificuldade na realização do meu plano de trabalho, pois, nessas condições: os estudantes estavam presentes (mesmo turno de ensino); tinha os locais já reservados para execução das palestras e práticas; foi acompanhada pela professora regente que conhecia a turma e me orientou e contribuiu no que foi necessário. Além da orientação e acompanhando da professora Luciane, os demais bolsistas do CEOT também me auxiliaram no desenvolvimento do meu plano de trabalho. Com relação aos materiais necessários para execução das atividades também não enfrentei problemas, pois, todos os materiais faziam parte da “Rede de Zoologia Interativa” foram cedidos pelo Núcleo Regional de Ofiologia e Animais Peçonhentos (NOAP-UFBA).

Para a bolsista Patrícia da S. Mota:

Uma dificuldade que encontrei foi à disponibilidade de uma turma para a realização das minhas atividades, pois à tarde poucos alunos frequentavam a resignificação da dependência e isso poderia atrasar o meu projeto. No entanto, após conversar com o supervisor do Odorico e com a vice diretora do turno matutino ento, a falta de colaboração dos funcionários dos colégios (sejam eles professores, diretores, coordenadores ou serventes). A falta de comprometimento com a institui-

ção não é apenas da parte dos alunos, mas observei também em seus funcionários; os professores parecem acomodados com a situação em que a escola pública se encontra. O descaso com que a Educação vem sendo tratada é o motor desse processo de acomodação de todos que se encontram no ambiente escolar. Para enfrentar esse problema é necessário sair desse estado de 'letargia' e promover ações que mobilizem toda a comunidade escolar. Outro problema a ser assinalado é a falta de participação dos alunos nas atividades promovidas pelo PIBID/Biologia. A adesão dos alunos às oficinas e às atividades extra-curriculares é mínima; mesmo em sala de aula, nas atividades práticas no laboratório, a participação da turma se reduz a pouquíssimos alunos. Uma razão para isso seria o caráter não obrigatório dessas atividades, que também não valem nota. É possível que a mudança nesse estado, incorporando as atividades práticas e projetos dos bolsistas ao planejamento acadêmico da escola, além de tornar 'obrigatória' a presença dos alunos nas atividades do PIBID realizadas em horário de aula (cedida pelo professor), mude essa realidade. No entanto, a escola precisa estar pronta para receber esses alunos e cobrar a participação dos mesmos nas atividades, seja fornecendo a merenda escolar em trabalhos realizados no turno oposto, seja fornecendo espaço e materiais para a realização dos projetos.

Para a Bolsista Silvanir P. Souza:

Número de alunos que participaram da oficina de fato foi uma dificuldade; mas não podendo obrigá-los trabalhei com os 4 alunos da mesma forma como havia planejado para 12, e na tentativa de atrair mais os seus colegas investi em uma maior divulgação, porém não conseguimos mesmo assim conquistar os demais.

Para a Bolsista Susane V. Barbosa:

A dificuldade encontrada para a realização da palestra 'Noções de Biossegurança' e da exibição do filme do projeto Darwin Now, foi à falta de organização por parte do colégio no que diz respeito aos horários que deveriam ser disponibilizados para realização de tal atividade.

Sugestão para superar tal dificuldade é solicitar da coordenação do colégio (com antecedência) por escrito os horários e as turmas que deverão ser disponibilizadas para participar da atividade proposta.

Para o supervisor do colégio estadual Manoel Devoto André L. B. Garrido:

Uma das dificuldades encontradas na escola, particularmente no Manoel Devoto, foi a não continuidade das atividades do PIBID decorrentes de: aulas vagas e/ou pontos facultativos. Talvez um dos procedimentos a serem adotados, visto a realidade das escolas públicas, em que, por exemplo, aulas vagas no primeiro e segundo horário faz com que os alunos 'saiam' da escola mais cedo, prejudicando os professores que ministram aulas nos últimos horários, seria uma melhor flexibilidade das atividades e a pontuação dos alunos que 'esperam' as aulas dos últimos horários. Precisa haver, também ... uma maior participação dos professores, bem como dos outros supervisores que atuam na escola.

Para o supervisor do Colégio estadual Odorico Tavares Eduardo S. B. Muniz:

Diversas dificuldades permaneceram e/ou surgiram no desenvolvimento das atividades do segundo semestre do PIBID-Biologia no Colégio estadual Odorico Tavares, dentre elas podemos destacar: A recusa de alguns professores do colégio em participar das atividades. Essa é uma dificuldade que tem como principal causa o caráter ainda 'tradicional' das metodologias utilizadas por muitos professores. Apesar dos esforços em aproximar as atividades do PIBID dos conteúdos trabalhados em sala de aula pelos professores, a resistência de muitos em participar das atividades persistiram e a indisponibilidade de recursos para a realização das atividades práticas, bem como, a burocracia excessiva para a aquisição de materiais. Até mesmo a utilização de recursos financeiros destinados ao PIBID foi dificultada por entraves burocráticos. Cabe destacar que em determinados momentos, o supervisor foi obrigado a adquirir materiais com recursos próprios para assegurar a realização de algumas atividades. A dificuldade em conciliar os objetivos do PIBID-Biologia e as condições limitações da administração escolar.

Limites do PIBID-Biologia

Todos os problemas que tivemos para a execução do PIBID-Biologia foram em relação aos diretores e professores das escolas. As escolas de maneira geral não estão preparadas para receber o PIBID e os professores de Biologia, de maneira geral, não têm interesse na participação dos bolsistas nas suas aulas, nem tem interesse em realizar atividades práticas em laboratório, tanto que encontramos todos fechados, sem uso, com exceção ao CETA e CEAM. A evolução não é ministrada como eixo central dos cursos em todas as escolas, contrariando as OCNEM, é um assunto ministrado na terceira ou quarta unidade. Os professores simplesmente retiram assuntos, como a origem da vida e a evolução. Do lado dos diretores, ressaltamos a completa inabilidade para usar o dinheiro do FAED/SEC/BA, com atrasos no conserto dos laboratórios de ciências, no reparo dos microscópios e lupas e na compra de materiais para as aulas práticas. Além disso, os estudantes não foram incentivados a ficar no turno oposto para as oficinas, com exceção do CETA e CEAM.

Conclusão

É incontestável a relevância do PIBID para o curso de licenciatura em ciências biológicas, tanto para os estudantes da graduação em formação, porque têm a possibilidade de um contato maior com a escola e mais precoce. É importante também para descobrir sua vocação e interesse na carreira de Professor, dadas a todas as dificuldades da escola pública e para os estudantes que têm a possibilidade de ver a Biologia fora dos padrões tradicionais de ensino, de forma interessante, lúdica, instigante e atualizada.

O fato da evolução biológica ser apresentada aos alunos de ensino médio de modo fragmentado, impregnada de ideologias e com distorções das informações científicas atualmente aceitas, gera a necessidade ser efetivamente trabalhada nas escolas de forma clara e precisa, fazendo integração com diversos outros conhecimentos. Um diálogo aberto dentro da sala de aula deve ser visto como uma atividade discursiva engajada, com reflexão e conversação. Logo, as ideias prévias dos alunos devem ser respeitadas, para

não surgirem obstáculos no processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, no âmbito escolar, as interações entre os sujeitos tornam-se essenciais, para produção de conhecimentos. Quanto maior a diversidade dos sujeitos e suas histórias de vida, maiores são as possibilidades de troca de experiências e de ampliação das capacidades dos sujeitos. Essa ideia está fundamentada numa abordagem construtivista, para a qual os sujeitos desenvolvem e constroem esquemas mentais aos quais vão se inserindo novos conceitos aprendidos na interação com a realidade. (DALRI, 2010) Em relação ao Programa Darwin Now, este foi bastante significativo nas atividades, pois trouxe discussões e práticas intrigantes inseridas no contexto atual dos estudantes. Evidentemente, são resultados preliminares, sendo necessárias mais iniciativas semelhantes nas escolas.

Agradecimentos – A autora agradece a todos os bolsistas de Biologia e professores-orientadores da UFBA, aos supervisores e especialmente aos estudantes da Educação Básica, com quem tivemos a grata satisfação de fazer este trabalho, além da CAPES pela concessão da bolsa.

Referências

BIZZO, Nelio; EL-HANI, Charbel Niño. O arranjo curricular do ensino de evolução e as relações entre os trabalhos de Charles Darwin e Gregor Mendel. *Filosofia e História da Biologia*, [S.l.], v. 4, p. 235-257, 2009.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 7, de 11 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Biológicas. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 mar. 2002. Seção 1, p. 12. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES07-2002.pdf>>. Acesso em: 31 out. 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências da natureza, matemática e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEB, 2006. v. 2. 137 p.

BRITISH COUNCIL. Charles Darwin. 2009. Disponível em: <http://www.britishcouncil.org/br/texto_sobre_charles_darwin_para_site.pdf>. Acesso em: 3 maio 2010.

CICILLINI, G. A. *A evolução enquanto um componente metodológico para o ensino de Biologia no 2º grau: análise da concepção de evolução em livros didáticos*. 1991. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 1991.

DALRI, J. *A dimensão axiológica do perfil conceitual*. 2010. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências – Modalidade Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MARANDINO, Martha; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. *Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos*. São Paulo: Editora Cortez, 2009. 215 p.

POLINO, Carmelo. (Comp.). *Los estudiantes y la ciencia: encuesta a jóvenes iberoamericanos*. Buenos Aires: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2011. 286 p. Disponível em: <<http://www.oei.es/salactsi/libro-estudiantes.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

SER PROFESSOR: uma escolha de poucos. 2012. Disponível em: <<http://www.professornivaldomarinho.com/2012/07/ser-professor-uma-escolha-de-poucos.html>>. Acesso em: 6 jul. 2012.

Sequência didática no ensino de Química: trabalhando a contextualização, a problematização e a experimentação no ensino médio de Barreiras-BA

Eduardo Luiz Dias Cavalcanti

Erivanildo Lopes da Silva

Marcelo Rego Viana

Luana Vieira da Silva Vitor

Luiz Fernando Belo de Araújo

Talita Morgana Araújo Jorge

Introdução

O projeto Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PI-BID) que tem como objetivo a iniciação a docência vem com a proposta de aperfeiçoar a formação do professor nos cursos de licenciatura, bem como, incentivar o futuro professor a desenvolver abordagens didáticas entrelaçadas com o ensino e a pesquisa, juntamente com a universidade, escola, professores, diretores e comunidade.

Após estudo para implementação do projeto, a escola escolhida foi o Colégio Estadual Antônio Geraldo, localizado no centro da cidade de Barreiras, na qual lecionam 64 professores e têm matriculados aproximadamente 1650 alunos no ensino médio. Algumas características peculiares da escola que contribuíram para sua escolha foram a ausência de laboratórios para práticas de química, física e biologia, e instalações do laboratório de informática um tanto comprometidas. Fatores que de certo modo dificultam a aprendizagem.

A cidade é Barreiras situa-se na região oeste da Bahia que é composta por 24 municípios numa área de 116.786,918 km² e apresenta aproximadamente 1 milhão de habitantes. Ela é considerada a principal cidade da região

e fica a aproximadamente 900Km da capital Salvador. O Instituto de Ciências Ambientais e Desenvolvimento Sustentável (ICADS) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) um campus avançado da Universidade Federal da Bahia foi instituído em 2008. O ICADS teve em seu início o funcionamento de 6 cursos, entre eles o curso de licenciatura em Química, já que a região não possuía nenhuma instituição que oferecesse formação nesta área, por conta disso, o oeste da Bahia tem uma carência histórica e enorme de profissionais com esta formação.

Esse foi, então, o contexto que partimos para desenvolvermos um trabalho visando a implementação de sequências didáticas contextualizadas atreladas a estratégias de ensino-aprendizagem diferenciadas. Ela foi elaborada no segundo semestre de 2010, período em que o campus da UFBA de Barreiras foi agraciado com duas bolsas PIBID para graduandos de licenciatura em química e outra para professor orientador.

Sobre as sequências didáticas no ensino de química

Atualmente, no âmbito educacional defendem um ensino mais holístico, integralizador de conhecimentos científicos, que conseqüentemente seria capaz de facilitar a aprendizagem. Silva e Marcondes (2010), apontam que a contextualização no ensino de Ciências, em uma abordagem de contextos sociais relacionados à aspectos políticos, econômicos e ambientais fundamentada em conhecimentos das ciências e tecnologia, permite o ensino como caracterizado na frase anterior. Para os autores, este é um caminho viável para desenvolver um ensino que venha a contribuir para a formação de um aluno mais crítico.

Com esta perspectiva podemos apontar o enfoque Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) como uma nova alternativa. (CACHAPUZ, 1999) Segundo Acevedo-Diaz (1996), as estratégias para desenvolver um ensino com essa orientação devem ser diferenciadas em relação ao ensino tradicional, caracterizado pela transmissão cultural. Para o autor, revela-se a importância de

ensinar a resolver problemas, confrontar pontos de vista, analisar criticamente argumentos, saber formular questões etc.

No âmbito CTS, Santos e Mortimer (2001) argumentam que a abordagem temática possibilita aos alunos a oportunidade de confrontar diferentes valores entre seus pares. Dessa maneira, a contextualização assume um grau mais complexo de entendimento devido ao estudo sistemático de um contexto social apoiado em conhecimentos científicos e tecnológicos.

Silva e Marcondes (2010) apontam que ainda é um tanto difícil implementar materiais com natureza CTS no ensino médio, isso muito pela ausência de materiais com essas características e, ainda, devido as dificuldades apresentadas por professores ao elaborarem estes tipos de materiais instrucionais. Auler (2003) defende enfaticamente o desenvolvimento de materiais didáticos segundo um referencial de ensino contextualizado em bases freireanas. Para tal, o autor se fundamenta nos três momentos pedagógicos de Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2007): problematização, organização (do conhecimento) e aplicação do conhecimento. Importante ressaltar que o modelo é baseado na triade codificação-problematização-decodificação de Freire.

Firme, Ribeiro e Barbosa (2008) apresentam uma alternativa para desenvolver sequências didáticas na perspectiva CTS, pois esta pode ser a alternativa para o ensino de Ciências, por evocar um ensino contextualizado, com situações problemas relativas a contextos reais que contemplam as vertentes sociedade e ambiente. Os autores se fundamentam nas sequências didáticas de ensino aprendizagem *Teaching-learning Sequences* (TLS) de Méheut e Psillos (2004), pois argumentam que esta proposta ajuda no desempenho melhor dos alunos em comparação aqueles que tiveram abordagens mais tradicionais de ensino.

Méheut e Psillos (2004) apontam que uma TLS pode ser tanto uma atividade de intervenção que, por sua vez, possibilita a investigação, quanto uma curta sequência curricular para ensinar conceitos científicos. Os autores salientam que a elaboração das TLSs possibilitam o desencadear de um currículo integralizador e nelas estão presentes escolhas que possibilitam o estudo

dos processos de aprendizagem como concepções de ensino-aprendizagem, análise de conteúdo, epistemologia, concepções dos alunos de aprendizagem, teorias pedagógicas e as limitações educacionais. Os autores sugerem ainda um olhar sobre as relações professor-aluno na implementação das sequências didáticas de ensino. Apontam para a necessidade de aulas dialogadas com base em estratégias diferenciadas que permitam a aprendizagem holística.

A abordagem da experimentação na sequência didática baseia-se na dimensão investigativa de modo hipotético-dedutivista. Para Francisco Jr. (2008), a experimentação investigativa deve ir além da ilustração de conceitos, ela deve ter como objetivo a obtenção de informações importantes para a discussão, reflexão e explicações destes

Com base nos referenciais procuramos desenvolver uma sequência didática que servisse de base para o desenvolvimento de outras, com as mesmas características, na escola parceira. Desta forma os envolvidos no projeto construíram uma primeira proposta para o estudo piloto na referida escola. Para tal levamos em consideração o plano de curso da escola na disciplina de química assim como algumas características regionais do oeste baiano.

Desta forma apresentamos uma sequência didática para o 1º ano do Ensino prevista para seis aulas, no qual se propõe a estudar aspectos do solo no contexto CTS. Conceitualmente a sequência tem foco nos itens acidez, basicidade e neutralização e são pensados para o nível operacional e representacional. A sequência não é apresentada com a pretensão de exaurir a conceituação, até por que esse não é o papel dela, esse material serve apenas de apoio para o educador, pois é ele quem deve realizar esse aprofundamento conceitual.

FIGURA 1 - Sequência Didática Solos

AULA 1:

Problematização do Conhecimento:

Situação Problema:

A importância do solo para a agricultura familiar

Sabemos que Barreiras pertence a uma região rica no agronegócio, onde planta-se principalmente soja, algodão e milho. Contudo não são os ricos fazendeiros, os responsáveis diretos por fornecer alimentos hortifrutigranjeiros aos moradores da cidade. O alimento que compramos na “feira” da cidade é oriundo das pequenas propriedades das comunidades rurais.

Uma vez perguntado a algumas pessoas dessas comunidades de Barreiras sobre quais os elementos que compõem o solo, a maioria dos moradores respondeu não saber, outros disseram que é de fundamental importância para o solo água e a luz; alguns disseram que os elementos que compõem o solo são a água, o carbono e os sais minerais, o restante dos entrevistados respondeu que o solo é formado por minhoca, sapo, cobra, ser humano, entre outros.

Os fazendeiros se prevalecem dos conhecimentos sobre solo e agricultura advindos de engenheiros agrônomos, de revistas da área, organizações, associações, etc. Diferente dos empresários do agronegócio, os moradores da comunidade, buscam compreender o solo a partir de informações passadas de pai para filho ao longo das gerações, ou seja, o conhecimento é baseado, sobretudo, nas tradições culturais e agrícolas. Em contraste temos de um lado os latifundiários (poucos), e do outro, famílias como pequenos proprietários (milhares).

O uso contínuo da terra acarreta em perdas das características consideradas benéficas ao plantio de verduras e legumes, e que os grandes produtores, por possuírem poder econômico e acesso ao conhecimento conseguem resolver prontamente os problemas advindos do uso da terra. Já a população mais pobre, tem dificuldade, assim acabam tendo maiores dificuldades com a produção de seus produtos.

Estudos evidenciaram que os solos do Oeste da Bahia são arenosos e susceptíveis à erosão, então por conta disso, eles requerem cuidados com adubação para conservação. Outra característica do solo da região é sua acidez acentuada o que faz com alguma medidas sejam tomadas para controlar os níveis de acidez e assim controlar o pH do solo.

Questões Problematizadoras

Com o objetivo de propor uma maior discussão sobre o texto e os conceitos propostos acima, seguem as seguintes questões:

Além dos aspectos contidos no texto, procure explicitar alguns fatores que julgue importante para justificar o fato dos ricos agricultores conseguirem plantar e, principalmente colher produtos agrícolas em quantidades elevadíssimas?

Você verificou no texto que os agricultores mais pobres apresentam uma definição de solo. Você concorda com o ponto vista deles? Ao concordar ou discordar, apresente suas justificativas. E ainda, como você definiria solo?

No texto são apresentadas algumas características do solo e, ainda é discutido o que é necessário para o desenvolvimento das plantas nele. No seu modo de ver, como seriam as condições ideais para o plantio e desenvolvimento dos vegetais, principalmente os que servem de alimentos para nós?

E as outras informações contidas no texto: o que é um solo ácido? O que seria um solo não ácido? E ainda, o que significa pH?

O que deve ser a idéia de controlar os níveis de acidez?

Respostas as questões

Para conseguir responder as questões apresentadas vamos realizar um experimento para a análise do solo no que tange sua acidez e basicidade. Assim poderemos realizar estudo dessas características e relacioná-los com as condições para plantio.

Experimento - Identificação de ácidos e bases por meio de indicador de extrato de repolho roxo e o pH do solo

Materiais e vidrarias

Almofariz e pistilo
Peneira apropriada
Tubos de ensaio
Béqueres de 50 mL
Colher (sopa) de plástico
Funil
Papel Filtro
Bastão de vidro
Conta-gotas
Estante para tubos de ensaio
Caneta para vidro
Pissete de água destilada

Reagentes

Amostras de Solo da região (A e B)
Extrato de repolho roxo
Solução de cloreto de cálcio (CaCl_2)- 0,01mol/L Ácido clorídrico diluído
Fermento em pó
Leite
Álcool
Vinagre branco
Detergente com amoníaco
Água Sanitária
Sabão em pó
Solução diluída de Hidróxido de sódio (NaOH)

Procedimento:

O experimento é dividido em três etapas:

Etapa 1:

Adicionar uma colher de sopa rasa da amostra do solo A em um almofariz e macerara-lo com o pistilo.

- Peneirar o material do almofariz em um béquer e, com auxílio com uma proveta, acrescentar aproximadamente 25 mL da solução de cloreto de cálcio (CaCl_2) no recipiente. Agite o béquer com um bastão de vidro e deixe-o em repouso para a estabilização.

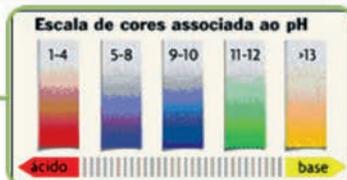
Repetir o procedimento para a amostra de solo B.

Etapa 2:

Preparação da escala padrão para comparação do pH com produtos comerciais descritos na tabela.

Preparação da escala padrão

- Rotule os tubos de ensaio com a caneta marca-vidro
- Preparar para cada tubo de ensaio as soluções indicadas na tabela
- Compare as cores obtidas nos tubos de ensaio com os intervalos e colorações apresentadas na tabela de cores a seguir.
- Segundo a tabela de cores, classifique os materiais em ácidos, neutros e básicos.



Tubo de ensaio	Preparo		Coloração
	Adicionar os seguintes materiais até a marca do tubo de ensaio	Gotejar	
1	Água destilada	Adicionar 5 gotas de extrato de repolho roxo em todos os tubos de ensaio	
2	Vinagre		
3	Preparo de água e vinagre branco		
4	Solução diluída de HCl		
5	Álcool		
6	Preparo de água e leite		
7	Preparo de água com fermento		
8	Preparo água e detergente com amoníaco		
9	Preparo de água sanitária		
10	Preparo de água com sabão em pó		
11	Solução diluída de NaOH		

Etapa 3:

Com cuidado munido de um conta-gotas retire o líquido sobrenadante do béquer da amostra de solo A e o filtre.

Após filtração, adicione o filtrado em um tubo de ensaio (até a marca). O restante passe para outro béquer.

Adiciona-se 5 gotas do indicador de repolho roxo no tubo de ensaio e compare a coloração com a escala de pH. Indique se a amostra de solo é considerada realmente ácida.

Repita o procedimento da etapa 3 para o material do béquer com amostra de solo B.

Questões para entendimento do experimento

1. Ao se adicionar o extrato de repolho-roxo nas soluções preparadas a partir do solo ocorreram mudanças na coloração? Dependendo da coloração verificada o que se pode afirmar sobre o que ocorreu nesse processo?
2. A partir das observações do experimento, as amostras de solo analisado têm caráter: ácido, básico ou neutro? Justifique sua resposta.

Agricultura Familiar no Brasil

Conhecimentos e conceitos envolvidos

A exploração do solo vem da necessidade do homem fixar-se e retirar da terra, por meio da agricultura, o seu sustento. A terra (solo) para a humanidade é imprescindível, pois produzir alimentos para as pessoas sobreviverem é indispensável. Contudo essa produção provocou também a acumulação de capital, o que acaba por interferir no real sentido da agricultura, temos assim o aporte dos bens de consumo humano servindo para comercialização desenfreada visando lucros para poucos.

Uma consequência nociva da tendência meramente comercial é deixar à margem projetos de vida que visam olhar para o uso do solo como sustento para as pessoas. Cada vez mais, a agricultura familiar é suplantando, na maioria das vezes, através de tecnologias cada vez mais avançadas. Assim, os conhecimentos empíricos adquiridos ao longo das gerações vêm sendo postos de lado em função de maquinários de última geração em tecnologia, pois, por exemplo, são fabricadas colheitadeiras automatizadas com computadores de bordo que são capazes de colherem em poucos dias toneladas e toneladas de grãos de soja com apenas um único operador.

Por esse olhar, a relação entre o homem e o solo, tem se caracterizado por uma enorme desigualdade, pois de acordo com o Ministério da Agricultura, a chamada agricultura familiar representa a imensa maioria de produtores rurais no Brasil. São cerca de 4,5 milhões de estabelecimentos. Interessante frisar que essa dimensão da exploração do solo corresponde a 30% da produção global. Eles são responsáveis por 60% dos produtos básicos da alimentação do brasileiro como o feijão, arroz, milho, hortaliças, mandioca e pequenos animais.

Os vários municípios do Estado da Bahia, a agricultura familiar é a única fonte de renda de várias famílias, mesmo naqueles onde o agronegócio tem um espaço amplo, como exemplo, o nosso município de Barreiras. O que temos afinal, de um lado, a minoria de latifundiários ricos, e do outro, milhares de famílias, com pouca instrução, que são pequenos proprietários que sobrevivem da agricultura de subsistência ou da agricultura familiar.

Características e composição dos solos

Uma análise química das águas das chuvas apontam em geral para uma tendência ácida, um pH abaixo de 7,0. Esse fator já contribui para os solos agricultáveis brasileiros, em sua maioria, sejam ácidos e de baixa fertilidade natural. Essa afirmação é especialmente válida para as microrregiões dos cerrados e dos trópicos úmidos.

Os solos são considerados naturalmente ácidos por conta a interação do gás carbônico (CO_2) com as águas das chuvas, a partir dessa interação ocorre a formação do ácido carbônico (H_2CO_2). O processo pode ser assim representado pelo seguinte esquema: $\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{H}_2\text{CO}_2$.

A água da chuva, agora ligeiramente ácida devido a presença de H_2CO_2 , provoca a dissolução de certos minerais contidos no solo, bem como o de fertilizantes que estejam sendo usados, isso caso exista algum cultivo agrícola. Estas etapas podem tornar o solo ainda mais ácido, o que prejudica o crescimento de alguns vegetais (soja, feijão, trigo) e diminui a ação de micro-organismos presentes no solo.

Quando afirmamos que um solo é fértil, queremos dizer que nele há uma farta disponibilidade de nutrientes (alimentos), que, juntamente com as condições climáticas (luz, temperatura, chuva, vento, qualidade do ar), favorecem o nascimento e o crescimento das plantas. Os principais nutrientes como nitrogênio (N), fósforo (P), potássio (K), cálcio (Ca) e magnésio (Mg) são elementos químicos que podem ser encontrados em diversas substâncias. Outros materiais químicos, como o Carbono (C) e hidrogênio (H), presentes no gás carbônico (CO₂) e na água (H₂O), entre tantos outros, também são considerados essenciais às plantas e podem ser estudados em fontes que abordam a composição dos solos.

A disponibilidade dos nutrientes para o solo ocorre por conta das três fases – sólida, líquida e gasosa – cujas proporções relativas variam. As condições ótimas para o crescimento de plantas são: 50% de fase sólida composta por 45% de origem mineral e 5% orgânica; 25% de fase líquida e 25% de fase gasosa. Os quatro componentes (mineral, orgânico, líquido e gasoso) estão intimamente misturados, permitindo que os nutrientes do solo, como Nitrogênio (N), fósforo (P) e potássio (K) sejam aproveitados pelas plantas, pode-se afirmar que acaba e ocorrendo uma série de reações químicas que ajuda o desenvolvimento da vida vegetal. Pode ocorrer também de o solo se tornar alcalino, principalmente em regiões áridas e com pouca chuva. Solos alcalinos podem ser prejudiciais ao crescimento das plantas. A “sarda da batatinha” é causada por uma bactéria que vive em solos alcalinos, ou seja, solos com pH acima de 7,0.

A Química para entender acidez e basicidade do solo

Os ácidos e bases são compostos químicos sempre presentes em nosso dia-a-dia e como vimos que quando lançados indevidamente ou não no ambiente, podem alterar as condições ambientais. Os ácidos e bases fazem parte da formulação de inúmeros materiais necessários para as pessoas. O meio mais comum para se determinar a acidez ou basicidade de um meio aquoso é a medida do pH da solução, mas este conceito não é tão simples como parece.

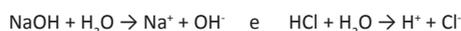
Os conceitos de ácido e de base foram introduzidos pela primeira vez em 1884, na Tese de Doutorado de Svante August Arrhenius (1859-1927; Prêmio Nobel de Química em 1903 e o primeiro a relacionar a quantidade de CO₂ com o aumento da temperatura global). Ele associou a idéia de ácido com a presença de íons H⁺ e de base com a presença de íons OH⁻. Assim, de acordo Arrhenius ácidos são substâncias que em solução aquosa liberam (ionizam) íons hidrogênio (H⁺) de acordo com a representação: HA → H⁺ + A⁻. No caso do HCl do experimento temos a seguinte representação de Arrhenius: HCl + H₂O → H⁺ + Cl⁻.

O ácido HA, em solução aquosa, dissocia-se no cátion H⁺ e no ânion A⁻. Ácidos considerados fortes dissociam-se completamente, já os ácidos fracos dissociam-se muito pouco. Uma característica marcante dos ácidos é a reação deles com carbonatos (substâncias que apresentam na sua fórmula o ânion CO₃²⁻, exemplo o CaCO₃). Veja a equação representativa da reação: CaCO_{3(s)} + 2HCl_(aq) → CaCl_{2(aq)} + H₂O_(l) + CO_{2(g)}. O Carbonato de cálcio na presença de ácido clorídrico (em meio aquoso, por isso a simbologia aq.) reage produzindo cloreto de cálcio (também em meio aquoso), água e gás carbônico. Então, os ácidos classificados acima, como do vinagre (ácido acético) também reagiriam, contudo a reação seria menos vigorosa, uma característica que ajuda a classificar o ácido acético como fraco.

Também poderíamos considerar outros carbonatos, como o de sódio (Na_2CO_3), eles também reagiriam com HCl.

A classificação para as bases dada por Arrhenius é que são substâncias que, em solução aquosa, aumentam a concentração de íons hidroxila (OH^-). No caso do experimento as bases eram o amoníaco (NH_3OH) e hidróxido de sódio (NaOH). No caso do sabão, o que caracterizou a coloração de base, foi a presença do próprio NaOH nele. Na representação de Arrhenius essas bases seriam assim esquematizadas: para o amoníaco, $\text{NH}_4\text{OH} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{NH}_4^+ + \text{OH}^-$, e para o hidróxido de sódio, $\text{NaOH} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{Na}^+ + \text{OH}^-$.

Uma característica dos ácidos e bases é reagirem entre si, pois os íons H^+ reagem com os OH^- formando água. Se temos:



A reação de neutralização entre eles seria: $\text{Na}^+_{(\text{aq.})} + \text{OH}^-_{(\text{aq.})} + \text{H}^+_{(\text{aq.})} + \text{Cl}^-_{(\text{aq.})} \rightarrow \text{NaCl}_{(\text{aq.})} + \text{H}_2\text{O}_{(\text{l.})}$. Ocorre então a formação do cloreto de sódio em meio aquoso ($\text{NaCl}_{(\text{aq.})}$).

Para medir a acidez ou a basicidade de uma solução, usamos a escala de pH já apresentada, que varia de zero (soluções muito ácidas) até 14 (soluções muito básicas) e o $\text{pH} = 7$ indica uma solução neutra. Uma observação importante é que quando ocorre aumento no valor do pH significa que aumentou a concentração de íons hidroxila OH^- .

Na prática, o pH é medido com indicadores ácido base, que usualmente são compostos orgânicos que mudam gradualmente de coloração. Frutas e legumes contêm um corante que pode servir para a determinação da acidez ou alcalinidade. A solução de repolho roxo aqui sugerido funciona como um indicador universal, pois sua cor se altera em diferentes faixas de valores de pH.

AULA 5 e 6:

Aplicação do Conhecimento:

Como corrigir a acidez do solo

A calagem, técnica agrícola bastante simples, consiste na correção da acidez do solo, o que possibilita o aumento na produtividade das culturas, pois as raízes das plantas se desenvolvem melhor em solos menos ácidos. O pH do solo é baixo, informa acidez alta e para o plantio é aconselhável correção, isso pode ocorrer por meio da calagem. É uma técnica que tende a deixar o pH entre 5,8 e 6,0 e é realizada, geralmente pela adição de calcário (CaCO_3), ao solo por meio de arações para permitir o máximo de contato com as partículas do solo. Esse expediente pode ser, realizado em laboratórios, para avaliar não somente a necessidade da calagem, mas também a adubação mais adequada. Veja a explicação a partir da representação:

A reação do carbonato de cálcio (calcário) com a umidade do solo: $\text{CaCO}_3 + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{Ca}^{2+} + 2\text{OH}^- + \text{CO}_2$

A reação do íon alumínio (Al^{3+}) presentes no solo com os íons hidroxilas (OH^-): $\text{Al}^{3+} + 3\text{OH}^- \rightarrow \text{Al}(\text{OH})_3$

Como o solo é considerado ácido, então apresenta em meio a argila ou material orgânico do solo os íons H^+ , pois eles reagem com OH^- , em uma espécie de troca com o Ca^{2+} . Assim temos: H^+ (presente na argila) + $2\text{OH}^- \rightarrow \text{Ca}^{2+}$ (agora presente na argila) + $2\text{H}_2\text{O}$. Dessa forma o íon H^+ , que caracterizava a acidez do solo é neutralizado pelo OH^- oriundo das reações do calcário.

Questões Problemáticas

Um químico monitorando uma região agrícola observou o pH do solo e encontrou uma medida por volta de 4,5. Considerando que a acidez está relacionada com a concentração de H^+ e a alcalina a de OH^- , é correto afirmar que o solo com pH 4,5 é ácido ou básico? Explique.

A acidez da atmosfera não só afeta aos seres vivos como também pode danificar a superfície de monumentos históricos e edifícios feitos de mármore (CaCO_3). Por que isso acontece?

O dióxido de carbono (CO_2) é considerado um dos causadores da chuva levemente ácida (chuva ácida), provoca também uma acidificação no solo pela dissociação do gás carbônico, o que prejudica o crescimento de alguns vegetais. Qual seria o processo ou composto utilizado para corrigir esse solo?

A amostra de solo acidificada pela a chuva acida foi adubada com calcário. Diante disso o solo será mais ácido, básico ou neutro? Explique.

Na região das hortênsias (Gramado, Canela, Nova Petrópolis), localizada no estado do Rio de Grande do Sul, a coloração predominante desse tipo de planta é azul. Como pode ser explicada a coloração dessa flor em termos de pH? Qual a influencia da constituição do solo da região na coloração das hortênsias?

A calagem auxilia a quais grupos agrários que estudamos? Os da agricultura familiar ou latifundiária? Será que eles já realizam tal atividade em suas plantações? Caso façam, como o fazem? Procure opinar sobre as questões acima.

Fonte: elaboração dos autores

Referências

- ACEVEDO-DIAZ, José Antonio. Cambiando la práctica docente en la enseñanza de las ciencias a través de CTS. *Revista Borrador*, 13, 1996.
- AULER, Décio. Alfabetização científico-tecnológica: um novo “Paradigma”? *Ensaio-pesquisa em educação*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, mar. 2003.
- BAIRD, Colin. *Química ambiental*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 1999.
- BRANCO, Samuel Murgel; CAVINATTO, Vilma Maria. *Solos: a base da vida terrestre*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.
- CACHAPUZ, António. Epistemologia e ensino das Ciências no Pós-Mudança Conceptual: análise de um percurso de pesquisa. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE CIÊNCIAS, 2., 1999, Valinhos. *Anais...* Valinhos: ABRAPEC, 1999.
- COELHO, Fernando. *Fertilidade do solo*. 2. ed. Campinas: Instituto Campineiro de Ensino Agrícola, 1973. 384 p.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José Andre; PERNAMBUCO, Marta Maria. *Ensino de Ciências: fundamentos e métodos*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. 364 p. (Coleção Docência em Formação).
- FIRME, Ruth do Nascimento; RIBEIRO, Edenia Maria; BARBOSA, Rejane Martins Novais. Análise de uma seqüência didática sobre pilhas e baterias: uma abordagem CTS em sala de aula de química. XIV ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 14., Curitiba. *Anais...* Curitiba: [S.n.], 2008.
- FRANCISCO JR., Wilmo. Uma abordagem problematizadora para o ensino de interações intermoleculares e conceitos afins. *Química Nova na escola*, São Paulo, n. 29, ago. 2008.
- GODERT, Wenceslau. *Calagem e adubação*. Brasília: EMBRA: CPAC, 1995. (Coleção Saber).
- GRUPO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO QUÍMICA (GEPEQ). *Interações e transformações I: elaborando conceitos sobre transformações químicas*. São Paulo: EDUSP, 2001.

JARDIM, Wilson F. Evolução da atmosfera terrestre. *Química Nova na Escola-Cadernos Temáticos de Química Ambiental*, Local, v. 1, p. 5-8, maio 2001. Edição especial.

LEMBO, Antonio. *Química: realidade e contexto*. São Paulo: Editora Ática, 2001.

MÉHEUT, Martine; PSILLOS, Dimitris. Teaching-learning sequences: aims and tools for science education research. *International Journal of Science Education*, Local, v. 26, n. 5, p. 515-535, 2004.

SANTOS, Wildso Luiz Pereira; MORTIMER, Eduardo Fleury. Tomada de decisão para ação social responsável no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v. 7, p. 95-111, 2001.

SILVA, Erivanildo Lopes; MARCONDES, Maria Eunice Ribeiro. Visões de contextualização de professores de química na elaboração de seus próprios materiais didáticos. *Ensaio: pesquisa em educação em Ciências*, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 102-118, 2010.

SILVA, Luzia et al. O etnoconhecimento sobre o manejo do solo: o caso da comunidade de Canabrava. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA FÍSICA APLICADA, 13., 2009, Viçosa. *Anais eletrônico...* Viçosa: UFV, 2009. Disponível em: <http://www.geo.ufv.br/simposio/simposio/trabalhos/trabalhos_completos/eixo7/020.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2011.

PIBID-Química: um desafio da realidade escolar

José Luis de Paula Barros Silva,¹ José Joaquim do Amaral Filho,² Lucinete Rodrigues França,³ Sonilda Maria Teixeira da Silva,⁴ (Adriano Ribeiro Santos de Souza, Caio de Souza Silva, Claudiane Lima, Edvaldo Silva dos Santos, Everton Luz Farias, Fernanda de Jesus Ribeiro, Juliel Cerqueira da Silva, Letícia dos Santos Pereira, Lucilene Correia Ramos, Luis Pedro Ramos dos Santos, Marisa Maciel França Filha, Paula Naiane Espírito Santo dos Santos, Rafael Tupiniquim Sena, Raoni Costa de Oliveira Moreira, Renato de Jesus Silva, Renato dos Santos Souza, Rosália Correia da Silva Guedes, Suellen Janaína Santos Farias).⁵

Introdução

A experiência acumulada nos dois primeiros anos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) levou-nos à constatação de que um modo mais eficaz de atingir os seus objetivos é intensificar a realização de atividades próprias dos componentes curriculares do curso de licenciatura em Química da Universidade Federal da Bahia (UFBA) em escolas de educação básica. Tal atitude procede, uma vez que estes componentes foram propostos e implementados visando superar a dicotomia entre conhecimento específico de química e conhecimento pedagógico, de modo a contribuir para a preparação de licenciandos voltados para a prática profissional docente, em contextos reais de sala de aula. Sendo assim, trabalhos escolares de várias disciplinas do curso podem ser realizados em escolas de ensino médio, embora as ações dos bolsistas de iniciação à docência nas escolas não se limitem aos trabalhos disciplinares.

-
- 1 Coordenador do PIBID-Química.
 - 2 Supervisor do Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes.
 - 3 Supervisora do Colégio Estadual Odorico Tavares.
 - 4 Supervisora do Colégio Estadual da Bahia.
 - 5 Bolsistas do PIBID-Química.

Associar fortemente o currículo a ações nas escolas conduz à elevação da qualidade da formação inicial de professores, articula teoria e prática e mobiliza os professores do ensino médio como coformadores dos licenciandos, ampliando a sua prática pedagógica e contribuindo para a formação continuada. Ações deste tipo também atendem aos objetivos de fortalecer a integração entre a educação superior e a educação básica, além de inserir os licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras que busquem superar problemas dos processos de ensino e de aprendizagem identificados previamente. Considera-se a possibilidade de trabalho multidisciplinar entre áreas de conhecimento onde atuem bolsistas de ID. Tudo isso só pode ser realizado pela efetivação da escola básica como protagonista nos processos de formação de professores.

Em termos gerais, a iniciação à docência é entendida, no âmbito do PIDDIB-UFBA, como dizendo respeito à “inserção do estudante num conjunto de práticas próprias da profissão docente realizadas na escola, para as quais deverá contribuir com sua reflexão crítica teoricamente fundamentada, estando em permanente interação com outros professores em formação.” (UFBA, 2011)

De modo mais específico, temos trabalhado a iniciação à docência da química no sentido de envolver o estudante em tarefas relativas ao que Carvalho e Gil-Pérez (2003, p. 11) denominaram “necessidades formativas do professor”: ruptura com ideias simplistas de ensino de química; conhecimento da matéria a ser ensinada; crítica do “senso comum” docente; conhecimentos sobre a aprendizagem da química; crítica do ensino de química habitual; preparação de atividades facilitadoras da aprendizagem; direção do trabalho dos alunos; avaliação da aprendizagem; associação entre ensino e pesquisa didática.

Claro está que o domínio sobre os conhecimentos em tantas áreas não acontece da noite para o dia e deve ser visto como uma tarefa a ser realizada por um coletivo de licenciandos.

O subprojeto de química do PIBID-UFBA dos *campi* de Salvador (PIBID-Química) conta com 17 bolsistas de graduação, distribuídos em três colégios estaduais, um supervisor por colégio, um coordenador e oito orientadores voluntários (professores universitários).

Descobrimo as realidades das escolas

Para dar início às atividades de iniciação à docência, os bolsistas realizaram um reconhecimento de diversos aspectos da realidade de cada escola parceira, identificadas neste trabalho com Escola A, Escola B e Escola C. Para tanto, tomaram como base os relatórios referentes às mesmas escolas, realizados dois anos antes, e complementaram-nos com visitas aos locais, análise de documentos e entrevistas informais com estudantes e professores.

Foram observadas as instalações das escolas e estudados seus projetos político-pedagógicos. Através da aplicação de questionários e da realização de entrevistas semiestruturadas com estudantes e professores, obtiveram-se dados acerca dos modos de organização das escolas, do ensino e da aprendizagem de Química. Neste trabalho, apresentaremos aspectos referentes ao ensino e a aprendizagem de Química, que constituem grandes desafios didático-pedagógicos.

Verificamos que os estudantes, de um modo geral, têm dificuldades com a disciplina química. Todos os assuntos são considerados difíceis (Escolas B e C) embora os conceitos mais difíceis sejam os abordados inicialmente, como: átomos, moléculas, íons e elementos químicos (Escola A). Registramos, também, reclamação relativa à metodologia dos professores (Escola B): a maioria não utiliza recursos além da aula expositiva, o que torna as aulas pouco interessantes.

Nas três escolas há expectativas dos estudantes em relação às aulas de laboratório como mais interessantes e motivadoras. Por isso, a queixa: *“Nunca vimos a cara do laboratório desde que entramos no colégio”*,⁶ comentou uma estudante da Escola B. Entretanto, esta escola possui laboratórios razoavelmente equipados, que se encontram fechados, supostamente, porque a *“coordenação dos laboratórios não conta como regência de classe”*, segundo o comentário de um dos professores entrevistados.

De acordo com os professores da Escola A, as maiores dificuldades do ensino e da aprendizagem encontram-se nos conceitos de modelo, molécula,

6 Entrevistas informais com professores das escolas conveniadas ao PIBID.

substância, elemento químico, radioatividade, conceitos básicos de eletroquímica e termoquímica. Somam-se a isto dificuldades em relação a conhecimentos de matemática, como, por exemplo, potenciação e proporcionalidade.

Na Escola B, os professores indicam maior dificuldade nos conteúdos de físico-química (equilíbrio químico, eletroquímica e termoquímica) e em estequiometria.

Os professores da Escola B apontaram como maiores problemas do ensino as condições de trabalho e a má situação dos estudantes. Torna-se difícil desenvolver um ensino de qualidade quando a carga horária de aulas é excessiva e há número elevado de alunos (maior que 40) por sala. Faltam recursos mínimos, como marcador de quadro branco e tinta para marcadores; junto a isso, a quantidade e a qualidade dos funcionários são insuficientes.

Por outro lado, os professores constataam o desconhecimento dos estudantes em relação a conteúdos ensinados em anos anteriores, a exemplo da interpretação de textos, da ortografia da língua portuguesa, das operações matemáticas básicas, de conhecimentos de química. Indicam, ainda, como problemas importantes, a falta de interesse e de compromisso dos estudantes em relação às atividades escolares e a frequente ausência às aulas.

Outro aspecto levantado foi o uso do livro didático pelo estudante. O livro adotado pela Escola A é *Química para o ensino médio*. (MORTIMER; MACHADO, 2002) Um grupo de seis alunos foi entrevistado pelos bolsistas a respeito de sua opinião sobre o livro didático e um deles informou que *“Na verdade eu não sei responder essa pergunta. Nunca peguei nesse livro. Acho mesmo é que ninguém aqui nesse grupo nunca foi pegar o livro.”* Os demais estudantes confirmaram a afirmativa do colega. A razão apontada para tal procedimento é que o professor não utiliza o livro didático. (Registre-se que a escola ainda tem muitos exemplares do livro didático armazenados para distribuição aos estudantes.)

Os professores da Escola A apresentam relações controvérsias com o livro didático de química: há quem considere o livro como inovador, maravilhoso e com propostas interessantes, porém, não o usa com frequência, porque grande parte das atividades sugeridas é de natureza prática. Uma vez

que no laboratório de química não cabem todos os alunos (e não há outro professor com quem dividir a turma) e faltam materiais necessários para determinados experimentos, o livro torna-se inadequado à realidade da escola. Apesar de não usar o livro frequentemente, a professora trabalha com materiais alternativos como listas de exercícios, textos reproduzidos, *e-mail* de grupo e atividades extras.

Outros professores empregam apenas os exercícios do livro didático. Alguns professores não utilizam o livro didático disponível nem substituto algum.

A Escola B adotou *Química e sociedade*. (SANTOS et al., 2005) O livro didático não foi bem acolhido pelos professores, pois não se adaptaram à sequência dos conteúdos adotados pelos autores e nem à forma como os conceitos estruturantes são apresentados ao longo do livro, numa crescente complexidade. Por isso, o livro didático é pouco utilizado na escola.

Entrevistas com os estudantes revelaram que muitos deles não costumam estudar pelo livro didático, só fazendo-o a mando da professora. Por isso, mal conhecem o conteúdo químico abordado no livro, não possuem dúvidas sobre o assunto, nem sabem que o livro possui figuras explicativas, pelo fato de não abrirem o material.

Os estudantes não têm ideia da importância do conhecimento químico para sua vida, por isso não há interesse algum para usarem o livro. Os poucos alunos que resolvem as questões que valem pontos, dizem que as questões são coerentes com as aulas dos professores, mas que a linguagem usada nas questões é difícil de interpretar e, por isso, não conseguem resolvê-las.

Pode-se dizer que, de modo geral, há falta de interesse pelos estudos e que apenas são realizadas as atividades que recebem pontuação na avaliação.

Outro ponto levantado pelos estudantes foi a inconveniência do peso e do tamanho do livro didático, que dificulta seu transporte e manipulação, dificultando seu uso. Assim, mesmo o livro sendo disponibilizado pelo governo, fica em casa intocado durante todo o ano letivo.

A Escola C adotou *Química na abordagem do cotidiano*. (PERUZZO; CANTO, 2003) A maioria dos alunos afirmou que recebia um ensino bom ou regular. Os estudantes afirmaram, também, que o professor trabalha com o

livro didático em sala de aula, mas a maioria considera o livro como regular, pois faltam conteúdos, ilustrações, aulas de ensino em laboratório e uma linguagem mais fácil. Para os avaliados, um bom livro de química dispensa muito texto, mas requer ilustrações, figuras atraentes que prendam a atenção e ajudem na compreensão nos assuntos abordados.

O livro didático adotado na Escola C não é bem visto por todos os professores. Uma professora deixou claro que não gostava desse livro porque, dentre outras coisas, a abordagem feita nos textos era insatisfatória para um ensino mais qualificado de química. Portanto, se vale de materiais didáticos alternativos, resultantes de pesquisas em outros livros e fontes, para o desenvolvimento dos conteúdos, usando o livro didático apenas para a resolução de exercícios, embora com certa frequência.

Outros professores entendem que

o livro didático assume o papel de um produto para fins mercadológicos, elaborado de forma a atender às necessidades dos professores, procurando suprir suas deficiências de formação e atenuar as difíceis condições de trabalho. E, por falta de tempo dos professores, se orientam pela sequência de conteúdos sugerida pelo livro que, muitas vezes, não permite uma visão global e contextualizada da química.

Conversas informais com os estudantes revelaram que também não gostam do livro de química adotado na Escola C, pois os textos do livro não apresentam fatos ou situações de suas vidas cotidianas.

As realidades de ensino e aprendizagem da química nas três escolas são similares: os estudantes são desmotivados e descomprometidos com as tarefas escolares, apresentam dificuldades com a interpretação de textos, consideram difíceis os conteúdos químicos e não usam o livro didático para estudar. Tal situação constitui em um grande desafio: será possível motivar os estudantes para o estudo da química?

Claro está que tal situação não é privilégio da química, mas se estende a todos os conteúdos escolares. A resolução destes problemas requer uma abordagem multidisciplinar aliada ao ataque a problemas sociais mais am-

plos, tais como a relação entre escolaridade e perspectiva de qualidade de vida. Entretanto, tomamos como pressuposto que a didática da química pode contribuir para motivar os estudantes ao atender a uma de suas reivindicações: aulas de laboratório.

Enfrentando o desafio

De acordo com a proposta do PIBID-Química, as ações a serem implementadas nas escolas conveniadas deverão ser combinadas entre bolsistas de graduação, supervisores, coordenação, orientadores e professores dos componentes curriculares da licenciatura em Química, no início de cada semestre letivo. O planejamento das ações terá como base os referenciais teóricos discutidos em cada componente curricular e procurará atender às demandas das escolas participantes do Programa. Dessa forma, pretende-se manter um diálogo constante entre ensino superior e ensino médio, obter maior conhecimento da realidade escolar e realizar atividades adequadas ao contexto de cada escola.

Uma das demandas dos supervisores é a colaboração dos bolsistas na reativação dos laboratórios das escolas, pois todas os possuem em condições razoáveis de instalação. Tal sugestão vem ao encontro do manifesto interesse dos estudantes do ensino médio por aulas experimentais, de modo que parece-nos adequado iniciar as atividades do projeto pelo planejamento e realização de experiências didáticas de química, na expectativa de que tais aulas venham a estimular os estudantes para o estudo da disciplina.

A motivação é um tema complexo, para o qual há várias teorias e possibilidades de abordagem. (BORUCHOVITCH; BZUNECK, 2004) Em vista da grave situação motivacional nas escolas, nosso propósito inicial é procurar despertar o interesse dos estudantes pela química através da proposição de desafios intelectuais que possam ser enfrentados com conhecimento químico. Convém lembrar que, embora a desmotivação seja do aluno, suas causas estão também vinculadas a fatores externos, de modo que o problema não é do aluno, mas da escola.

Pedagogicamente, adotamos um ponto de vista histórico-crítico, segundo o qual partiremos da prática social, que nos fornecerá os problemas a resolver, e trataremos de instrumentos teóricos e práticos adequados ao equacionamento desses problemas pelos estudantes e bolsistas, de modo que possam apropriar-se dos mesmos e retornar à prática social com novos modos de compreensão. (SAVIANI, 2008)

Há várias possibilidades a explorar nas experiências de laboratório de ciências e de química, em particular. (BORGES, 2002) De acordo com nosso objetivo, planejamos trabalhar situações-problemas relativamente simples, mas que possam gerar discussões com os estudantes, de modo a estimulá-los a raciocinar e exercitar os conceitos químicos: “para resolver um problema, um estudante deve fazer mais que simplesmente lembrar-se de uma fórmula ou de uma situação similar que conseguiu resolver. Nesse sentido, um problema é um desafio proposto para o aluno.” (BORGES, 2002, p. 22)

As temáticas escolhidas para as experiências variam. A Escola A decidiu trabalhar com os polímeros, tema vinculado a questões ambientais e reciclagem de materiais; a Escola B trabalhará com as soluções, tema da próxima unidade; a Escola C decidiu estudar temas da físico-química (a exemplo de: soluções, cinética química, eletroquímica, termoquímica e pH).

O esquema geral do planejamento didático deverá contemplar os seguintes elementos. Em primeiro lugar, a definição dos conteúdos químicos a serem ensinados e nos quais se insere o experimento, seguida do esclarecimento da importância da aprendizagem desses conteúdos químicos para os alunos. Passa-se, então, à definição dos objetivos do ensino: o que os alunos deverão ter aprendido após o ensino desses conteúdos químicos.

Antes de iniciar a instrumentalização propriamente dita dos estudantes, será realizada uma avaliação diagnóstica para buscar compreender o que os alunos já sabem sobre os conteúdos químicos que vão ser ensinados e quais suas concepções alternativas. (DRIVER; GUESNE; TIBERGHEN, 1992) Então, se definirá o problema a ser trabalhado pelos alunos com esses conteúdos químicos (o desafio aos alunos), seguido do estudo dos conteúdos químicos. É importante que, a cada etapa do estudo, se retorne ao problema propos-

to e se avalie como solucioná-lo. O professor e os bolsistas deverão acompanhar as atividades dos estudantes, provendo informações, esclarecendo dúvidas, dando sugestões de encaminhamento etc., enfim, fazendo tudo o que for necessário para auxiliar os alunos a resolverem o problema proposto. (VIGOTSKI, 2009) Ao final da atividade, os estudantes deverão realizar uma avaliação das soluções encontradas para o problema e chegar à conclusão se pode haver mais de uma solução. Em caso contrário, deverão justificar a que consideram como a mais adequada.

Após o ensino, realizar-se-á a avaliação da aprendizagem dos alunos e a avaliação da consecução dos objetivos, seguida da crítica do ensino e reelaboração do plano da atividade, se necessário.

O livro didático desempenhará um papel importante no estudo dos conteúdos químicos, porque é onde estes conteúdos estão sistematizados, sem prejuízo do emprego de outros materiais didáticos. Os estudantes precisarão aprender como estão organizados os conteúdos no livro didático, sua distribuição em seções, em que consistem os exercícios e as experiências de laboratório propostos, enfim, assimilar a estrutura do livro para poder assimilar seu conteúdo. Nesse sentido, exercícios de como localizar determinado assunto, de leitura e interpretação de textos deverão ser aspectos importantes da atividade experimental. O estudante precisa compreender que o problema proposto não pode ser resolvido sem o estudo da química.

Por fim, não podemos ser ingênuos e pensar que uma situação de desmotivação como a descrita acima se resolverá fácil e rapidamente. Mas a juventude tem uma grande capacidade de modificar-se, de modo que a expectativa em relação aos resultados do trabalho é grande. Sejam quais forem os resultados, está sendo realizado um movimento na direção da participação da universidade – através dos licenciandos em química e de seus professores – na problemática escolar de nossa cidade, participação esta que certamente trará benefícios à formação dos futuros professores.

Referências

- BORGES, Tarciso. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. *Caderno brasileiro de ensino de Física*, Florianópolis, v. 19, n. 3, p. 291-313, dez. 2002.
- BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo (Org.). *A motivação do Aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- CARVALHO, Anna M. Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. *Formação de professores de Ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- DRIVER, Rosalind; GUESNE, Edith; TIBERGHIE, Andree. *Ideas científicas en la infancia y la adolescencia*. 2. ed. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1992.
- MORTIMER, Eduardo Fleury; MACHADO, Andrea Horta. *Química para o ensino médio*. São Paulo: Scipione, 2002.
- PERUZZO, Francisco M.; CANTO, Eduardo L. *Química na abordagem do cotidiano*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2003.
- SANTOS, Wildson Luiz Pereira et al. *Química e sociedade*. São Paulo: Nova Geração, 2005.
- SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 40. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Projeto institucional de iniciação à docência*. Salvador: [S.n.], 2011.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

O teatro como estratégia dinamizadora no ensino de Física

Isabela Morais

Jerry Anderson

Thalisson Andrade

Maria Cristina Martins Penido

Introdução

Uma das questões centrais na discussão sobre o ensino de Física está pautada na relação entre a complexidade da ciência e a forma de trabalhar estes conceitos em sala de aula. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio - Sessão Física (PCNs) (2000) trazem justamente à tona que a Física é um conhecimento que permite elaborar modelos, ao mesmo tempo em que possibilita desenvolver, por exemplo, novas fontes de energia e criar novos materiais, produtos e tecnologias. Por isso, o conhecimento dessa disciplina é tão importante para que o cidadão consiga atuar na sociedade. Assim, espera-se que seu ensino condiga com estes anseios em trazer inovações para despertar o interesse dos estudantes para a nossa ciência.

Nesse sentido, pensar o teatro no ensino de Física pode possibilitar uma discussão sobre as potencialidades de encararmos este com veículo de mobilização e motivação para a aprendizagem de conceitos científicos, de uma forma menos contemplativa e mais participativa, o que pode ser mais agradável. Além disso, essa discussão também permite que sejam desenvolvidas atitudes que levem ao aumento do espírito crítico do grupo envolvido.

Com base nesses argumentos, buscamos discutir o desenvolvimento de inovações metodológicas aplicadas ao ensino de Física, baseadas numa linguagem artística intermediada por elementos do teatro que tragam novas

abordagens aos assuntos da referida disciplina, tornando-os mais aprazíveis para o aprendizado dos estudantes da educação básica.

Infelizmente, métodos alternativos, como o teatro, ainda são pouco discutidos pelos professores de Física nas escolas, o que não é muito diferente em outras disciplinas, principalmente, nas escolas públicas. Em algumas escolas estivemos em contato com grupos de teatro que trabalham apenas as questões culturais.

Nesse sentido, é que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem desenvolvendo mecanismos para contribuir na superação desses limites, e avançar na discussão sobre inovações metodológica no ensino de Física.

Inicialmente partimos para uma revisão de literatura buscando artigos sobre o tema, ao mesmo tempo em que buscamos desenvolver oficinas sobre o teatro no ensino de física, que foram apresentadas aos bolsistas, com a intenção de socializar novos fundamentos didáticos para o ensino de Física. Dentre as possibilidades para discussão, foram implementadas as seguintes questões: como o estudo de peças teatrais contribuiria para o ensino de Física? E como o enfoque da história da ciência que é retratada em peças teatrais contribuiria?

Teatro, escola e ensino de Física

A ciência, como é ensinada nos colégios (e em outros ambientes) por decorrência da dinamização da sociedade atual, perdeu quase que totalmente o seu caráter humanístico e sua relação com a sociedade.

Pretendemos aqui discutir as possibilidades de uso de elementos do teatro, que inicialmente parecem ser distintos no mundo da ciência, com a finalidade de embasar nosso conhecimento e repensar os métodos e inovações que precisamos conhecer para levarmos novas estratégias de ensino. É possível aprender mais sobre a construção do conhecimento científico, por outras formas de contato com os conceitos que não aquelas já muito conhecidas e usadas na escola de ensino médio. Sobre estas lições estudamos inicialmente nos PCN, que nos diz:

O ensino de Física tem enfatizado a expressão do conhecimento através da resolução de problemas e da linguagem matemática. No entanto, para o desenvolvimento das competências sinalizadas, esses instrumentos seriam insuficientes e limitados, devendo ser buscadas novas e diferentes formas de expressão do saber da Física, desde a escrita, [...], até a linguagem corporal e artística. (BRASIL, 2002, p. 84)

Segundo Nory e Zanetic (2005), um desafio é possibilitar uma maior humanização do ambiente da sala de aula, em que educandos e educadores sintam-se capazes e responsáveis pela construção crítica do conhecimento; o outro é o fato de que a forma e o conteúdo da Física trabalhada no ensino médio devem oferecer uma abordagem contextualizada da ciência, algumas noções sobre a pesquisa científica e a desmistificação da figura e da função do cientista. Assim, concordando ainda com os autores, a utilização do conhecimento entre professores e alunos explorando, de maneira lúdica, textos sobre atividade científica que revelem algumas facetas do trabalho do cientista e da ciência é importante para permitir um melhor acompanhamento do desenvolvimento científico através de um olhar epistemológico sobre a Física.

Portanto, para Nory e Zanetic (2005), o professor deve basear-se na estrutura dos jogos teatrais para criar atividades, com base em textos cujos conteúdos abordam: formação de cientistas, pesquisa científica, ética na ciência e questões sociais ou religiosas que envolvam a atividade científica. Ou seja:

A física também é cultura. A física também tem seu romance intrincado e misterioso. Isto não significa a substituição da física escolar 'formulista' por uma física 'romanceada'. O que desejo é fornecer substância cultural para esses cálculos, para que essas fórmulas ganhem realidade científica e que se compreenda a interligação da física com a vida intelectual e social em geral.

O que os autores querem afirmar é que o objetivo de discutir a importância do diálogo em sala de aula é fazer dela um lugar de confiança, onde o erro pode ser problematizado, a fim de provocar o envolvimento de todos na aprendizagem. Ela deve permitir que o aluno reflita sobre a beleza do conhe-

cimento e tenha condições de se expor, criar, pensar, questionar, falar, formar o seu espírito científico e participar da transformação da sua realidade social.

Uma das alternativas encontradas na literatura é a utilização de peças teatrais com enfoque da história da ciência, que é retratada nessas peças os períodos representativos do seu desenvolvimento e de suas ideias. A discussão sobre esses textos pode mostrar aos futuros professores que o conhecimento científico esta fortemente vinculado ao nosso cotidiano e, assim, ser mais uma maneira alternativa de se apresentar os conteúdos físicos em sala de aula.

PIBID-UFBA Física e o teatro

O projeto do PIBID-Física foi dividido em cinco áreas: visitas, documentário, experimentos, jornal e teatro. O teatro foi o tema que causou muitas discussões entre o grupo, sendo a área que nós, bolsistas, víamos como a mais difícil para se trabalhar, devido a nossa total falta de conhecimento e experiência na área. Estávamos entrando em um universo novo, que, em tese, era totalmente diferente do nosso universo técnico-científico.

Ao tentarmos começar algum tipo de atividade nas escolas que tivesse ligação com o teatro, percebemos que não tínhamos base teórica nem conhecimentos teatrais para pôr em prática qualquer tipo de atividade que relacionasse ensino de física a teatro. Concluímos, nesse momento, que era preciso fazer um trabalho de pesquisa e vivência sobre o tema e, posteriormente, levar ideias para serem desenvolvidas na escola. Decidimos estudar o teatro e suas possibilidades como um instrumento de ensino.

Iniciamos nossa pesquisa no estudo de autores como Nory, Zanetic, Medina e Braga, autores que desenvolveram trabalhos que defendem o teatro como um veículo transmissor de conceitos científicos. Esse estudo nos proporcionou um primeiro contato com o tema, deixando-nos mais familiarizados com trabalhos já desenvolvidos na área. Enquanto estudávamos como trabalhar o teatro no ensino, fomos conhecer a realidade das escolas em que iríamos desenvolver nosso trabalho.

Em paralelo, fizemos um levantamento sobre a realidade do ensino de Física em cinco escolas de Salvador: Colégio Estadual Luiz Vianna, Colégio Estadual Deputado Manoel Novais, Colégio Estadual Manoel Devoto, Colégio Estadual Odorico Tavares e Colégio Estadual da Bahia (Central). Nessas escolas, realizamos o reconhecimento destas, acompanhamos as aulas dos professores de Física, realizamos entrevistas com os alunos, indagando-os sobre o ensino e compreensão do estudo da disciplina, participamos das semanas pedagógicas e, finalmente, verificamos a existência de grupos de teatro e se esses teriam interesses em experimentar novas atividades ligadas ao ensino de Física.

Com base nas observações feitas nas escolas, foi possível perceber o grau de interesse, por parte dos alunos, no que tange os saberes direcionados à Física. Tivemos a oportunidade de ver na prática a real situação do ensino de ciências dessas escolas.

A realidade encontrada confirmou a teoria estudada na nossa pesquisa inicial. Observamos que a Física é encarada pelos alunos como algo muito difícil, uma disciplina teórica que está distante de seu cotidiano. Esse fato pode ser consequência de aulas carregadas de regras e fórmulas para decorar e aplicar; aulas isentas de qualquer conexão com a realidade.

Após estudos e discussões sobre trabalhos relacionados com o nosso tema, percebemos que a utilização da arte no ensino de ciências já tinha saído da teoria e que, apesar de ser um número pequeno, existem trabalhos desenvolvidos no Brasil. Pesquisamos sobre o trabalho de algumas companhias, destacamos os grupos de teatro Estação Ciência, Seara da Ciência e Arte e Ciência no Palco. Esses grupos já desenvolveram trabalhos com conteúdo científico. Percebemos, também, que houve mudanças na nossa forma de encarar a utilização do teatro como ferramenta no ensino. Porém, ainda não nos sentíamos preparados para desenvolver uma atividade junto aos alunos nos colégios. Saímos da parte teórica e fomos para a prática; precisávamos vivenciar a arte, entender como funcionava a linguagem corporal e artística na transmissão dos saberes da Física. Entramos em contato com pessoas que trabalhavam com o teatro ou que já tinham alguma experiência com o ofício.

Foto 1- Um momento da oficina no IF-UFBa



Nosso primeiro contato com a prática teatral aconteceu em uma oficina realizada no Instituto de Física da Universidade Federal da Bahia (IF/UFBA), pelo professor doutor José Garcia Vivas Miranda, professor adjunto do IF/UFBA. Nessa oficina aconteceram atividades que relacionavam jogos teatrais com conteúdos de Física. Dramatizamos sobre vários tópicos de Física ensinados nas escolas de nível médio, como ondas, eletricidade e mecânica. Outra atividade dessa oficina foi a discussão da relação entre aluno e professor, em que discutimos sobre a importância do diálogo em sala de aula e encenamos situações diversas entre alunos e professores, ocorridas dentro de uma sala de aula. Ao final dessa primeira oficina, percebemos que o grupo de bolsistas do PIBID-Física ganhou mais entrosamento para trabalhar. Com os jogos teatrais, tivemos a oportunidade de nos conhecer mais, expor nossas ideias e criar uma maior afinidade no grupo. Os resultados da primeira oficina foram tão significativos que foi solicitado ao professor Garcia que fizesse outra oficina meses depois.

Foto 2 - Outro momento de uma das oficinas no IF/UFBA



Participamos também de um minicurso realizado na Escola de Teatro da UFBA, ministrado por alunos do curso de teatro e do curso de dança. Nesse minicurso foram apresentados jogos teatrais que se baseavam no método do teatro do oprimido de Augusto Boal. Esse método reúne exercícios, jogos e técnicas teatrais, sendo seus principais objetivos a democratização dos meios de produções teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através do diálogo. Por meio desse minicurso, tivemos a oportunidade de interagir com alunos de outros cursos como: Biologia, Geografia, História, entre outros. Dividimos experiências e aprendemos novas formas de apresentar conteúdos científicos na sala de aula.

Foto 3 - Continuação da Oficina



Como uma maneira bem interessante e diversificada, as oficinas de teatro foram experiências que proporcionaram a nós, estudantes de Física e futuros professores da matéria, uma visão diferente dos temas abordados em sala de aula, despertando-nos interesse pelo conhecimento, que pode ser atingido sob outro prisma e com base em uma metodologia mais prazerosa

O teatro como um novo meio para o entendimento de Física

Percebe-se que oficinas de teatro, como uma das ferramentas pedagógicas, podem produzir um grande benefício para o ensino de Física nas escolas da educação básica. Esteja o aluno como espectador ou como figurante, o

teatro tornar-se-á um poderoso meio para ajudar a participação do discente em determinados temas ou para levá-lo, por meio de um impacto emocional, a refletir sobre determinada questão moral, natural ou social.

O teatro, para os iniciantes na docência da ciência, teve um papel fundamental, porque trouxe para sala de aula novas técnicas que são aplicadas adequadamente na comunicação e, conseqüentemente, na construção do conhecimento.

Assim, com base no teatro, pode-se buscar com tal metodologia a transformação do aprendizado, inserindo o aluno em um universo imaginário completamente novo que provoca o mesmo questionamento, sobre a sua formação e aprendizagem, eliminando suas dúvidas. Só é possível trabalhar com textos em forma de diálogo? Temos que construir um diálogo a partir do texto? Então textos que tratam de alguma teoria científica não são teatralizáveis?

É possível descobrir, em todos os textos, uma teatralidade inerente e específica que seja capaz de transformá-los em uma atividade teatral. E, certamente, nessas condições, o teatro poderá ter seu lugar ampliado em sala de aula de ciências.

Outra problemática que tínhamos, além do tipo do texto, era de que forma teatralizar determinados textos. Uma modalidade de teatro muito explorada no ensino com adolescentes é o drama, que, segundo Barcelos (1995), pode ser um elemento facilitador para se trabalhar também as emoções; no entanto, a ênfase em utilizar o drama nos apontava alguns cuidados que deveriam ser tomados com o conteúdo do texto, pois, no mundo físico, como é concebido pela ciência física, não existe pensamento, morte, alma, lágrimas, sorrisos, consciência, fome e dores.

Se, de um lado, o drama pode ser eficiente no trabalho com adolescentes; de outro, pode ser problemático para se tratar de questões que envolvam o mundo físico. O filósofo Gaston Bachelard (1996), que trabalhou com questões relativas à ciência e à poética, mostrou preocupações com essa temática, segundo ele, esta abordagem do universo físico com expressões sentimentais poderia se tornar um obstáculo animista na aprendizagem e, assim,

ao invés de indicar um possível sucesso na sala de aula, poderia permitir ao aluno uma visão errônea do mundo físico.

Para minimizar tais efeitos, vamos levar para a sala de aula fragmentos de peças e outros textos que discutam o desenvolvimento de uma teoria física que proporcionem discussões entre paradigmas concorrentes. Além disso, de forma complementar, vamos também proporcionar aos alunos contato com fragmentos de peças que abordem questões políticas, éticas, metodológicas, dentre outras, que forneçam uma visão mais totalizante da física como um exemplo de diálogo inteligente com o mundo e seu potencial transformador da realidade social.

Se pretendemos tornar a atividade científica algo concreto em sala de aula, teremos que recorrer a assuntos científicos ou depoimentos pessoais de alguns físicos comentando algo sobre suas infâncias, suas expectativas e suas famílias. Enfim, textos que permitam desconstruir a trajetória do físico mito, distante da realidade, para construir a imagem de um físico humano, com problemas de realizações pessoais, familiares e sociais.

Considerações finais

Tentar, através de um teatro, contribuir para uma melhor compreensão do assunto de Física na escola é relacionar fatos que ocorreram na ciência e trazê-los para sala de aula de uma forma simples, lúdica e agradável. Com isso, temos como objetivo que os alunos aprendam o conteúdo que envolve a disciplina com uma maior facilidade, sem deixar de lado todos os rigores que a apreensão do seu conhecimento exige.

Tendo em vista o ensino público e seus desdobramentos, tais como a evasão escolar, o desestímulo pelo ambiente acadêmico e as dificuldades encontradas pelos alunos bolsistas do PIBID para implementar atividades teatrais nas escolas conveniadas, o presente trabalho, ainda que inconcluso, teve como intuito primordial elaborar e aplicar atividades teatrais, tais como dinâmicas em grupo, peças teatrais e qualquer outra forma de expressão das artes cênicas, visando não apenas transmitir conteúdos relacionados à Física

de uma forma alternativa, mas também criar mecanismos de interação entre aluno e disciplina, aluno e universo acadêmico e aluno e professor, construindo, assim, um ambiente mais humano e propício às atividades escolares. A aplicação das atividades não foi concluída, devido a fatores já citados anteriormente, porém, pretendemos dar continuidade no próximo projeto do PIBID-Física, pois a base teórica e a experiência adquirida nos proporcionarão o desenvolvimento de atividades que tendem a dinamizar as aulas de Física.

Não obstante, este trabalho torna-se um laboratório dinâmico de ensino e aprendizagem, em que instrumentos avaliativos e educacionais são desenvolvidos e aprimorados durante o decorrer das atividades, visto ser essa a intenção primária do PIBID: o desenvolvimento e a ampliação da visão do que é ser um educador, suas ferramentas de trabalho e as implicações socio-culturais de sua postura como tal.

Os resultados alcançados foram positivos, pois o teatro é visto como uma ferramenta importante para o grupo do PIBID-Física que está atuando nos colégios que fazem parte do projeto. Por meio dele, esperamos colher resultados memoráveis para os bolsistas, professores e, sobretudo, para os alunos, contribuindo para educação pública do estado da Bahia.

Referências

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Tradução de Esteia dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 316 p.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. *A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras*. 1995. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Secretaria de Educação Média e Tecnológicas. Brasília, 2002.

MONTENEGRO, Betânia et al. O papel do teatro na divulgação científica. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 57, n. 4, oct./dec. 2005.

OLIVEIRA, Neusa. *A presença do teatro no ensino de Física*. Dissertação (Mestre em ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, 2004.

OLIVEIRA, Neusa; ZANETIC, João. A presença do teatro no ensino de física. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 9., 2004, Jaboticatubas. *Anais...* Jaboticatubas: [s.n.], 2004.

PALMA, Carlos. Arte e ciência no palco. *História, Ciências, Saúde: Manguinhos*, Rio de Janeiro, v. 13, oct. 2006. Suplemento.

NORY, Renata; ZANETIC, João. O Teatro e a Física: a cena que não entra em sala. In: XVI SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA, 16., 2005, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: [s.n.], 2005. Disponível em: <<http://www.nutes.ufrj.br/abrapec/viiienpec/resumos/R1032-1.pdf>>. Acesso em: mar. 2012.

ZANETIC, João. *Física também é cultura*. 1989. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/84593585/Joao-Zanetic-Fisica-Tambem-e-Cultura>>. Acesso em: 19 nov. 2011.

Parte II

Artes e Linguagens

Teatro na escola: fazer ou apreciar?

Claudio Cajaiba

Este texto, com forma híbrida de relato e de artigo, visa a discutir as características do ensino de teatro e os fatores de sua consolidação como área autônoma do conhecimento, especialmente através dos princípios da teoria da recepção dentro do projeto PIBID intitulado “Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador”.

Consta no web-site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹ a seguinte declaração do Ministro da Educação, Fernando Haddad, relacionada ao PIBID, publicada pela Assessoria de Imprensa no dia 15 de julho de 2011: “O PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. Ao aproximar a universidade da escola pública, as duas se transformam: o jovem docente adquire experiência e a escola é incitada a repensar seu projeto pedagógico.” (HADDAD, 2011, p. 1)

Desde o ano de 2010 coordeno o referido projeto através do PIBID e a ação de 24 bolsistas e três supervisores, em três Escolas de Salvador: O colégio Deputado Manoel Novaes, o Colégio Estadual da Bahia e o Colégio Odorico Tavares. No projeto original constam as seguintes metas:

1. Organizar uma ação de ensino em “via de mão dupla”, que integre o fazer e o refletir, redimensionando as possibilidades de ensino e da apreciação do teatro;
2. Envolver os bolsistas desde a metade do curso da licenciatura nas atividades das escolas públicas, fazendo-os conhecer os seus diversos setores tais como o administrativo, as coordenações, as bibliotecas e os laboratórios etc, visando a contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas nesses ambientes;
3. Colaborar, através da sistematização da experiência didática, para a elaboração de novos mecanismos de ensino, tais

1 <www.capes.gov.br>.

como organização de jogos, exercícios e demais atividades, em cooperação com os mediadores; 4. Colaborar para conhecer e sistematizar itens bibliográficos específicos sobre o ensino do teatro, tendo em vista a aplicação nas salas de aula, levando-se em conta o atuar lecionando; 4. Escrever relatórios de pesquisa, relatos de observações e experiências; 5. Elaborar roteiros de experiências de atividades extraclasse tais como: visitas aos teatros, exposições, museus, levando em conta os aspectos da recepção nos diferentes contextos; 6. Colaborar para a integração dos demais alunos bolsistas do PIBID-UFBA através de ações específicas como oferta de oficinas e apreciação dos resultados cênicos produzidos nas diferentes escolas; 7. Integrar e mobilizar os alunos participantes das ações pedagógicas, promovendo apresentações dentro e fora das escolas; 8. Colaborar para o desenvolvimento de ações que sedimentem o ensino do teatro e de outras disciplinas, tendo o jogo como aspecto fundamental do processo de aprendizagem.

Entre a maioria das metas, como se pode verificar, consta a atividade de apreciação. A teoria da recepção, mesmo a pretexto de certo modismo, tem ganhado especial atenção entre a abordagem teórica das artes cênicas nos últimos anos. Contudo, os aspectos relacionados a ela se desdobram e se complexificam quando se aplica ao ensino de teatro. A esse respeito, Biange Cabral (2008, p. 41) escreveu:

A complexidade da recepção teatral reside na polaridade entre sua dimensão coletiva (um grupo de pessoas assistindo a um espetáculo) e a singularidade das percepções individuais, uma vez que aqui se inter-relacionam distintas áreas do conhecimento: ética, psicologia, sociologia, filosofia (as mais comuns a qualquer processo/produto artístico).

Especialmente a partir da teoria da recepção literária e da filosofia hermenêutica, conceitos como o de “horizonte de expectativa”, cunhado por Hans Robert Jauss; de “leitor implícito” e “leitor explícito”, discutido por Wolfgang Iser; ou mesmo a noção de que não se pode conceber as partes sem o todo nem o todo pelas partes, máxima defendida por vários “hermeneutas”, o universo da apreciação das obras artísticas tem assegurado uma discussão

de fôlego entre os fenômenos que se apresentam no mundo de hoje. Estes princípios têm redimensionado os modos de se fazer e de se apreciar as artes cênicas. Mas até que ponto eles alcançam a dimensão do ensino do teatro?

É muito gratificante notar, entre as discussões promovidas nos encontros do projeto PIBID, como os alunos bolsistas se envolvem com a discussão desconhecida até então. Convidados a ler, a sistematizar e a apresentar os conhecimentos presentes em textos como “A pedagogia do espectador”, de Flavio Desgranges (2002) e “A escola no teatro e o teatro na escola”, de Taís Ferreira (2006), entre muitos outros, que abordam importantes questões sobre o ato e o papel da apreciação, é como se um novo mundo se descortinasse para eles. Habitados a lidar com os manuais de jogos e exercícios comuns ao labor do ensino de teatro, a dimensão da recepção surge como um novo “tempero” no entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Especialmente quando eles percebem que a apreciação, a recepção não se restringem apenas ao fato dos alunos se dirigirem ao teatro para assistir a uma peça. Assim, são acometidos por certo entusiasmo. Perceber que um jogo proposto por Viola Spolin, a exemplo daquele largamente conhecido pelos profissionais do ensino de teatro, que, grosso modo, explora em improvisações as noções de “o quê”, “o como” e “o onde” inclui os princípios da apreciação e da interpretação, num nível distinto, contribui para que este complexo universo teórico, desenvolvido especialmente através dos 400 anos da filosofia estética, adquira proximidade e se torne tangível, compreensível.

Deve-se observar que, apesar de perceberem esta dimensão, diluída no cotidiano das atividades com o teatro nas escolas, os bolsistas se empenham também em realizar as mostras de final de semestre nos auditórios das escolas, promover uma visita guiada dos alunos das escolas ao maior teatro da cidade, apresentar peças encenadas por eles envolvendo toda a escola, atividades que efetivamente caracterizam a recepção, de modo mais explícito. Empenham-se ainda em elaborar questionários a serem aplicados aos alunos, no sentido de angariar observações e convencer-se, como defendeu Cabral na citação acima, da singularidade que caracteriza cada apreciação.

Além da fruição, a imersão no processo de ensaio das mostras, a vivência na elaboração do roteiro de apresentação, que envolve os alunos das escolas e que consiste numa tendência quando se trata dos processos de ensino de teatro, assim como a concepção de figurino, maquiagem, elementos de cena, entre as várias etapas, exige um posicionamento que espelha o outro, que espelha a apreciação. E dessa forma os alunos são mais uma vez instados a se confrontarem com o fenômeno da recepção, pelo viés da produção.

A ação do PIBID neste projeto desencadeou ainda o interesse pelo ensino de teatro enquanto fenômeno de reflexão. Não raramente, é possível verificar a apropriação de conhecimento oriundo desse processo de discussão nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs).

O relato feito até aqui pode causar a impressão de que o projeto se desenvolve sem percalços, sem sobressaltos, o que não é verdade. Mesmo conquistando o interesse dos envolvidos, que se coaduna ao depoimento do ministro da educação, acima reproduzido, a caótica situação vivida no âmbito das escolas públicas estaduais se reflete também nos resultados do projeto. Desse modo, alguns procedimentos acabam se esfacelando, refletindo a violência que habita estes ambientes, quase sempre de característica multifacetada. Desse modo, a recepção também reflete o comportamento ditado pela violência.

Me recordo que a primeira mostra realizada pelos bolsistas com seus alunos, no auditório de uma das escolas, provocou em mim um misto de entusiasmo e estarrecimento. O entusiasmo vinha por conta de verificar a grande ocorrência de público, interessado em apreciar os resultados artísticos dos seus colegas, numa mobilização que envolvia grupos com instrumentos musicais a cantar suas músicas preferidas e uma excitação indescritível. O estarrecimento em perceber o caos, a manifestação ensurdecadora todo o tempo, a falta de colaboração, de organização interna, levando gestores e professores a ameaçarem a retirada deste ou daquele grupo, enfim uma quebra da ambiência propícia a este tipo de acontecimento. Cabe observar que o PIBID reintroduziu esta prática nas escolas, anteriormente feita de modo disperso e episódico, o que de algum modo justifica esses arroubos juvenis e esta excitação, também pelo caráter novidadeiro do evento.

O contato com o objeto artístico, que nestes casos possuem características bem específicas, produzidos ainda com um grau de abstração comum aos iniciantes, promove a estes sujeitos uma experiência extracotidiana, contribuindo para redimensionar as suas reflexões, o seu lugar no mundo. Como descreve Marx (1973, apud MOSTAÇO, 2008, p. 116), “O objeto de arte, tal como qualquer outro produto, cria um público capaz de compreender a arte e de apreciar a beleza. Portanto, a produção não cria somente um objeto para o sujeito, mas também um sujeito para o objeto.”

Ao analisarmos a literatura produzida sobre o ensino de teatro, especialmente no que se relaciona aos aspectos ligados à sua positiva influência no ambiente escolar e no sujeito que compartilha esta experiência, nos depararemos com certa reincidência de depoimentos pessoais carregados de entusiasmo. Sobre as razões que contribuem para isto Cabral (2006, p. 12) esclarece:

Ao fazer teatro/drama, entramos em uma situação imaginária – no contexto da ficção. A aprendizagem decorrente emerge desta situação e do fato de termos de responder a ela, realizar ações e assumir atitudes nem sempre presentes em nosso cotidiano. Como consequência, não ficamos restritos ao contexto ‘real’ da sala de aula, nem a excursões ocasionais.

Mesmo a pretexto da comprovação que se pode denominar de científica, acerca do papel do exercício da apreciação, da recepção, exemplos como os descritos neste texto ainda não são tão frequentes, mesmo não sendo mais incomuns e desejáveis por grande parte das comunidades escolares do setor público.

Desde o ano de 2009, coordeno uma pesquisa realizada através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), também intitulada “Teatro e Recepção nas Escolas Públicas de Salvador”, que busca fazer um levantamento da presença do ensino de teatro nas escolas públicas estaduais e municipais da cidade, exatamente para averiguar em que medida o exercício da apreciação está presente neste contexto. Os resultados relacionados a 2010 apontam um número maior de escolas que não desenvolveram a ati-

vidade, em relação ao ano de 2009, devido à descontinuidade de projetos específicos a este fim, que tinham caráter episódico, como a exemplo do projeto denominado Mais Educação, do governo federal, mas que por motivos diversos foram interrompidos. No site do Ministério da Educação consta que este projeto foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, e visa aumentar a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas, o que justifica a oscilação.

Certamente um projeto com as características do PIBID, que permite a ação numa mesma escola por um período de dois anos, diminui este teor episódico que acompanha a presença do ensino de teatro no ambiente escolar.

Com bastante empenho dos profissionais da área, estamos conseguindo criar um discurso que afasta os modelos que exploram o teatro como um recurso instrumental, como um adorno. A apreciação deve ter um papel determinante na contextualização do ensino do teatro, para que os sujeitos envolvidos na experiência possam compartilhar um caráter propositivo, um caráter protagonista. Como defende Desgranges (2002, p. 27),

Uma pedagogia do espectador se justifica, assim, pela necessária presença de um outro que exija diálogo, pela fundamental participação criativa desse jogador no evento teatral, participação que se efetiva na sua resposta às proposições cênicas, em sua capacidade de elaborar os signos trazidos à cena e formular um juízo próprio dos sentidos.

Por razões como as expostas até aqui é que acredito que presença regular do ensino do teatro nas escolas, desenvolvida por estudantes que ainda estão construindo seus anseios, pode trazer bons resultados e pode adquirir uma repercussão social positiva, especialmente no que se relaciona às mudanças tão urgentes que reivindicamos para a grande maioria das escolas públicas. O projeto do PIBID-Teatro da UFBA já agrega alguns alunos que fizeram parte do ambiente escolar como o do colégio Manoel Novaes, durante o ensino médio, e que hoje retornam à escola na condição de docentes, com uma proposta pedagógica similar àquela que o fez escolher seu caminho profissional. E a premissa da recepção, da sedução, da relação com o outro,

presente no processo do ensino de teatro, certamente pode continuar promovendo contribuições memoráveis.

Ao sugerir a leitura, fichamento e discussão de textos que refletem sobre a recepção a partir de diferentes autores, vários deles citados neste texto, os bolsistas manifestam suas impressões no blog concebido para este fim,² de modo a tornar viva a discussão teórica, associando-a a sua vivência prática.

Comentando o texto de Biange Cabral (2008) Omar Leoni ponderou: *“assistir a um espetáculo passa a ser comparado com um jogo, onde o espectador deverá possuir as ferramentas para poder decifrar os signos propostos pelos atuantes.”* A esta reflexão pode-se associar uma discussão de caráter semiótico, que em vários pontos tangencia a teoria da recepção. O entendimento das situações sob esta perspectiva sócio-cultural permite ao sujeito não apenas fruir, imerso nas sensações e emoções desencadeadas pela obra, mas também conhecer as ferramentas que desencadearam o sentimento diante da obra. Ao ser autor das informações poéticas a serem compartilhadas, o aluno-ator-jogador desempenha seu papel de protagonista, ampliando sua capacidade de leitura de mundo.

Corroborando esta concepção relacionada ao protagonismo, sobre o texto de Mostaço (2008) a bolsista Andreia Fábria destacou três importantes aspectos e reformulou assim as considerações do autor:

(ele) explica que a poesis sugere o prazer que experimentamos como realizadores da obra (ou de sua leitura), que a aisthesis se refere à capacidade perceptiva, reconhecedora, para com o universo da obra e que a katharsis é o fato de mesmo sabendo que não é verdadeiro a relação com a obra, nos deixarmos levar, como participantes ativos de um jogo, em que nós decidimos as regras.

Sobre a influência do exercício da apreciação desde a infância, ao discutir o texto de Taís Ferreira (2006), Ana Jacqueline lembra que a autora traz

2 Todos os depoimentos citados a partir daqui foram extraídos dos fichamentos comentados, postados no blog <<http://pibidteatro.blogspot.com>>, criado para acolher a produção dos bolsistas que integravam o Pibid na época de produção desse texto.

à tona o papel da escola como principal mediação entre as crianças e a linguagem teatral, junto à família, ambas mediações institucionais. A autora conseguiu abordar, de forma ampla e clara, os aspectos de forte influência na recepção das crianças espectadoras, como por exemplo as questões de gênero, idade, descendência e etnia, as tecnologias, as características local e global e principalmente a questão das mediações.

Sobre o texto de Clóvis Massa (2008), comentado pela bolsista Fernanda Silva, ao tempo em que ela afirma com clareza sua posição, deixa em aberto uma questão sobre o papel do professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem: O fazer teatral, sendo analisado pela minha ótica, sempre estará entrelaçado ao ensinar. Os fins podem ser diferentes, como o de um diretor que ministra uma aula sobre um encenador, sobre o que norteia a sua estética e inspira o seu jeito de fazer teatro. Mas como deve ser o teatro sendo feito na sala de aula para uma turma do ensino médio ou mesmo numa comunidade, com “amadores”?

Um dos pontos mais discutidos quando se aborda as questões da recepção está relacionado à formação de plateia, aspecto que o projeto PIBID, mesmo com muitas dificuldades, tenta cumprir, levando os alunos das escolas em visitas guiadas ao Teatro Castro Alves e ao Teatro Martim Gonçalves. Além disso, algumas iniciativas promovem a ida dos alunos para apreciar algum espetáculo. Alguns bolsistas que integram a montagem intitulada “É tudo nosso” fizeram apresentações nas escolas, momento de euforia e reflexão. A obra de Flávio Desgranges (2002) “A pedagogia do espectador”, em face a estes procedimentos, tornou-se assim um foco de discussão logo no início do projeto. A bolsista Maria Gabriela resumiu assim sua posição sobre a discussão:

A formação de espectadores tem uma grande importância na atualidade. Formá-los não significa adestrá-los, não quer dizer que serão postos em poltronas de teatros fazendo-os observar apenas o que é mostrado. Significa facilitar a este espectador o entendimento de um texto, sem subestimá-lo, e sim levando-o a enxergar as possibilidades que nele existem.

Ainda nesta linha de pensamento o bolsista Angelo Soares resumiu assim seu entendimento: *“Aqui é mostrado a importância de formar espectadores que não somente sentem nas cadeiras dos teatros, mas que tenham um posicionamento sobre o discurso que lhe é dirigido, e que esse espectador seja instrumentalizado para isto.”*

Logo no início do projeto, antes destas experiências de apreciação acontecerem, diante do desafio que o PIBID impunha, o bolsista Jones Mota, ao tomar conhecimento dos mesmos princípios propostos por Desgranges (2002), ponderou:

Vale salientar a experiência com os alunos do colégio estadual Manoel Novaes, quando se percebe que falar de teatro sem que o mesmo seja apreciado é complicado, pois se torna distante, pois o teatro é uma arte de aproximação, tanto no fazer, quanto em assistir. Na experiência com estes alunos, essa falta de experiência como espectador é justificada por não existir o hábito de ir ao teatro.

Com um viés mais otimista, Lorena Geambastiani compartilhou das mesmas impressões do autor, e mesmo ainda sem ter possibilitado aos alunos a experiência da apreciação considerou:

Tornar o espectador iniciante mais íntimo da arte teatral e estimulá-lo para um mergulho divertido amplia sua capacidade de apreciação dos espetáculos e favorece sua socialização, seu acesso ao debate contemporâneo, sua integração e participação sociais.

Por um viés mais descritivo da obra, Ludmila Santos optou por enfatizar a relevância da abordagem, ao tempo em que fez um questionamento sobre pontos estruturais da apreciação:

Ele (o autor) levanta questões importantes sobre como se dinamizar a relação do espectador com a obra teatral, e se pergunta ainda, qual o motivo de se formar espectadores, fazendo sempre uma ligação da educação com a sala de aula. Como os educadores e a escola estão se preparando para levarem os alunos para a fruição do teatro?

Levando em conta aspectos relacionados à infância, abordadas pelo autor, mesmo desenvolvendo as ações com jovens estudantes, o que caracteriza o ensino de teatro no âmbito do PIBID, o bolsista Marco Calil não se furtou a observar a situação e a configuração da presença do teatro nos primeiros anos de vida escolar. Assim, a constatação da relevância do ensino e da apreciação de teatro, consumada muitas vezes de modo mercadológico, aparece em sua reflexão.

A visão social que temos em relação à criança e do teatro que é feito para ela geralmente é uma visão que descarta o poder da recepção, da interpretação dos fatos e da análise em que a criança pode fazer e obter de uma determinada experiência. Elas são tratadas como um ser sem sabedoria e mais ingênuo do que é, pois as montagens valorizam o adulto, como se o comportamento dos adultos fossem o exemplo a ser seguido como verdade absoluta.

Já o bolsista Wellington do Rosário preocupou-se com o contexto que cerca os alunos das escolas públicas e destacou comportamentos que impedem o sistema escolar de atender aos pressupostos da educação sensível.

No mundo contemporâneo, a maioria dos jovens e adultos não percebe a fundamental importância da arte dentro do desenvolvimento educacional, pois no mundo globalizado, o homem está voltado para os bens de consumo, sem preocupar-se com as relações afetivas, esquecendo que o homem é um ser social. O teatro educação, além de questionar, vem buscando valores esquecidos, fazendo reflexões sobre a sociedade e questionando os dilemas da contemporaneidade.

A discussão da obra de Cabral (2006) foi um dos momentos mais significativos no trajeto de discussões do projeto, pois a autora, ao defender o processo de ensino de teatro através do drama, confrontou os bolsistas com a realidade vivida por eles no cotidiano. A autora, ao descrever e detalhar a importância do jogo dramático como forma de aproximar o aluno do seu pró-

prio universo, conquistou a cumplicidade dos bolsistas. Indira Rocha resumiu assim a abordagem:

Além de conceituar e analisar as características básicas do drama como atividade de ensino (contexto da ficção, processo, episódios, pré-texto, professor-personagem), a pesquisadora procura exemplificá-las com as experiências que teve numa escola municipal de Santa Catarina. Os exemplos auxiliam significativamente na melhor visualização do método como um todo. Seu tema gerador foi o da imigração açoriana. Por não ser um tema muito restrito, permitiu a inserção de diferentes diálogos no decorrer do processo.

Já para a bolsista Liz Novais, a discussão da obra de Cabral (2006) foi fonte de inspiração, quando destaca como o método, inicialmente conduzido por um professora, vai desenvolvendo no aluno sua capacidade de elaboração própria e sua independência, abolindo a tendência paternalista que o ensino, de modo amplo, tende a promover:

O participante é artesão de si também, nesse processo. A noção de espaço, o comportamento frente a uma plateia e a fidelidade a um personagem, são exemplo de atributos que comprovam o grau de envolvimento com a proposta artística. Os participantes vão se educando por si próprias, sem mais uma indicação do professor.

Com característica de conclusão, a reflexão feita por Marli Souza trata da necessidade da presença de elementos do universo dos alunos nos exercícios que envolvem o jogo dramático: “A experiência com a atividade do drama só vai ter um bom desenvolvimento se o contexto em que ele é apresentado fizer parte do contexto do aluno, se ele tiver algum conhecimento sobre o assunto abordado.”

Taiana Lemos considerou, além dos aspectos frutíferos da utilização do jogo dramático em sala de aula, que envolve os alunos, também os ganhos para o profissional de ensino, pois “[...] o trabalho com o drama possibilita a

própria realização do ensino da linguagem teatral e possibilita sobretudo o exercício de construção da autonomia do professor.”

Vinicius Sena, em consonância com o pensamento da autora e dos demais bolsistas, chamou atenção ainda para os aspectos interdisciplinares que o jogo dramático pode promover.

Um dos pontos positivos de se trabalhar com o drama em sala de aula é o de colocar o aluno como gerador de seu próprio conhecimento, dialogando com as relações históricas e culturais presentes em seu cotidiano. O drama pode ter vários desdobramentos para outras disciplinas dentro dos parâmetros curriculares da escola. O drama cria uma ponte de possibilidades da atividade teatral em sala de aula, colocando os alunos em contato com uma nova experiência lúdica, expressiva e simbólica.

Considerações finais

Sob estas premissas, ratificadas pela ação e discussão desenvolvidas pelo projeto PIBID-Teatro, pode-se considerar que as metas apontadas no início deste texto, ganham concretude. Elas contribuem sobremaneira para redimensionar, mesmo minimamente, o modo como as escolas públicas brasileiras, tomadas aqui pelos três exemplos específicos já referidos, podem se beneficiar de ações, infelizmente, ainda incomuns.

Referências

CABRAL, Biange. O espaço da pedagogia na investigação da recepção do espetáculo. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 8, p. 41-48, 2008.

_____. *Drama como método de ensino*. São Paulo: Hucitec, 2006.

DEGRANGES, Flávio. *A Pedagogia do espectador*. São Paulo: Editora Hucitec, 2002.

_____. Teatralidade tátil: alterações no ato do espectador. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 8, p. 11-20, 2008.

FERREIRA, Taís. *A escola no teatro e o teatro na escola*. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-118.

HADDAD, Fernando. PIBID é um dos programas mais relevantes à educação básica atualmente. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/servicos/sala-de-imprensa/36-noticias/4749-pibid-e-um-dos-programas-mais-relevantes-a-educacao-basica-atualmente-diz-ministro>>. Acesso em: 13 dez. 2011.

MOSTAÇO, Edélcio. Uma incursão pela estética da recepção. *Revista Sala Preta*, São Paulo, n. 8, p. 63-72, 2008.

MASSA, Clóvis. Redefinições nos estudos de recepção/relação teatral. *Revista sala preta*, São Paulo, n. 8, p. 44-54, 2008.

Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar

Virgínia M. R. Chaves

Este texto constitui-se das experiências em arte/dança que vem sendo desenvolvidas na escola pública com alunos do curso de licenciatura da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA), por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/UFBA), no qual atuo como coordenadora da área. Assim, as ponderações aqui apresentadas problematizam a prática do ensino da dança na escola de ensino formal e apresentam pontos de tensão relacionados com esse movimento.

O sistema de educação esteve, durante uma boa parte da sua história, baseado na interação entre professor e aluno dentro da sala de aula convencional. Limitava-se a instrução, marcada por um pensamento mecanicista, linear e disjuntivo nas práticas educativas, influenciado pelas teorias, cartesianas e newtonianas até então sustentadas pelo cientificismo e visão racionalista; as abordagens do conhecimento eram estabelecidas sem a intervenção do aluno, limitando a sua compreensão do mundo e estabelecendo como papel do educando a absorção de um conhecimento mediado pelo professor: o *status* do educando, o de mero receptor de conteúdos. Tal cenário era a relação que a sociedade tinha com o tempo, o espaço e os meios de difundir o conhecimento.

Porém, tem-se tornado óbvio que a maior parte da educação, que acontece atualmente, tem lugar num espaço mais amplo que inclui a cultura de massas, a internet e todos os velhos e novos *media*. Com o advento das mídias eletrônicas, abriram-se novos caminhos para a disseminação de conhecimentos formais e informais.

A partir da segunda metade do século XX, configurou-se uma sociedade midiaticizada. Ocorreu uma verdadeira revolução tecnológica no mundo e os

papéis de emissores e receptores se entrelaçaram. Esse movimento social no ciberespaço, na perspectiva de Lévy (1999), propicia novas formas de pensar, sentir, produzir, compartilhar e de construir conhecimento e saberes, favorecendo a autonomia e a autoria do educando e alterando a sua condição habitual de receptor passivo para sujeito ativo, o que pressiona as estruturas acadêmicas a voltarem o seu olhar para essa nova realidade, própria da contemporaneidade, exigindo da academia esforçar-se para entender e inserir-se nesse novo contexto.

Muitas vezes, no processo de desenvolvimento e melhoria de uma comunidade e ou/ da sociedade, de maneira geral, ficamos diante de um enorme desafio: promover a curto e médio prazos transformações de ordem comportamental e social. É preciso mergulhar em processos de sensibilização em torno de um assunto ou ideal: o desenvolvimento de pessoas. Para isto, mostra-se essencial o envolvimento de todos os segmentos organizacionais com objetivos comuns.

Está evidente que lecionar no ensino público, hoje, coloca o educador diante de uma dura realidade, ao ser necessário lidar com estudantes que trazem marcas produzidas pelos equívocos do debate educacional, tais como: fracasso escolar, evasão, repetência, trabalho infantil, discriminação, violência física e autoritarismo. Sem que ainda tenham sido alteradas as suas condições sociais, a população, outrora marginalizada, agora recebe a “chancela” de socialmente excluída.

O que une os alunos são as dificuldades econômicas, a cor da pele (em sua maioria, são afrodescendentes) e o limite do risco social. São, em sua maioria, crianças e adolescentes que convivem com a violência diária, superestimada pelo noticiário televisivo, que, na maioria das vezes, de forma sensacionalista transforma esses lugares no pior dos mundos.

Longe de assumirmos aqui uma visão ingênua desse quadro, o que percebemos, ao nos relacionarmos de maneira mais próxima desses adolescentes, é que o conhecimento adquirido no cotidiano vivencial é repleto de cenas e acontecimentos que deveriam ser considerados, objetivando outras possíveis elaborações da prática escolar. É certo que novas teorias e metodo-

logias vêm sendo criadas e debatidas dentro das universidades com vistas a uma revisão de paradigmas. Entre outras, a teoria da complexidade, de Edgar Morin, é um exemplo deste esforço; os estudos sobre a globalização e seus impactos culturais, empreendidos por Milton Santos (2000), evocando por uma outra globalização, bem como os modelos pedagógicos baseados em projetos e na resolução de problemas, como por exemplo, as propostas de Philippe Perrenoud (2000).

Esse movimento não é aleatório, pois a academia, assim como todo o sistema de ensino, vivencia um desafio histórico: permanecer como espectadores ou apropriar-se dos meios, técnicas, linguagens e estruturas em desenvolvimento para cumprir com o seu compromisso dentro de uma nova sociedade; manter o olhar sobre o conhecimento científico, sim, porém, conectado com os novos paradigmas e estado de tensão entre a diversidade social e a prática intelectual, que ainda se mantém linear. Milton nos aponta para um outro conhecimento: a possibilidade de conhecer para a liberdade. Intenta-se, com isso, que o conhecimento se produza no interior da crítica, sem abstrações alienantes que produzem falsas compreensões e encobrem os verdadeiros dramas sociais. (SANTOS, 2000)

Infelizmente, ainda hoje, a objetividade é mais solicitada que a própria subjetividade do aluno/sujeito. Pensamos que a articulação efetiva da escola com a prática da dança facultaria estruturas de sentir e de pensar, podendo resultar na expansão de possibilidades dos estudantes; tornar cidadãos ativos e motivados, estimulados para envolverem-se em processos transformadores a partir do conhecimento de si mesmo, através da arte/dança. Aumentam as possibilidades e a capacidade de mudanças.

Então, essa é a demanda desse projeto de dança no PIBID/UFBA: transformar e potencializar a educação para este novo momento da humanidade, para a sociedade do conhecimento. A universidade, como promotora da formação pessoal e profissional dos estudantes, busca criar possibilidades de contato com diferentes formas de produção de conhecimento, que incluem o saber científico e o artístico-cultural. Este projeto visa oferecer condições para que os alunos vejam no ensino a oportunidade de conhecer e apreciar

as diferentes linguagens da arte. Entretanto, muitas vezes, o ingresso neste universo representa o contrário, quando os estudantes são levados a priorizar atividades e leituras estritamente científicas, geralmente em detrimento de atividades artísticas das quais participavam anteriormente.

A Escola de Dança da UFBA vem buscando, através de diversas iniciativas, tornar-se uma interlocutora qualificada dentro dessa rede para ser capaz de integrar, absorver, produzir e distribuir conhecimento, fomentando o uso da dança como mais uma tecnologia educacional, a fim de compreender, criticar e contribuir para o desenvolvimento da educação mediada por sua forma peculiar de conhecimento. O projeto “Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar” assume, portanto, um papel ímpar dentro desse processo. É a síntese de nossa tentativa de explorar a nova visão do ensino da arte e da educação na rede pública de Salvador para quem quer aprender arte, a qual, muitas vezes, resume-se em fazer “trabalhinhos” de pintura e desenho.

Levou-se em conta que o papel da arte na escola vai muito além do “alívio das tensões”. A arte, além de ter grande importância nas transformações culturais, artísticas e sociais, possibilita que o aluno possa intervir de forma ampla e consciente no seu ambiente sociopolítico-cultural, para que as mudanças que acreditam necessárias aconteçam.

O projeto “Arte fora dos muros da escola pública: educando o olhar” tem como objetivo, além da proposição do PIBID de propiciar a iniciação do estudante da UFBA para a docência no ambiente da escola pública, buscar a inserção da dança nesse espaço sociocultural, trabalhando com a apreciação estética como ignição para o conhecimento da dança e acionando o processo de criação em dança para os estudantes do ensino médio das escolas da rede de ensino público. Apreciação é o aprender observando: os elementos observados servem como instrumental para o mergulho numa cultura específica, num estilo, temática ou na diversidade de conteúdos.

O trabalho se pauta na discussão e possibilidade da (re)inserção do ensino dança como área de conhecimento no projeto político pedagógico da escola pública, buscando identificar a sua estrutura e funcionamento, en-

quanto componente curricular, a partir da atuação dos licenciandos em Dança da UFBA, com o objetivo de oferecer aos universitários a possibilidade de desenvolver habilidades concretas por meio da aplicação de conhecimentos apreendidos na academia e contribuir com a comunidade das escolas públicas enquanto agentes de transformação social.

Partimos do princípio de que esta arte é de fundamental importância na vida prática dos educadores-pesquisadores e educandos, futuros trabalhadores pesquisadores-educadores, pois permite aprimorar o potencial perceptivo e a sensibilidade daqueles envolvidos na prática da dança, favorecendo a compreensão dos valores sociais, especialmente da construção social da própria educação. Dessa forma, não abdicamos de uma formação com posturas críticas, tanto por parte dos educandos, foco de nosso projeto, quanto dos nossos estudantes, futuros artistas-educadores, em formação.

Vale observar que a integração entre educação superior e educação básica do licenciando no cotidiano das escolas de rede pública de educação, resultante do PIBID, oportunizou ao futuro profissional, bolsista de dança, não só vivenciar uma experiência metodológica e de prática docente concreta, mas, sobretudo, disponibilizar uma formação acadêmica de qualidade, passível de mudanças e transformações. Visto que, a produção do conhecimento dos estudantes bolsistas, através de pesquisa acadêmica relacionada com a prática dos processos de ensino-aprendizagem da dança na escola, vem trazendo benefícios consideráveis para a formação e construção da profissionalidade docente.

É importante ressaltar que a atuação do PIBID nas escolas torna-se um verdadeiro laboratório de práticas pedagógicas docentes. Permite aos licenciandos a familiarização e o uso contínuo de ferramentas e estratégias utilizadas para captar, avaliar, apreender, produzir, gerenciar e fazer uso de novas metodologias de ensino. Na prática, o projeto estimula a produção de ideias, práticas e materiais que auxiliam a prática docente; o engajamento em pesquisas e ações docentes e a construção de conhecimentos sobre ensino de dança no contexto de sua prática profissional são aspectos que, indiscutivelmente, contribuem para o fortalecimento das licenciaturas.

Os estudantes universitários, a curto e médio prazos, vêm demonstrando crescimento individual, um olhar mais crítico sobre o processo educacional e a revelação do exercício do seu papel social junto à comunidade local e global. Vêm demonstrando desenvolvimento de competências e habilidades em propor, planejar e conduzir aulas e trabalhar em equipe de forma interdisciplinar. Haja vista que o projeto de dança contou com ações de integração da comunidade escolar com artistas da cidade, atividades de integração da dança com outras disciplinas, apresentando resultados – citando algumas, tem-se, por exemplo, biologia, português, artes visuais e teatro, assim como entre áreas de atuação do PIBID na universidade.

É possível perceber também o amadurecimento gradual e crescente nos trabalhos acadêmicos, ainda que, iniciando esse processo, numa produção de textos, individual e coletivo, comunicações em eventos e de relatórios, sobretudo com postura crítica, atributo peculiar e necessário ao educador – embora saibamos que a maturidade intelectual e a consistência teórico-metodológica serão ampliadas no tempo-espaço, a médio e longo prazos. Paralelamente, os profissionais da educação do ensino médio, professores de dança, a partir da ação do PIBID, demonstraram e registraram maior estímulo para o desenvolvimento da prática docente, buscando, aplicando e participando das atividades em classe com maior disponibilidade, criatividade e vontade de ampliar os seus estudos, mobilizando-se para a continuidade em cursos de pós-graduação. Enfim, possibilitando a melhoria da formação continuada de professores de dança, tendo a pesquisa como mediadora deste processo.

As escolas, seus dirigentes, por sua vez, empenhando-se em oferecer melhores condições para a comunidade, vêm tentando melhorar as condições de funcionamento, seja construindo salas específicas para a realização de aulas de arte, como o Colégio Central, por exemplo, ou mesmo inserindo a disciplina dança como área de conhecimento em seu projeto político-pedagógico, de fundamental contribuição para que as mudanças e transformações necessárias aconteçam.

“[...] As palavras só têm sentido se nos ajudam a ver o mundo melhor e é através dos olhos que tomamos contato com o fascínio do mundo [...]”

A epígrafe em referência, palavras do filósofo e educador mineiro Rubem Alves (2010), faz-nos lembrar que sem a educação das sensibilidades todas as habilidades parecem tolas e sem sentido. Assim, este projeto considerou a necessidade do licenciando em Dança da UFBA criar espaços de inclusão e de discussão sobre a Dança na rede pública de ensino, propondo novas práticas educativas e novas experiências estéticas nesse ambiente socio-cultural.

Trabalhar com os corpos que ali estão, com suas construções sociais, com suas peculiaridades: afetos, vivências, saberes e relacionamentos. A partir da abordagem da linguagem da dança, podemos acessar esses corpos e com eles construir as danças que desejam. A estratégia é reconhecer corpos, olhar e ver, conversar com o que os alunos trazem e incentivá-los a ampliar seus saberes e criar pontes entre o que eles gostam de dançar e o universo escolar.

A dança fora da escola tem outra função social. Temos de ter clareza sobre qual a função social (cultural, política e/ou artística) da dança na escola. Não é só trazer a dança que os jovens dançam no seu cotidiano para a escola, mas trabalhar seus sentidos para compreendê-las, desvelá-las e, por fim, dançar. Morin (2002) coloca que uma educação do futuro precisa confrontar as incertezas, entender o ser humano como multidimensional e deve indagar a condição humana como parte de um universo, ao mesmo tempo em que reconhece a diversidade cultural.

Enquanto sujeitos implicados nesse contexto e a partir de experiências na Escola de Dança da UFBA, os agentes elaboram atividades sistemáticas de apreciação estética e processos de criação em Dança para os estudantes, proporcionando visitas interativas nos espaços culturais da UFBA e da cidade, facultando aos educandos o contato direto com o mundo da arte/dança e da cultura nas suas variadas configurações e colocando em prática uma pedagogia que vai além dos muros da escola, tendo a arte e a educação como ferramentas para as transformações.

As artes perpetuam as tradições no cotidiano das comunidades da região; são fonte de conhecimento para avaliar como se constituem, sobre-

vivem, processam e recriam-se as formas comunicacionais e estéticas representantes da cultura do Brasil e do mundo. Pensamos que, por meio de atividades significativas para os estudantes, possibilitam também a permanência do jovem na rede de ensino, reduzindo a difícil problemática da evasão e preparando-o como cidadão e agente multiplicador em sua comunidade. Com isso, permite o seu desenvolvimento pessoal, social e comunitário. O compromisso é educar para a cidadania, o que implica na realização de processos formativos, acima de tudo, de caráter humanístico, que reconheçam o fazer estético, ético, político e inventivo do ser humano, suas relações com o mundo, com o outro e consigo mesmo.

Escolas Parceiras

O projeto foi realizado em duas escolas públicas do ensino médio, parceiras e credenciadas no PIBID/UFBA, com duração de dois anos – abril de 2010 a março de 2012. Conta com 20 bolsistas estudantes do curso de licenciatura em Dança, da Escola de Dança da UFBA, e duas supervisoras, professoras de dança da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA), atuando nos colégios estaduais Thales de Azevedo e Central.

Contamos como participantes colaboradores, em 2011, a professora de Dança da UFBA, Daniela Amoroso, orientando o grupo de estudos da cultura popular, e também com a valiosa colaboração de Maria do Carmo Suzart Rocha, técnica em educação e administradora da interface Moodle do Centro de Processamento de Dados (CPD) da UFBA, que criou o *design* do site PIBID-Dança no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle,¹ bem como ministrou oficinas sobre o uso do Moodle para bolsistas, supervisoras e tutoria, durante o desenvolvimento do projeto. Também houve a colaboração do professor substituto e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPG/UFBA), Carmi Silva, assessorando a coordenação em 2010, além do suporte técnico do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

1 <www.moodle.ufba.br>.

Foto1 – atividade do PIBID-Dança



Fonte: Arquivo do autor.

Atuação

As aulas de dança nessas escolas estão inseridas na disciplina Arte, em todas as turmas de primeiro ano do ensino médio. Esta atividade, teórico-prática visa incentivar o reconhecimento do corpo e suas possibilidades de movimento, experimentando elementos básicos da dança e estimulando os alunos no seu processo criativo, no qual construímos, criamos, tornamos real uma determinada ideia e transformamos os materiais disponíveis em algo novo e singular, levando-os a reconhecer a dança como linguagem artística na sua forma mais ampla, sem restringi-la a estilos.

A atuação dos bolsistas nas escolas se deu nessas aulas da disciplina de Artes e nas oficinas semanais de dança, oferecidas pelos bolsistas e abertas a todas as séries do ensino médio. As atividades primam pela aproximação dos “professores” com os alunos e pelo despertar de interesse desses alunos para com o estudo de dança. Cada bolsista ou cada grupo de bolsistas foi direcionado para o trabalho em determinadas turmas, nas quais realizam atividades semanais de dança em acordo com as supervisoras e dividindo a condução das aulas com as mesmas.

Os alunos, ao conhecerem a realidade e ao analisarem possibilidades e limites de intervenção e ao refletirem sobre sua própria prática e seus resultados, podem ter a clareza do poder de transformação e de mudanças paradigmáticas desses dois sistemas complexos: dança e educação; entretanto,

fazem-se necessários pensamentos não hegemônicos que possam suscitar respostas frente às incertezas. Daí a incerteza que nos assola, como nos fala Boaventura Santos (2008). Não há como fugir à proposta de uma epistemologia que nos permita caminhar no meio de tanta incerteza e que permita ver esta não como um constrangimento, mas, antes, como o outro lado da capacitante afirmação de uma insuspeitada e inesgotável diversidade dos saberes e das experiências humanas. (SANTOS, 2008)

Foto 2 - experiência em dança



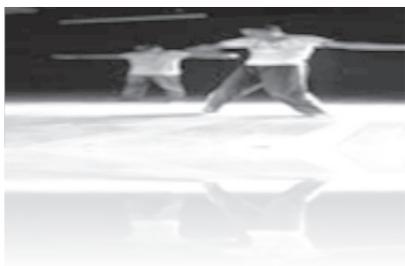
Fonte: Arquivo do autor.

Assumimos a dança como forma de conhecimento; forma especial de conhecer e fazer, que organiza o mundo pelo sentimento, percepção, intuição e imaginação. Nesse sentido, a dança configura-se em um espaço para a vivência de processos de singularização e subjetivação. Tomamos o termo usado por Guattari e Ronilk (1993) para designar processos disruptores de codificações preestabelecidas, de manipulação e de telecommando: recusá-los para construir, de certa forma, modos de sensibilidade, de relações com o outro e de criatividade que produzem uma subjetividade singular, impulsionando-os para um mundo mais ético, criativo e humanizador. A partir da observação e apreciação das características estéticas e simbólicas, os processos de assimilação e acomodação de novas informações possibilitarão aos educandos não só o aprendizado de novos conhecimentos, mas também o envolvimento do aluno com sua realidade, novas experiências e saberes pré-existentes. Segundo Piaget (1996), assimilação e acomodação são processos cognitivos pelos quais uma pessoa integra um novo dado perceptual, motor ou conceitual às estrutu-

ras cognitivas prévias; encaixar nos esquemas existentes, ou seja, quando a pessoa tem novas experiências, ela tenta adaptar esses novos estímulos às estruturas cognitivas que já possui, modificando antigas formas de pensar e agir.

Além disso, a construção de relação de autonomia, de criação e recriação, possibilitará redefinir a relação dos alunos com a instituição, com os colegas, suas famílias e comunidade, através do envolvimento dos mesmos com outras realidades possíveis. (BRASIL, 1996) Nesse sentido, é necessário colocar ao alcance do estudante o material que o permita acionar, impulsionar e exercer a sua potencialidade e criatividade de maneira revolucionária.

Foto 3 - Experiência em dança 2



Fonte: Arquivo do autor.

Dotar os estudantes de novas informações e de novas imagens parece ser a chave. Queremos que cada participante, ou seja, cada estudante, abrigue em seu cérebro peças capazes de gerar novas ideias e vida nova. Sabemos que o hemisfério esquerdo do cérebro analisa, calcula, abstrai, marca tempo, planeja cada etapa de um processo, verbaliza, faz declarações racionais baseadas na lógica, trabalha, enfim, de maneira objetiva. Mas há também o lado direito, aquele que permite outra modalidade de perceber e interagir, na medida em que sonha, e que é artífice, uma vez que cria imagens que podem ser vistas e compreendidas com os olhos da intuição.

Esses níveis mentais adicionais permitem, de acordo com a intervenção sociocultural, mudanças no comportamento e no estado do corpo, podendo superar significativamente as expectativas do grupo, da comunidade e da so-

cidade de uma maneira geral. Na concepção de Damásio (2005, p. 11), “a emoção transmite informações cognitivas, diretamente e por intermédio dos sentimentos.”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) se configuram em um processo de desenvolvimento no campo da educação, frutos das transformações exigidas pela própria sociedade e um salto de qualidade que respalda o ensino da arte/dança nesse universo escolar. Entretanto, a dificuldade é instalada em relação à sua prática no ensino oficial, este que é um fator preponderante para que as ações aconteçam qualitativamente e venham a motivar o estudante na escola.

Consideramos a escola um grande espaço de produção de saberes e, portanto, de significados, que vão engendrar o aluno uma ideia do que ele é; de suas possibilidades, maior sensibilidade ao meio e perspectivas para o futuro. E, nesse cenário, a arte deveria está inserida na escola com o *status* que ela merece: o de reafirmar valores e atitudes, além de estimular a emergência de potenciais expressivos com o exercício pleno da expressão e da comunicação propiciados pelo conhecimento em arte. Corroborando com Freire (1996), “o conhecer não está apenas na transmissão presa em sala de aula. Ao contrário disto, reside em todas as formas de linguagem, que comuniquem qualquer tipo de informação. Encontra-se em todas as suas formas possíveis [...]”

E isso vem acontecendo com o PIBID. O Programa nos ensina a ousar criando novos formatos didáticos e interdisciplinares com conteúdos de qualidade e com novas abordagens, além de mostra o valor de um projeto que convida outros educadores a participar poética e conceitualmente de uma proposta de trabalho didático. Ele também evidencia que é possível reunir, em um projeto, a inter-transdisciplinaridade e usar novas tecnologias em sala de aula. Outra contribuição é o envolvimento entre os alunos. Tal perspectiva integra também a equipe de trabalho da escola. Contudo, ainda achamos que muito se pode fazer e realizar, em especial, na área da Dança, se encontrarmos disponibilidade de todos os envolvidos em educação pública com a in-

tencionalidade de mudanças, reforçando, assim, a melhoria do ensino como um todo, em especial, a valorização da docência.

Assim, é possível afirmar que o projeto do PIBID-Dança vem se firmando em consonância com os pressupostos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Ministério da Educação (MEC), contribuindo para o desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores, visando à expansão da iniciação à docência. Muita coisa, ainda, está para ser reinventada e por vir, principalmente no que diz respeito ao ensino da Dança na escola pública, sobretudo no sentido de querer resgatar a sua importância e credibilidade como uma tecnologia educacional eficaz nesse contexto sociocultural.

De fato, coloca-se o desafio de pensarmos uma escola e um currículo mais flexível, no sentido rizomático proposto por Deleuze e Guattari (1995), com conexões, rupturas, múltiplas entradas e novos territórios a serem explorados, sem buscar fundamentos únicos e hierarquização, mas percebendo linhas de fuga que apontem para novas direções, espaços e lugares que acolham o corpo que dança, e, com a dança, a paixão de conhecer. Finalizando, observamos que conseguimos solucionar com criatividade as dificuldades encontradas nesse percurso, e avaliamos que o PIBID-Dança vem realizando e concretizando suas ações satisfatoriamente nos anos 2010 e 2011, dentro das condições previstas possíveis e da realidade concreta de cada ambiente escolar.

Referências

ALVES, Rubem. *Educar*. 2010. Disponível em: <<http://mscamp.wordpress.com/2010/10/15/educar-rubem-alves/>>. Acesso em: 12 jul. 2011.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago. 2011.

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2011.

CHAVES, Virgínia M. R. *A dança: uma estratégia para revelação e reelaboração do corpo no ensino público fundamental*. 2002. Dissertação (Mestrado em Artes cênicas) – Escola de dança e teatro, Salvador, 2002.

DAMÁSIO, Antonio R. *O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano*. Tradução de Dora Vicente e Georgina Segurado. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. *O mistério da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

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

GUATTARI, Félix; RONILK, Suely. *Micropolítica: cartografia do desejo*. Petrópolis: Vozes, 1993.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.

_____. Epistemologia da complexidade. In: SCHINITMAN, Dora Fried (Org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 274-289.

PERRENOUD, Philippe. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAGET, Jean. *Biologia e conhecimento*. Vozes: Petrópolis, 1996.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999.

SANTOS, Boaventura de Souza. A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de Pascal. *Revista crítica de Ciências Sociais*, Coimbra, v. 80, p. 11-43, mar. 2008.

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. São Paulo: Record, 2000.

O PIBID-Música: educação musical, as artes musicais e a comunidade

Flavia Candusso

Prelúdio

O acontecimento Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) chegou como um furacão na vida do curso de licenciatura em Música: elaboração do subprojeto de área, coerência entre a proposta da área com o projeto institucional, normas para seleção de bolsistas e professores supervisores, operacionalização de como se traduziria o projeto na prática. Um desafio e, como sempre, muito pouco tempo. Um desafio, sem dúvida, muito estimulante, que traçaria novos caminhos na vida do curso de licenciatura, de cada participante, abrindo as portas para novos saberes, novos canais de diálogo entre universidade e escolas públicas e de reflexo com as comunidades circunvizinhas.

Neste texto, pretendo percorrer as etapas desta experiência, descrevendo o cenário do curso de licenciatura em Música antes do PIBID, o subprojeto da área de música, os contextos de atuação (as escolas municipais), a metodologia de trabalho e as atividades desenvolvidas, as expectativas e experiências dos membros (bolsistas e professores supervisores) da equipe PIBID e algumas considerações finais.

O cenário da Escola de Música antes do PIBID

O curso de licenciatura foi criado em 1969. Naquela época, a formação virtuosística do intérprete e o incentivo ao talento musical eram os valores principais.¹ Apesar disso, a concepção filosófica do curso fundamentava-se nas meto-

1 Ver Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em música da UFBA, 2011.

dologias da educação musical ativas, especialmente de Edgar Willems, educador musical suíço que encontrou terreno fértil na divulgação de suas teorias na Bahia.

Desde então, o curso cresceu muito e conta agora com uns 170 estudantes matriculados. Se até alguns anos atrás as atenções eram mais voltadas para a própria Escola de Música, seus cursos de extensão e o ensino da música em escolas especializadas. Nos últimos dez anos, passaram a ser consideradas e atendidas como Organizações Não Governamentais (ONGs), projetos sociais e/ou espaços extraescolares. Durante a disciplina Prática de Ensino, na qual os estudantes realizam o estágio supervisionado, a grande maioria deles optava em ministrar uma oficina em um curso de extensão ou em uma ONG. A escola pública, portanto, continuava não sendo considerada nem atendida. Entre uma média de 25 estudantes que, a cada ano, cursavam a disciplina Prática de Ensino, um ou dois deles encaravam o desafio de ministrar as aulas em uma escola pública ou particular. Os motivos para não irem para a escola pública eram diversos: a imagem estigmatizada de tais escolas, por conta da falta de infraestrutura e da violência, mas também por conta do descompasso característico deste momento histórico, no qual o conceito de educação e educação musical precisava ser reformulado para que fizesse sentido perante as novas gerações.

Nos últimos anos, apesar da promulgação da Lei n. 11.679/08, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica, esta situação não sofreu muitas alterações. A partir de 2011, porém, após a adesão do curso de licenciatura ao PIBID, esta realidade começou a mudar radicalmente. A escola pública, de fato, está se tornando o centro de atenção em termos de ações, pesquisa e reflexão: no ano letivo de 2011, a metade dos estudantes elegeu uma escola da rede municipal ou estadual para realizar seus estágios dentro da disciplina Prática de Ensino.

O subprojeto da área de Música

O subprojeto da área de Música foi elaborado tendo como pressuposto o fato de que o curso de licenciatura em Música, até aquele momento, estava preocupado com a formação do educador musical em geral, sem dar uma

atenção mais apurada ao ensino da música nas escolas da rede. Sendo este contexto ainda não muito familiar, o subprojeto se propôs a focar a inserção do licenciando no cenário da escola pública: a sala de aula, fazendo com que ele observe, se familiarize e auxilie o professor supervisor no planejamento e nas atividades em sala de aula; participe da elaboração e implantação de projetos; colabore na confecção de material didático; mantenha um diário de campo atualizado; e, ao mesmo tempo, vivencie a relação existente entre todos os segmentos que compõem a escola e esteja presente nas atividades realizadas em ocasião de datas comemorativas.

Em consonância com o projeto institucional, portanto, a área de Música busca, entre outros objetivos, incentivar a formação de professores, valorizar o magistério, promover a melhoria da qualidade da educação básica e fomentar práticas docentes inovadoras. Além disso, procura promover a articulação da educação superior com a educação básica do sistema municipal e estadual e dar subsídios ao desenvolvimento de políticas públicas de formação de professores.²

Os contextos de atuação

Para implementar o Programa, em abril de 2010 foram selecionados 10 bolsistas e dois professores supervisores,³ que estavam lecionando no Ensino Fundamental I: a Escola Municipal Santa Bárbara localizada no Jardim Cruzeiro (Bairro do Uruguai) e a Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo, no Vale do Matatu de Brotas, que em 2011 foi substituída pela Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus, também sediada no bairro do Uruguai. No começo do ano letivo de 2011, houve substituições de bolsistas.

Ambas as escolas são consideradas de grande porte, acolhendo crianças e adolescentes desde o grupo 5 da Educação Infantil até o 5º ano do ensino

2 Ver Projeto Institucional, 2010.

3 Professor Maurício Dória da Escola Municipal Santa Bárbara e o professor Ráiden Coelho da Escola Municipal Olga Figueiredo de Azevedo. Em 2011, no entanto, houve uma troca de escola, sendo que o professor David Tourinho da Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus substituiu o professor Ráiden.

fundamental 1 e jovens e adultos à noite na modalidade SEJA (Segmento de Educação de Jovens e Adultos). A Escola Municipal Carmelitana do Menino Jesus abriga também o Projeto Sinaleiras, os Programas Mais Educação e Escola Aberta, estabelecendo uma ligação de maior proximidade e familiaridade entre o corpo docente, os funcionários da escola e a comunidade.

Metodologia de trabalho e atividades desenvolvidas

Desde o começo dos encontros com os bolsistas, optou-se pela pedagogia da roda, na qual, segundo o educador Tião Rocha (2007, p. 1):

Todo mundo se vê, não tem dono, a roda tem uma idéia que pertence a todo mundo, todo mundo é educador e a roda não faz eleição, faz consenso. Tudo que é levado à roda pode ser estudado e aprendido, só tem que organizar o momento. O que não queremos aprender hoje vamos aprender amanhã. Não exclui nada, não joga nada fora. Não tem seleção, não tem exclusão, não tem vitória da maioria. A roda constrói uma pauta, estabelece um processo, uma avaliação e faz a memória. Ela pensa, age e volta. Foi um jeito de praticar Paulo Freire.

Os planos e os percursos que foram trilhados, desde então, foram decididos coletivamente através do consenso.

Inspirada em Paulo Freire, no próprio Tião Rocha e em muitos mestres da cultura popular, e por conta das minhas experiências junto a algumas ONGs e andanças pelas comunidades de Salvador, através do PIBID, comecei a vislumbrar um novo educador musical, um ser humano compromissado com seu contexto de atuação, que vai além dos muros escolares e procura conhecer e se entrosar com a comunidade, na qual a escola está sediada. Muitas vezes, o fracasso da educação escolar é devido a uma profunda falta de comunicação e conhecimento por parte dos professores a respeito de quem são os educandos. Como observa Dias (2011), em sua pesquisa recente, os motivos alegados para o abandono escolar são que a escola não ensina o que os educandos precisam e, além disso, o fato de que eles sentem-se maltratados pelos professores.

Mas, afinal, quem são os educandos? Como e com quem vivem? Quais são as problemáticas que eles encontram no seu cotidiano? Em relação à música, em que contextos culturais e musicais eles vivem? Que tipo de música(s) escutam? O que a música representa na vida deles? Será que nós professores temos condição de responder a estas questões? Será que estas informações não nos forneceriam uma base mais consistente sobre a qual planejar nossas atividades? Será que levando em consideração os anseios dos educandos e traçando os caminhos de aprendizagens em conjunto, o nível de rejeição continuaria alto?

O capítulo do livro publicado pelo Ministério da Educação (MEC), com título “Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais”, sobre ensino médio, nos alerta quanto ao seguinte:

Mais que repensar a reorganização das disciplinas há que se pensar como o cotidiano escolar – em seus tempos, espaços e relações – pode ser visto como um espaço coletivo de aprender a conhecer, respeitar e valorizar as diferenças, o que é fundamental para a construção da identidade dos envolvidos no processo educacional. (BRASIL, 2006, p. 79)

Dentro desta ótica, a inserção dos bolsistas do PIBID-Música nas comunidades do Bate-Estaca (Jardim Cruzeiro) e Uruguai também passaram a fazer parte da nossa pauta.

As atividades dos bolsistas ficaram divididas entre um turno na escola ao lado do professor supervisor, a elaboração de relatos das atividades realizadas a serem postadas semanalmente no blog,⁴ a reunião semanal ordinária (com a coordenação) ou geral (com os professores supervisores) e o encontro do Grupo de Estudo e Experimentação (GEE),⁵ voltado para a elaboração e teste de propostas pedagógicas.

4 Blog “Ponto de Encontro do PIBID-MÚSICA da UFBA: rodas de conversas e reflexões”.

5 Sobre a experiência com o GEE, em 2011 o bolsista Ricardo Ribeiro apresentou uma comunicação oral no XII Encontro Regional da ABEM (Associação Brasileira de Educação Musical) em Recife com título “Compartilhando conhecimentos entre educadores: ação e reflexão”.

Em 2010, o trabalho foi conduzido em três frentes: conhecer as metodologias utilizadas em sala de aula pelos professores supervisores, por meio de reuniões semanais, nas quais foram definidos os direcionamentos do programa e debatidos textos relacionados com iniciação à pesquisa e à formação do professor pesquisador, e, por último, os encontros do Grupo de Estudo e Experimentação, voltados para o aprofundamento dos seguintes conceitos/práticas: paisagem sonora, percussão corporal, confecção de instrumentos musicais alternativos e cultura afro-brasileira e indígena (Lei nº 11.645/08). Além das comunicações apresentadas durante o II Seminário do PIBID, a culminância dos encontros do GEE deu-se no I Workshop do PIBID-Música, no qual os bolsistas ofereceram, pela manhã, uma oficina de confecção de instrumentos musicais alternativos e, pela tarde, outra de percussão corporal. Boa parte do público presente era integrante de outros PIBID, principalmente da área de arte.

O plano principal de 2011, definido já no final do primeiro semestre, por causa da inserção de uma nova escola e substituição da metade dos bolsistas, diz respeito à construção de um website que explore a problemática do ensino das artes musicais⁶ presentes nas manifestações da cultura popular dentro do ambiente da escola pública. O objetivo do website é oferecer a educadores musicais e professores unidocentes, em geral, uma referência tanto em termos de discussões críticas como também de sugestões de atividades didáticas que poderão ser realizadas em sala de aula.

A escolha desta temática deveu-se ao fato de o Brasil, e mais especificamente a Bahia, ter uma cultura popular muito diversificada que, infelizmente, continua sendo considerada inferior, se comparada com a cultura ocidental e tratada de forma folclórica e pitoresca em sala de aula. Esta iniciativa vem também atender as exigências da Lei nº 11.645/08, que torna obrigatório nas escolas o ensino da história e da cultura africana, afro-brasileira e indígena. A música, portanto, enquanto linguagem artística e parte das culturas popu-

6 Segundo o conceito de artes musicais, “as linguagens artísticas performáticas da música, teatro, poesia e indumentária raramente são separadas no pensamento criativo e na performance prática.” (NZEWI, 2003, p. 13)

lares de origem afro-brasileiras, representa muito mais que diversão, lazer e passatempo. A música torna-se um meio de comunicação, de autorrealização (DIAS, 2011), e é através da música que crianças e jovens, bem como grupos sociais, afirmam sua própria identidade. Dentro deste leque musical, optamos também por incluir as músicas promovidas pelos meios de comunicação, por entender que fazem parte do dia a dia e são significativas para as gerações mais novas.

As expectativas e experiências dos bolsistas

Um momento importante da seleção de bolsistas foi a análise das cartas de motivação que cada candidato submeteu, expressando as razões pelas quais tinham interesse no PIBID e de que forma poderiam contribuir. Tendo em vista a elaboração deste texto, pedi aos bolsistas⁷ que também redigissem um breve depoimento sobre sua experiência no PIBID.

Como uma boa parte dos candidatos é oriunda de escola pública, logo foram apontadas as possíveis dificuldades que teriam encontrado em campo (salas lotadas, barulho, violência, falta de recursos, falta de uma sala de música e instrumentos musicais) e que demandam do professor muita paciência, criatividade e jogo de cintura para poder superá-las. Boa parte dos depoimentos verteram sobre a experiência atual, os desafios da profissão docente e a forma com a qual o curso de licenciatura está lidando com isso.

Sobre a escola pública, Regiane Carvalho comentou que:

Fui aluna da rede pública da 1ª série do ensino fundamental ao 3º ano do segundo grau e vivenciei os mais diversos problemas existentes na escola, e, como aluna, tinha uma visão limitada sobre o a significação do espaço escolar. Através do PIBID, pude voltar à escola como bolsista e futura professora que está ad-

7 Os bolsistas que ingressaram em 2010 foram: Ana Luísa Barral, Ana Luiza Tomich, André Souza Santos, Ângela de Brito Usêda, Diego Rosa, Géssica Santana, Jean Prado, Maurício Freitas, Ricardo Ribeiro e Tânia Veni. Em 2011, cinco deles pediram para serem desligados e foram substituídos por: André Chaves Santos, Isis Cardoso, Pedro Vieira, Regiane Carvalho, Tiago Monteiro.

quirindo uma visão crítica e sensível acerca dos problemas latentes do cenário da educação pública, sabendo dos desafios que irei enfrentar futuramente.

Maurício Freitas expôs o que ele vislumbrou através da possibilidade de ingressar no PIBID:

Sempre soube que o cenário da educação pública brasileira não tem sido o mais agradável de observar, mas, mesmo assim, sempre almejei ser um arte-educador e atuar na rede pública. Por este motivo, fui movido a escolher o curso de licenciatura em Música, mas a questão sempre foi: qual seria a porta de entrada para essa grande rede? E foi aí que fiquei sabendo das inscrições para o PIBID. Compreendi, naquele momento, que aquela não seria apenas uma porta, mas por ali eu atravessaria o pórtico do palácio conflituoso e desarrumado da educação pública.

A imagem das escolas nos textos e na realidade foi o que Tiago Monteiro colocou em evidência, quando escreveu que *“O PIBID foi uma extraordinária oportunidade que me foi concedida, onde pude de fato conhecer o cenário da escola pública, até então, só vivenciado por mim através de textos e discussões em sala de aula na universidade.”* Segundo Ricardo Ribeiro:

A possibilidade de estar dentro da rotina da escola pública, lidando no dia a dia com alunos, professores, funcionários, comunidade, participando da aula como observador e condutor, aumentou a minha capacidade de questionamento teórico, dando-me também suporte para entender que uma sala de aula de uma escola pública compreende muito mais do que a própria sala de aula que a faculdade proporciona para a formação do educador.

Sobre as competências necessárias para lidar com uma turma em sala de aula, Angela Usêda observou:

A sala de aula exige muito controle e segurança para lidar com a teoria e a prática e com alunos que querem professores sempre

capazes de responder suas questões. Espero que conhecendo esta realidade possa a partir do ano que vem assumir uma classe com muito empenho e capacidade, pois tive a oportunidade de experimentar uma vivência.

Géssica Santana, sempre a este respeito, complementou:

O PIBID tem sido uma experiência fantástica de aprendizado e aprimoramento das técnicas pedagógicas e atividades aprendidas e criadas durante o período da graduação, além da possibilidade de vivenciar o cotidiano de uma comunidade escolar em sua plenitude antes mesmo de estar inserida formalmente neste meio.

Quanto a ser professor, Tiago Monteiro não escondeu e relatou:

Emocionei-me com tantas realidades e com a percepção nua e crua da missão esplendorosa que é ser professor. Muito além daquele que ali está apenas para despejar um conhecimento, mas sim para fazer parte da troca deste conhecimento. Aprendi muito, muito mesmo.

O PIBID se tornou um elemento de junção e articulação entre as teorias abordadas no curso de licenciatura e as práticas vivenciadas em sala de aula junto aos professores supervisores. Segundo Ricardo Ribeiro:

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, para mim, foi o grande divisor de águas entre a teoria (extensamente trabalhada na faculdade) e prática, que de forma surpreendente se mantêm ainda de fora da educação formal. Digo divisor, mas, na verdade, o PIBID representa mais um articulador entre teoria e prática.

Na mesma ótica, André Chaves (Sapoti no mundo da Capoeira Angola) afirma que:

O universo que espera os estudantes de licenciatura exige realmente algo mais que o conhecimento que adquirimos ao longo

da grade curricular. O PIBID é um programa que consegue efetivamente estabelecer o link entre os elementos desta grade e a comunidade que nos espera enquanto educadores. A partir dele tenho conseguido traçar caminhos e metas mais definidos em relação à minha formação profissional.

Pedro Vieira, indo além, tocou no grande desafio da formação de professores, observando que:

A Universidade proporciona aos graduandos as bases teóricas através de textos, discussões e experimentações, mas sente-se uma carência de experiências práticas muito grande, uma vez que as mesmas só são realmente efetivas quando experimentadas com o verdadeiro público que se pretende trabalhar.

Compartilhando a mesma opinião, André Chaves vai além, explicando que:

A oportunidade de poder estar entendendo mais sobre a realidade educacional do nosso país dentro da rede pública de ensino e, ao mesmo tempo, refletindo, discutindo e efetivando, de uma maneira ou de outra, ações em prol de uma melhora na educação como um todo, deveria ser uma experiência obrigatória para todos os estudantes do curso de licenciatura em Música.

Ísis Cardoso ressaltou a importância da música e da arte no processo educacional, escrevendo que:

Pude constatar que essas crianças precisam incondicionalmente de arte em suas vidas, pois a sensibilização proporcionada pela arte, em especial, a música, se faz extremamente necessária para suprir as carências tanto sofridas por essas crianças que sempre se mostram muito criativas e talentosas. Acredito na arte-educação como o meio mais esclarecedor para as dúvidas que nos afrontam nessa busca (voluntária ou por obrigação) pelo conhecimento.

A relação entre escola e comunidade também foi um aspecto importante abordado por Tiago Monteiro quando constata que:

Vi o impacto que existe em se ter uma escola aberta para a comunidade. Vivenciamos momentos de puro deleite, a exemplo, quando ouvimos uma senhora muito prestigiada da região afirmar que nos seus 60 anos de bairro essa foi a primeira vez que ela viu a escola fazer alguma coisa pela comunidade. E aí a troca foi total. Fizemos festa de São João com palco e iluminação do lado de fora da escola, desfilamos no 2 de Julho, e, por aí, vem mais.

Os professores supervisores, representando o ponto de vista das escolas e considerando sua própria trajetória profissional, apontaram a importância do Programa nas instituições nas quais atuam. O professor David Tourinho constatou:

O convívio com os bolsistas no primeiro semestre do programa despertou na escola uma forma de profissionalismo e confiança nos educadores, de tal forma que a importância da arte ficou visível no alicerce da base da educação. Hoje, sentimos que o programa é de suma importância na construção da formação do educador, onde o mesmo sente necessidade dessa convivência com a diversidade de cultura da comunidade que frequenta o espaço escolar. A música muito nos tem ajudado na redução da desigualdade, contribuindo com o processo de inclusão social.

O professor Maurício Dória complementou:

Algumas dificuldades foram sendo superadas aos poucos com a chegada dos bolsistas do PIBID na escola, trazendo novos ares. A participação destes na vida prática da escola vem tendo uma importância cada vez maior: eles foram incluídos em alguns projetos realizados na escola ou na CRE Cidade Baixa (Coordenação Regional de Educação da Cidade Baixa).

Ele apontou uma impressão sobre o impacto da presença dos bolsistas na escola que tem provocado uma constante reflexão sobre sua própria prática. Para o professor:

Após estes anos atuando em sala de aula como professor de música, chega o PIBID para me ajudar a repensar toda a prática pedagógica que desenvolvi através de pesquisas e estudos, na busca de uma atuação mais condizente. [...]

Durante as reuniões, das conversas, das orientações e das observações das aulas, na maioria das vezes, surgem novos pontos de reflexão para o desenvolvimento de uma prática mais uniforme e significativa, em busca do desenvolvimento da educação musical aplicada à escola regular e, acima de tudo, pública. Hoje, percebo que o PIBID se revela como Programa de fundamental importância para a escola e para a minha prática pedagógica, além de me dar novas esperanças em relação à preparação dos licenciandos, bolsistas, que, diferente de mim, já irão atuar em sala de aula de uma forma muito mais consolidada, estruturada e, o melhor de tudo, experimentada, pois, como digo sempre a eles, são como sementes na atuação de um novo entendimento da prática pedagógica aplicada dentro desta realidade.

Considerações finais

A participação no PIBID nos colocou mais diretamente em contato com algumas problemáticas relacionadas à presença da música nas escolas municipais. Segundo uma estimativa, a cidade de Salvador, por exemplo, conta com cerca de 450 escolas municipais, tendo, aproximadamente, entre 40 e 45 professores de música concursados na rede, sem, no entanto, calcular ainda os professores em licença para qualificação, saúde ou exonerados. Isto significa que nem 10% das escolas oferecem aulas de música.

Se, por conta do estigma que a escola pública sofre, até o momento foram raros os estudantes de música que a consideraram como um campo de

atuação profissional, agora, através da experiência dos bolsistas nas escolas, este contexto está sendo reconsiderado e enxergado de outra maneira. De fato, o PIBID, ao introduzir os alunos gradativamente na rotina escolar, está fornecendo ferramentas valiosas para que os licenciandos passem a aprender a lidar progressivamente com esta realidade.

Percebe-se por parte de toda a equipe PIBID uma grande empolgação em aceitar os tantos desafios, compreendendo e valorizando a unicidade desta experiência e, além disso, a consciência do compromisso social de estar sendo parte de uma construção em prol de uma educação básica de qualidade e de uma transformação social voltada para um mundo mais justo, que possa permitir melhores perspectivas de vida a todas as crianças que frequentam a escola pública.

Finalizo este texto com as palavras do bolsista Pedro Viera, que afirma:

A educação brasileira precisa de educadores com sólida formação teórica e prática. Dessa maneira, muitos problemas educacionais que vivenciamos na atualidade poderiam ser melhor trabalhados e o caminho da solução trilhado de maneira mais efetiva. Com o PIBID, os graduandos têm grandes oportunidades de se tornarem educadores mais competentes. Os benefícios de investimentos federais como este, certamente, serão sentidos por todos aqueles envolvidos com a educação no Brasil.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. SECAD. *Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais*. Brasília: SECAD, 2006.

NASCIMENTO, Antônio Dias. Jovens e música: práticas musicais ao redor do sistema formal de ensino. In: CONFERENCIA REGIONAL PANAMERICANA DE LA ISME, 1., 2011, Tabasco. *Anais...* Tabasco: [s.n.], 2011.

NZEWI, Meki. Acquiring knowledge of the musical arts in traditional society. In: HERBST, Anri; NZEWI, Meki; AGAWU, Kofi (Ed.). *Musical arts in Africa: theory, practice and education*. Pretoria: University of South Africa, 2003. p. 13-37.

PONTO de encontro do PIBID-Música da UFBA: roda de conversas e reflexões. 2010. Blog. Disponível em: <<http://pibid-mus.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 15 maio 2011.

ROCHA, Tião. As pedagogias do CPCD. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jan. 2007. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u348105.shtml>>. Acesso em: 15 maio 2011.

Parte III

Ciências Humanas

Experiências atuais em alfabetização para a infância e Educação para Todos: o caso do PIBID-Pedagogia da UFBA¹

Ana Kátia Alves dos Santos

Perspectiva social da alfabetização e o contexto do projeto PIBID do curso de Pedagogia da UFBA

O Governo Federal, desde o ano de 2008, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), paralelo à valorização da docência e das licenciaturas, vem fortalecendo e intensificando o apoio às ações voltadas ao processo de alfabetização no Brasil. As demandas contemporâneas voltadas para o acesso e garantia de aumento de crianças, jovens e adultos que conquistem habilidades e competências de leitura, escrita e compreensão, a fim de reduzir ou, até mesmo, gradativamente, erradicar o analfabetismo no país, suscitou o apoio a projetos voltados para esta temática. A saber, o curso de Pedagogia da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal da Bahia (UFBA) está amplamente contextualizado nesta demanda da alfabetização atual do país.

As preocupações com taxas de analfabetismo e pouca garantia de ampliação de qualidade nos processos de alfabetização indicam que este é um problema social, econômico, político e histórico grave no contexto das políticas de crescimento e desenvolvimento do país. O próprio contexto internacional aponta a necessidade de países revisarem suas demandas de educa-

1 Apoio e agradecimentos: Maria Valéria de Oliveira Oliveira (Supervisora da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima – Pelourinho) Patrícia Sierpiska Nogueira (Supervisora da Escola Municipal Ruy de Lima Maltez- Ladeira do Galés) Graduandos Bolsitas do Programa Gestão 2010/2012.

ção e alfabetização, a fim de alcançarem maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Em interessante levantamento, o jornal *Último Segundo* indica que as taxas de analfabetismo no país são significativas, considerando a população acima de 15 anos de idade: média de 14,1 milhões são analfabetos absolutos (9% da população dos 190.732.694 habitantes existentes em mês de novembro de 2010 no Brasil) e 60 milhões são analfabetos funcionais² (média de 36% da população), o que indica uma média total de 74 milhões de pessoas necessitando de alfabetização de qualidade técnica, reflexiva e crítica. (KLIX, 2010)

Ainda nesta perspectiva do contexto nacional-internacional de pensamento sobre a alfabetização e a importância de projetos e programas que defendam e ampliem o acesso e a qualidade educativa das populações, ao longo do processo de implantação e vigência do projeto do PIBID-Pedagogia, importante se fez definir a alfabetização a partir, também, das referências de políticas internacionais atuais, tendo como base reflexões apontadas pelo Relatório de Monitoramento da Educação para Todos (RMET), de 2006, definições essenciais para que sejam atingidos os objetivos do Programa Educação para Todos, aprovados em Conferência de Dacar de 2000, a serem alcançados até 2015. Objetivos a saber:

1. Ampliar e aperfeiçoar os cuidados e a educação para a primeira infância, especialmente no caso das crianças mais vulneráveis e em situação de maior carência.
2. Assegurar que, até 2015, todas as crianças, particularmente as meninas, vivendo em circunstâncias difíceis e as pertencentes a minorias étnicas tenham acesso ao ensino primário gratuito, obrigatório e de boa qualidade.

2 Analfabetismo funcional diz-se da situação em que se encontra uma pessoa que, ainda que tenha conseguido acessar o código de leitura e escrita de forma técnica e mecânica (ler e escrever formalmente), não conseguiu desenvolver a habilidade compreensiva e crítica sobre o que lê e escreve, sendo passiva e reprodutora diante da língua e da linguagem de forma geral e fazendo com que a sua participação cidadã torne-se limitada.

3. Assegurar que sejam atendidas as necessidades de aprendizado de todos os jovens e adultos através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e de treinamento para a vida.
4. Alcançar, até 2015, uma melhoria de 50% nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente no que se refere às mulheres, bem como acesso equitativo à educação básica e contínua para todos os adultos.
5. Eliminar, até 2005, as disparidades de gênero no ensino primário e secundário, alcançando, em 2015, igualdade de gêneros na educação, visando principalmente garantir que as meninas tenham acesso pleno e igualitário, bem como bom desempenho, no ensino primário de boa qualidade.
6. Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e matemática e na capacitação essencial para a vida. (UNESCO, 2008, p. 9)

Esses relatórios de monitoramento global indicam que a alfabetização é: um direito ainda negado a quase um quinto da população mundial; um fenômeno essencial para que se atinjam os objetivos acima citados; um fenômeno que merece significativa atenção nas suas duas principais dimensões social e individual; fundamental para a participação econômica, social, política, histórica do indivíduo e para o seu desenvolvimento, especialmente nas sociedades do conhecimento de hoje; um aspecto chave para o melhoramento das capacidades humanas em seus benefícios de pensamento crítico, melhores níveis de saúde e vida geral, redução da pobreza e cidadania ativa.

O projeto PIBID-Pedagogia da UFBA, além de valorizar as discussões apresentadas nestes relatórios de visão internacional, considera a alfabetização no mundo contemporâneo, também como defende Cook-Gumperz (2008), que seria a capacidade de preparar as gerações futuras (infância) e presentes (jovens e adultos) para lidar com as questões complexas de mu-

danças, especialmente no contexto do mundo tecnológico, global atual, devendo proporcionar não apenas habilidades técnicas, mas um conjunto de prescrições sobre o uso compreensivo e crítico do conhecimento, observando e avaliando a validade e qualidade desse conhecimento para fins de uso efetivamente social. A alfabetização é fenômeno social e culturalmente construído e, por isso, supera a visão focada apenas no desenvolvimento cognitivo e na habilidade da leitura e escrita a ser conquistada para fins meramente individuais. A dimensão individual é apenas uma face do processo de alfabetização.

Niyi Akinnaso, antropólogo africano (apud COOK-GUMPERZ, 2008) defende que a alfabetização, no lugar de ser pensada como um fim em si mesma, deveria ser vista como um modo de preparar o ser humano para um papel social, cívico e econômico que vai além dos limites da técnica e do treinamento rudimentar do ensino da leitura e da escrita. Saber ler e escrever deveria levar os sujeitos não apenas ao conhecimento geral, mas à formação para o trabalho, para a produtividade qualitativa, para a maior participação na vida civil e a um maior entendimento do mundo que os rodeia, devendo abrir caminhos para o conhecimento do ser humano no contexto das relações sociais, culturais, históricas, políticas e econômicas. A alfabetização é uma ideologia histórica e um conjunto de práticas comunicativas (COOK-GUMPERZ, 2008) ligadas ao contexto e mediadas pela língua materna em sua incorporação, aprendizado e uso.

O Brasil, neste contexto de alfabetização, segundo o mesmo Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, de 2008, por suas projeções, não conseguirá cumprir a meta de reduzir pela metade o analfabetismo, e compara o Brasil a outros países, correlacionando o analfabetismo à pobreza e à exclusão de grupos marginalizados, fazendo referência a minorias étnicas, migrantes, indígenas, pessoas com necessidades especiais e também oriundos de escolas públicas, geralmente, o lugar onde se encontra o maior número dessas populações.

As soluções para as demandas de alfabetização no Brasil e no mundo são também apontadas nestes documentos: líderes políticos devem se com-

prometer a agir a favor da alfabetização; os países devem adotar políticas explícitas de alfabetização para expandir a educação primária de qualidade, aumentar a escala de programas de alfabetização e desenvolver ambientes favoráveis à alfabetização.

Tanto para jovens e adultos como para crianças deve haver preocupação política no aumento da escala dos programas de alfabetização (UNESCO, 2005, p. 2) requerendo:

Responsabilidade ativa por parte por parte do governo quanto à política de alfabetização [...] e quanto ao seu financiamento como parte do planejamento para o setor educacional.

Estruturas claras para a coordenação da provisão de programas de alfabetização pelos setores público e privado e pela sociedade civil.

Aumento nas dotações orçamentárias e na assistência. Os programas de alfabetização recebem somente um por cento do orçamento para a educação em muitos países. É provável que US\$ 2,5 bilhões adicionais sejam necessários por ano até 2015 para que haja feito progresso significativo em direção ao objetivo de alfabetização estabelecido em Dacar.

Que os programas sejam baseados em um entendimento das demandas dos alunos, especialmente suas preferências lingüísticas e as razões pelas quais eles vão à aula, por meio de consultas realizadas com as comunidades locais.

Um currículo baseado nessas demandas, com objetivos de aprendizagem claramente estabelecidos e com a provisão de materiais de aprendizagem adequados.

Pagamento adequado, status profissional e oportunidades para a formação de educadores na área da alfabetização.

Políticas apropriadas à diversidade lingüística, já que a maioria dos países que enfrentam desafios extremos em alfabetização são linguisticamente diversificados. O uso da língua materna é pedagogicamente apropriado, mas deve ser oferecer oportunidades de aprendizagem em línguas regionais e oficiais.

Somente estando atento também a esses desafios, o Brasil alcançará a qualidade educativa, melhorando e garantindo o acesso à alfabetização para todos.

Nesse sentido, o PIBID-Pedagogia da UFBA, ao dar destaque e priorizar como caminho formativo dos licenciandos a alfabetização no período da infância, faz-se como força política e formativa no contexto nacional e internacional de comprometimento com as demandas exigidas para a educação contemporânea, especialmente no Brasil.

A proposta de trabalho apresentada pelo PIBID-Pedagogia da UFBA (entre os meses de abril de 2010 e que se estendeu até fevereiro de 2012) objetivou concentrar esforços, atenção investigativa e atuação docente no campo da alfabetização para a infância no ensino fundamental. O processo de alfabetização e letramento, especialmente localizado nos grupos de crianças entre 6 e 8 anos de idade (ou mesmo no primeiro ciclo do ensino fundamental) de escolas públicas municipais de Salvador, Bahia, significou a área do conhecimento pedagógico orientadora das ações e estudos dos bolsistas vinculados a este programa, possibilitando a qualificação ativa de saberes docentes no curso de licenciatura em Pedagogia. As preocupações do projeto surgiram das preocupações profissionais e de pesquisa da coordenação do referido curso, dada a sua atuação no campo da alfabetização e da educação infantil ao longo da carreira pessoal na docência e da visualização dos desafios e demandas sociais efetivas desse campo na formação de jovens professores. O incentivo à docência voltada para a alfabetização da infância se faz, também, devido ao fato de que no mundo atual há carência de educadores para atuar com as crianças, dado os problemas que afetam essa carreira em vários âmbitos, que vão desde a desqualificação social da profissão ao descaso político e econômico por parte dos governos, conforme aponta relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI “Educação um tesouro a descobrir” (1996), ao indicar preocupação com a formação das crianças e adolescentes, visto que os jovens graduandos estão optando por outras carreiras que não aquelas vinculadas

ao magistério. Quem educará as crianças e adolescentes no século XXI? Este é o problema que vem sendo debatido em âmbito nacional e internacional e posto como desafio para este século.

Sendo assim, o projeto do PIBID-Pedagogia da UFBA se faz significativo no incentivo, na valorização da docência em alfabetização voltada para as crianças e na formação educativa “de base” ou “inicial”, colaborando com a permanência dos jovens graduandos no magistério e se configurando não apenas como período de contato desses licenciandos com a escola, mas com a formação da consciência, de participação e compromisso social e para a formação da cidadania, tão necessários na formação dos jovens estudantes.

O objeto de orientação formativa dos licenciandos na alfabetização e letramento para a infância de escolas públicas municipais tornou-se o motivo de estudos e formação dos bolsistas, induzindo e fomentando a sua formação inicial e continuada, fazendo-os também ampliar o reconhecimento da importância da temática em um dos países líderes em analfabetismo: o Brasil.

O foco na proposta de alfabetização visou também colaborar com a ampliação de qualidade na educação pública no país e no contexto do estado da Bahia. O índice de analfabetismo desde a infância, especialmente agravado a partir dos 10 anos de idade, representa 21,3% da população, totalizando uma média de 2,7 milhões de pessoas (Dados Sub-Projeto PIBID-Pedagogia, 2010).

A proposta colaborou, ainda, com a ampliação do ensino fundamental para nove anos nos sistemas de ensino, prevista na Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, e em uma das metas do ensino fundamental no Plano Nacional de Educação (PNE). Ampliação que tem como objetivo garantir o direito a matrícula na escola de todas as crianças de 6 anos, sem distinção de classe, produzindo salto qualitativo na produção de conhecimento desse público infantil.

O projeto delimitou a sua defesa no processo de alfabetização e letramento, dada a sua importância no contexto nacional e internacional conforme já explicitado anteriormente, como também pelo seu significado no ensi-

no fundamental e na formação das crianças, considerando esse processo não apenas o ato de ensinar a ler e escrever mecanicamente, mas que valoriza a inseparabilidade entre escrever e ler formalmente o mundo, bem como interpretá-lo, compreendê-lo e alterá-lo criticamente, de modo que a alfabetização na infância leve os aprendizes a refletirem sobre a sua condição existencial no mundo, além de permitir saberes linguísticos fundamentais para o exercício da cidadania, este que é um direito inalienável para a vida em sociedade. (UFBA, 2010)

Na perspectiva da alfabetização para a cidadania, a proposta de trabalho deste projeto previu dialogar com os estudos na área dos direitos humanos, especificamente dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) foi então um dos instrumentos significativos de ampliação da visão crítica de estudantes bolsistas, crianças e supervisores, bem como de inserção da temática dos direitos das crianças no âmbito do ensino fundamental.

As perguntas orientadoras do projeto serviram de base para a resolução e busca de respostas e de orientação do estudo acadêmico dos licenciandos: como alfabetizar? Para que se alfabetiza? Quais metodologias são mais apropriadas para o processo de alfabetização das crianças? Como planejar e avaliar o processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização?

Antes mesmo de focar em respostas numa perspectiva individual de se pensar a alfabetização, centrada nos processos de acesso ao conhecimento e ao desenvolvimento cognitivo e linguístico das crianças, o olhar na dimensão social da alfabetização se fez presente.

A defesa de que é preciso pensar antes a alfabetização como processo político e de garantia de acesso à cidadania e ao desenvolvimento social das populações foi força motriz e refletiu estudo emergente sobre o papel da alfabetização no mundo atual. As defesas da Conferência Geral da UNESCO, em 1978, serviu de base para tal reflexão, porque esta adotou definição de alfabetização funcional que vem sendo usada até hoje:

‘[...] uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando pode fazer parte de todas as atividades nas quais a alfabetização é

necessária para o funcionamento de seu grupo e comunidade e também para tornar possível que ela continue a usar a leitura, a escrita e a aritmética para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento de sua comunidade'. A teoria de Freire a respeito da 'conscientização', que via a alfabetização como a manifestação física da consciência social e da reflexão crítica e como um fator integrante da mudança social, ganhou popularidade em países em desenvolvimento e influenciou declarações políticas.

Nos anos oitenta e noventa, as definições de alfabetização foram ampliadas para que acomodassem os desafios da globalização, inclusive o impacto de novas tecnologias e meios de informação e o aparecimento de economias do conhecimento. (UNESCO, 2005, p. 15)

Nessa perspectiva, a alfabetização é um processo social e deve apresentar aos seres humanos as condições de sobreviver, desenvolver-se com dignidade em vida social e ampliar as capacidades plenas de vida e trabalho, participando do seu desenvolvimento e melhorando a sua capacidade de vida e de atuação no mundo.

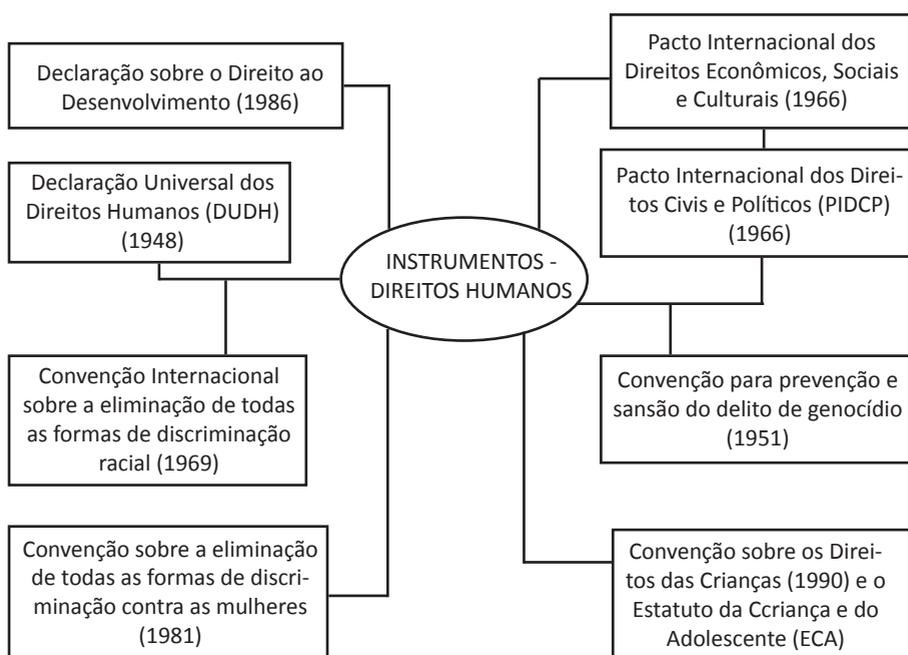
'A alfabetização é crucial para a aquisição, por todas as crianças, jovens e adultos, de habilidades essenciais para a vida que tornam capazes de lidar com desafios. Ela representa um passo essencial na educação básica, que é um meio indispensável para a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI.' (UNESCO, 2006, p. 16)

Como proposta social, a alfabetização é também, e principalmente, um direito a ser garantido. O direito à alfabetização é direito à educação de qualidade. Direito, aliás, já amplamente reconhecido pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, e como direito confere a indivíduos e populações benefícios humanos, culturais, econômicos inigualáveis, a saber: acesso ao conhecimento formador da personalidade, ampliação da autoimagem positiva, confiança e autonomia pessoal, valorização da saúde e

da vida, acesso aos bens coletivamente produzidos, garantia de participação cidadã, melhoria na qualidade de vida e das relações etc.

É papel da sociedade brasileira comprometer-se com os processos de alfabetização, visto que dela se necessita para a melhoria dos seus padrões sociais, econômicos e políticos. Nesse sentido, é importante validar instrumentos de defesa da educação e da alfabetização como chave essencial para a organização de relações sociais fundadas no respeito e defesa dos Direitos Humanos, especialmente no que se refere ao direito à alfabetização. Além da DUDH, há instrumentos de base que motivam essa perspectiva de defesa e que favorecem a defesa da alfabetização e da educação como direito social a ser reconhecido, defendido e garantido:

Figura 1- Instrumentos de consulta - defesa da educação/alfabetização e outros direitos.



Fonte: Elaborado pela autora.

Perspectiva individual da alfabetização e a ação do PIBID-Pedagogia da UFBA em escolas públicas do município de Salvador

O segundo desafio para o PIBID-Pedagogia da UFBA e dos seus participantes, foi compreender e elaborar um estudo e uma atuação docente relativos à alfabetização em sua perspectiva individual. Voltar o olhar para as crianças como seres individuais e cognitivos, das escolas públicas municipais,³ bem como para a sua produção de conhecimento e os seus processos de desenvolvimento e aprendizagem no campo da alfabetização e do letramento, tornou-se caminho de formação dos licenciandos.

Inicialmente, ao refletir sobre a visão histórica da alfabetização, preconizada principalmente desde o início da modernidade, a alfabetização se mostra como uma virtude. Uma pessoa alfabetizada/letrada teria que ser “boa” e capaz de elaborar um julgamento bom e razoável sobre o mundo. O seu gosto e julgamento dependeria do acesso a uma tradição escrita, a um *corpus* de texto que geralmente vinha da cultura familiar. (COOK-GUMPERZ, 2008) Esta defesa gerou uma visão depreciativa daquela pessoa que era o seu oposto, já que a esta lhe faltava a capacidade de julgamento adequado e, por isso, sem mérito para ser ouvida: “o analfabeto”. O fracasso individual, assim como social e pessoal, seria apenas da pessoa, em seu uso da língua padrão.

O acesso à escrita e à leitura, sua compreensão e produção por parte das crianças, a reflexão sobre como melhor ensinar as crianças a acessar o código linguístico, a ampliação do pensamento crítico e o desafio de mediar desejos de aprendizagens em alfabetização vão gradativamente tornando-se motivo de estudo e atuação por parte dos bolsistas envolvidos no programa.

Estudos e produção de material voltaram-se para a análise de temas introdutórios que colaboraram com a análise da alfabetização nessa dimensão individual, sistematizados como capítulos que resultaram, na produção

3 Escolas conveniadas ao PIBID-Pedagogia da UFBA: Vivaldo da Costa Lima (Pelourinho) com cerca de 380 alunos matriculados no período da implantação do programa e Ruy de Lima Maltez (Ladeira dos Galés) com cerca de 330 alunos matriculados.

do primeiro volume do livro *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas*, de 2010, publicado pela EDUFBA. Um dos capítulos refletiu sobre a alfabetização e o letramento voltados para a infância. Autores como Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, fundamentadas nas visões psicogenéticas e sociopsicolinguísticas de alfabetização, piagetianas e vygotskyanas, e Magda Soares tornaram-se referência. Temas como a ampliação do ensino fundamental para nove anos e os seus impactos nas séries iniciais e nas classes de alfabetização e na formação infantil, os métodos de alfabetização, especialmente de base construtivista, e uma análise das aproximações do método freiriano e a alfabetização para a infância, método este que tradicionalmente é pensado apenas para jovens e adultos e uma reflexão sobre as relações entre alfabetização, cidadania e etnicidade, considerando o ECA como instrumento educativo e de consideração na alfabetização da infância afrodescendente e indígena também foram alvo de estudo, por tratar-se especialmente de crianças oriundas de escolas públicas. O foco passa a ser a criança em sua dimensão ontogenética ou mais especificamente cognitivo-biológica. Como a criança se alfabetiza? Como se relaciona com a língua materna? Como produz e compreende a leitura e a escrita? Quais metodologias de alfabetização colaboram para a alfabetização das crianças? Foram perguntas que circularam ao longo do processo teórico-prático.

O desafio de colaborar com a iniciação das crianças no processo de alfabetização, mediando o acesso à leitura e à escrita, a fim de garantir que cada uma pudesse ir dominando o código linguístico e construindo uma compreensão mais crítica de si e do mundo foi se estabelecendo.

A compreensão de que a alfabetização é um processo de decodificação crítica do mundo e que resulta das condições de aprendizagem externas e internas do sujeito que aprende (SANTOS, 2010), ampliando a possibilidade de leitura de si, do outro e do mundo que o cerca, passa a compor a visão de atuação docente.

As pesquisas de Emília Ferreiro, Ana Teberosky, Magda Soares e até mesmo de Paulo Freire foram referências, visto que as escolas conveniadas também se inspiravam teoricamente nestes autores.

Sendo assim, a defesa inicial e a ações práticas no PIBID-Pedagogia (diagnósticos de escrita, propostas de atividades e produção de material) se deram a partir da psicogênese da língua escrita, de fundamentos piagetiano⁴ e vygotskyano,⁵ nos quais o método explora as noções infantis por meio de diálogos, até que se forme, na criança, um pensamento científico sobre o mundo na relação com o ambiente, mediado pela cultura. A psicogênese defende que a criança se alfabetiza em ato, ou seja, ao buscar compreender a natureza da escrita e a sua função na vida prática, acionando a sua cognição e o seu acervo cultural. É um processo de aquisição conceitual sobre o mundo e a língua e linguagem⁶ que nomeia esse mundo, e não apenas a apropriação

4 Jean Piaget – autor de *Epistemologia genética e outras obras*, inspirou Emília Ferreiro na produção de sua teoria psicogenética.

5 Lev Semyonovith Vygotsky, autor das obras *A formação social da mente e pensamento e linguagem*, dentre outras. Ganhou notoriedade no campo da psicologia, devido a sua produção no campo das teorias genéticas marcadas pela influência do materialismo histórico-dialético.

6 O que é língua: “é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade; dessa forma, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas”. (BRASIL, 1997, p. 22) A língua é um sistema de signos. É a forma humana e social de comunicar ideias através de um todo organizado de diferenças. Um todo organizado é um sistema abstrato de distinções; abstrato, posto que os significantes linguísticos e mesmo os significados não existem na coisa em si, e de distinções, posto que só sabemos que algo é uma coisa porque não é outra. A língua configura o mundo e constrói o real. Podemos recorrer ao auxílio de Wittgenstein, para quem o limite de nossa racionalidade é o limite do nosso alcance linguístico / O que é linguagem: segundo o dicionário de psicologia Larousse, Artmed, é a função de expressão e de comunicação do pensamento, pela utilização de sinais com valor idêntico para todos os indivíduos de uma mesma espécie e nos limites de determinada área. A linguagem, que é, ao mesmo tempo, ato e instrumento da comunicação, baseada nas leis independentes de sujeitos particulares, nos introduz na vida social. Distinguem-se várias formas de linguagem: 1. Passiva (aquela que se compreende); 2. Ativa (aquela que se utiliza, sempre mais reduzida que a anterior); 3. Falada; 4. Não verbal. Não é indispensável a palavra para transmitir significações de pessoas para pessoas. Os gestos, a mímica e as atitudes bastam, em muitos casos, para exprimir nossas intenções, nosso humor, nossas dúvidas etc. A linguagem gestual dos surdos-mudos permite até mesmo exprimir ideias abstratas. A linguagem não está reservada aos seres humanos: é um processo de ação interindividual orientada por uma finalidade específica; um processo de interlocu-

de um código. A criança seria uma experimentadora, elaborando hipóteses sobre as formas e caminhos de acessar, compreender e incorporar a escrita e a língua de forma geral. Como consideram as autoras:

Nossa atual visão do processo é radicalmente diferente: no lugar de uma criança que espera passivamente o reforço externo de uma resposta produzida pouco menos que ao acaso, aparece uma criança que procura ativamente compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta e que tratando de compreendê-la, formula hipóteses, busca regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria sua própria gramática (que não é simples cópia deformada do modelo adulto, mas sim criação original). No lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 24)

A reflexão e análise de que a escrita representa o sistema fonológico da língua (VARELLA, 2001) é importante para a formulação de propostas de alfabetização. A leitura e a escrita como saberes culturais que devem ser acessados de forma qualitativa e reflexiva pelas crianças fazem com que a visão de privilégio do domínio do alfabeto como caminho mais seguro de alfabetizar seja repensado. Mediar, junto às crianças, o conhecimento da estrutura e funcionamento da língua portuguesa é uma das tarefas mais significativas nesta dimensão individual da alfabetização. Conforme defende Varella (2001, p. 32):

[...] saber ler e escrever não significa apenas conhecer o sistema alfabético da escrita, saber fazer letras ou lê-las em um ato de leitura. O uso adequado da linguagem escrita e de outras linguagens supõe ler criticamente diferentes tipos de tex-

ção que se dá nas práticas sociais e culturais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade e nos diferentes momentos da sua história. Para Vygotsky (1994), é a mediação do indivíduo com a cultura através de metáforas: signos e sinais.

tos, desfrutar de um texto literário, expressar claramente, em uma carta, os sentimentos. Quem escreve põe em jogo seus conhecimentos sobre a língua escrita, o sistema de escrita ou o sistema de notação alfabética e também sobre a situação de produção.

Como processo individual, a alfabetização seria, segundo Paulo Freire (apud VASCONCELOS, 2006, p. 39), um:

[...] exercício através do qual o alfabetizando vai se apoderando, pouco a pouco, do profundo mistério da linguagem. Quer dizer, vai assumindo aquilo que ela já faz quando vem se alfabetizar. Vai assumir a legitimidade daquilo que a gente chama de competência lingüística. [...] É possibilitar que o que já fala, compreenda a razão de ser da própria fala, que não aparece necessariamente. [...] a prática da alfabetização tem que partir exatamente dos níveis de leitura do mundo, de como os alfabetizados estão lendo sua realidade porque toda leitura de mundo está grávida de um certo saber.

A alfabetização, nesta perspectiva individual, é focada no alfabetizando e em sua forma de produção de conhecimentos, e esta seria uma forma processual complexa de elaborar hipóteses sobre a representação lingüística, sendo esta representação muito pessoal e que se dá através de formulação das seguintes hipóteses ou fases de evolução de pensamento sobre a escrita.

Hipótese pré-silábica: é a hipótese que se caracteriza pela necessidade da criança de diferenciar a escrita produzida, sem que haja preocupação com as propriedades sonoras dessa escrita. A escrita será em forma de linhas curvas com tamanhos irregulares e dificilmente segue a linha do caderno ou utiliza letra aleatoriamente. Neste período, pode recorrer a ajuda constante para escrever. Ex: “tixomekalone” = “formiga”. Nesta fase, escrever pode ser o mesmo que desenhar.

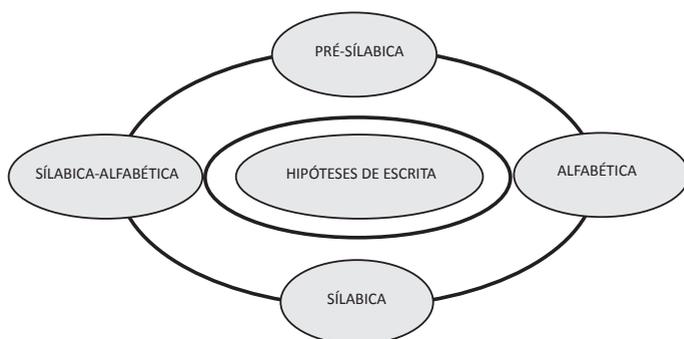
Hipótese silábica: caracterizada pela tentativa de correspondência entre propriedades sonoras e representação escrita das palavras. (SILVA, 1988) A criança realiza tentativas de escrever uma letra para cada sílaba e cria a hi-

pótese de que a sílaba é a menor unidade da palavra. Para ela, para escrever, será necessário o uso de muitas letras. Nesse momento, ao tentar escrever sozinha, percebe que há relação entre o que se fala e o que se lê. Ex: “xoat” = “chocolate”. Este é um importante passo no avanço para a escrita convencional, já que estabelece relação entre o que se fala e escreve.

Hipótese silábico-alfabética: se caracteriza pela capacidade hipotética da criança em estabelecer que as unidades sonoras semelhantes entre as palavras se exprimem por letras semelhantes. (SILVA, 1988) A criança vai percebendo que é preciso mais de uma letra em cada sílaba e que para escrever na forma convencional dependerá da correspondência do som falado, percebendo que serão necessárias uma ou mais letras para cada sílaba. Ainda que apresente avanços no processo, poderá apresentar muitas dúvidas, incertezas e um tipo de escrita que costuma ser avaliada como “aquele que está comendo letra”. Ex: “ioconte” = “rinoceronte”.

Hipótese alfabética: indica que a criança conseguiu compreender como funciona o sistema da nossa escrita (o alfabético), e percebeu que para grafar uma sílaba são necessárias duas ou mais letras, compreendendo a escrita como transcrição fonética da sua fala, ainda que ortograficamente e gramaticalmente apresente-se em processo de compreensão. Ex: “eu naugosto du-meu uniforme”.

Figura 2 - Principais hipóteses de escrita, segundo Emilia Ferreiro



Fonte: Elaborado pela autora.

Conhecer esses níveis ou a hipótese de pensamento sobre a escrita é tarefa importante para alfabetizadores, para que possam colaborar com as crianças, fazendo-as avançar de um nível para outro ou transitar entre eles até que alcancem o nível alfabético, em seu padrão mais formal. Essa foi a base para o diagnóstico sobre a escrita das crianças em ambas as escolas municipais vinculadas ao PIBID-Pedagogia, Ruy de Lima Maltez e Vivaldo da Costa Lima.

O diagnóstico compreendeu não apenas a escrita, mas outros processos relacionados à alfabetização e ao letramento das crianças, tais como a leitura, a oralidade e, até mesmo, a situação social e econômica em que se encontravam as crianças, especialmente as localizadas nos grupos entre 6 e 8 anos de idade, respeitando o Edital CAPES/DEB N° 02/2009 – PIBID, em seu item 2.3.5, letra b, que sugere o destaque de atuação prática em classes de alfabetização.

A atuação na área da alfabetização e do letramento representou possibilidade de qualificação ativa dos pedagogos, visto que esta é uma área que se encontra plenamente vinculada ao currículo do curso de licenciatura em Pedagogia e que permite a construção de novos saberes docentes e a ampliação do aprofundamento epistemológico no campo da educação, voltado aos processos de alfabetização, tendo a práxis pedagógica como mediadora do processo. (UFBA, 2010)

Conforme explicitado no subprojeto, a práxis pedagógica dos licenciandos ampliou-se à medida que o conhecimento científico, no campo da alfabetização, se fortaleceu.

A proposta delimitou sua defesa no processo de alfabetização e letramento, dada a sua importância no ensino fundamental e na formação das crianças, compreendendo que o processo de alfabetização é muito mais que ensinar a ler e escrever mecanicamente e valoriza-se a inseparabilidade entre escrever e ler formalmente o mundo, bem como interpretá-lo, compreendê-lo e alterá-lo criticamente, de modo que o processo de alfabetização na infância leve os aprendizes ou educandos desse grupo geracional a refletir sobre a sua condição existencial no mundo, além de permitir saberes lin-

guísticos fundamentais para o exercício da cidadania, este que é um direito inalienável para a vida em sociedade. Segundo Paulo Freire (2000), não há como alfabetizar sem a participação cidadã e sem a compreensão do mundo cultural e social, pois é a partir dessa compreensão que nos tornamos cada vez mais seres humanos, e Emília Ferreiro (1996) fortalece essa ideia, afirmando que os processos de alfabetização ocorrem fundamentalmente enquanto práticas sociais, e suas práticas ocorrem sempre entre sujeitos contextualizados em um ambiente social, visão essa de alfabetização defendida por alguns autores contemporâneos; a respeito de letramento, cito Magda Soares (1998), quando afirma que somente enquanto prática social é que os processos de leitura e escrita vão deixar de ser formalismo técnico.

Dessa forma, o projeto propôs o ensinar a ler, escrever e refletir criticamente sobre a realidade mesma da qual somos parte integrantes e atuantes. A reflexão de que desde a infância é preciso a formação da consciência crítica de mundo e o reconhecimento de que somos sujeitos de direitos, que vivemos e participamos de uma sociedade. Nesse sentido, a proposta de trabalho de alfabetização do projeto previu dialogia com os estudos na área dos direitos humanos, especificamente dos direitos da criança e do adolescente. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (já citado em parágrafos anteriores) foi então um dos instrumentos significativos de ampliação da visão crítica de estudantes bolsistas, crianças e supervisores, bem como de inserção da temática dos direitos das crianças no âmbito do ensino fundamental.

Quanto às articulações efetivas com o currículo do curso de Pedagogia e com os departamentos de educação da Faculdade de Educação (FACED), o projeto preocupou-se com algumas disciplinas específicas, obrigatórias ou optativas, para que servissem de aprofundamento dos estudantes-bolsistas. Nesse caso, a disciplina Alfabetização (EDC 285) disciplina importante para os estudantes-bolsistas, bem como a implantação da disciplina Metodologia e Prática da Alfabetização para a Infância, pela coordenação do PIBID-Pedagogia, se fez muito importante como bases de formação para os bolsistas.

O projeto priorizou, ainda, as disciplinas Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa (EDC 302); Leitura e Produção de Textos (EDC 306) e Ensino

da Escrita (EDC 322), pela própria necessidade de estudos oriundos desses campos e de seus eixos principais (ortografia, literatura, gramática e produção textual), incentivando os bolsistas a cursarem as mesmas.

Outras significativas disciplinas, Didática (EDC 284), Didática e Prática Pedagógica I (EDC A11) e II (EDC A12) foram indicadas no projeto para que servissem de sustentação nos estudos da prática docente dos bolsistas. Como alfabetizar? Para que se alfabetiza? Que metodologias são mais apropriadas para o processo de alfabetização das crianças? Como planejar e avaliar o processo ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização? Essas foram algumas perguntas orientadoras as quais caberia aos bolsistas buscar as respostas não apenas na prática interna do PIBID, mas cursando as disciplinas mencionadas.

Sendo assim, a proposta articulou intimamente processos oriundos dos estudos das áreas e temas abaixo:

Figura 3 - articulação de áreas/temáticas no projetos



Fonte: Elaborado pela autora.

Uma das grandes crenças e metas do projeto era ampliar, de forma significativa, a participação, estudo e interesse dos licenciados em Pedagogia na área da alfabetização e do letramento, visto que, atualmente, há carência de atuação docente na área alfabetização, especialmente voltada para a infância.

Foram objetivos principais do subprojeto do PIBID-Pedagogia:

- Compreender criticamente a importância da prática docente alfabetizadora no contexto brasileiro;
- Conhecer as diretrizes e os procedimentos técnicos e didáticos que caracterizam o processo de alfabetização voltado para as crianças no âmbito do ensino fundamental nos primeiros anos do primeiro ciclo;
- Contextualizar a ação do docente alfabetizador com a atuação no ensino público;
- Compreender e propor alternativas à metodologia da alfabetização de crianças;
- Discutir a função social da escrita e da leitura para apropriação dos bens culturais;
- Articular ao processo de alfabetização ao estudo sobre os direitos da criança e do adolescente para a formação da cidadania;
- Valorizar e inserir de maneira articulada os eixos de estudo da língua portuguesa e sua metodologia, importantes no processo de ensino-aprendizagem nas classes de alfabetização, tais como: ortografia, gramática, leitura, produção textual e literatura;
- Diagnosticar, planejar e produzir materiais, selecionando as atividades e textos que darão suporte à ação docente no processo da ação alfabetizadora;
- Compreender que a pesquisa deve ser princípio básico educativo na formação do docente e que, dessa forma, a produção científica e a publicação dos resultados parciais e finais do projeto são compromissos assumidos em todo o decorrer do processo.

Quanto à produção científica (articulada à disciplina EDC 289 – Pesquisa em Educação), o projeto valorizou como inspiração metodológica a etnografia da prática escolar, esta defendida por Ferreira (apud SARMENTO, 2008) como a prática mais coerente para o trabalho com crianças, porque permite construir concepções a partir da compreensão advinda das próprias crianças, considerando-as como um grupo de atores sociais plenamente capazes de

opinar e de participar ativamente dos processos de pesquisa e construção do conhecimento escolar.

A etnografia visa descrever o outro a partir do seu próprio ponto de vista e reitera a importância da permanência prolongada do investigador no terreno, a fim de apreender o mundo social em primeira mão e relacionando-se intimamente como o processo cotidiano nas suas continuidades, mudanças e rupturas. Sendo assim, o estudante licenciado em Pedagogia, a partir da fala das próprias crianças e educadores, estaria reconhecendo-os como sujeitos que têm direitos e são participantes ativos do processo, devendo ser tratadas com respeito, deferência, sendo sempre consultadas, indagadas e ouvidas para que se sintam efetivamente engajadas na pesquisa. Então, inicialmente, os estudantes-bolsistas realizaram o levantamento da história daquela escola e, em especial, da vida das crianças com as quais iriam atuar diretamente para que um mapa etnográfico fosse traçado. Em seguida e ao longo do processo, estar atento, registrando os relatos e falas das crianças quanto ao seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, como elas próprias davam sentido às suas ações e processos de estudos, além de acolher suas críticas e sugestão quanto às atividades e ações, se tornou o caminho de formação de pesquisa para os bolsistas vinculados ao projeto. Como estratégia etnográfica, além de observar e conviver, as Rodas Dialógicas⁷ foram utilizadas com muita frequência ao longo do projeto, visto que esta se constituiu como espaço democrático, de troca de conversas, saberes e informações entre crianças, bolsistas, educadores/supervisores das escolas e demais envolvidos no processo.

Considerações finais

O PIBID-Pedagogia da UFBA, em sua temática central acerca dos processos de alfabetização para a infância, constituiu-se, nestes primeiros dois anos

7 Termo sugerido pela coordenação do PIBID-Pedagogia, pela professora Ana Kátia A. Santos, a fim de possibilitar aos bolsistas um trabalho mais participativo e dialógico junto às crianças, como forma mais dinâmica de conceituar as aulas viabilizadas no projeto.

de vigência, em um lócus de estudo, formação inicial e pesquisa no campo da docência.

O seu subprojeto articula duas principais visões da alfabetização: a alfabetização em perspectiva social e em perspectiva individual. Nesse sentido, o texto ora apresentado debateu essas duas dimensões, com base em dados e reflexões relativas às políticas nacionais e internacionais de atenção e apoio à educação e à alfabetização no Brasil e no mundo. O contexto das políticas de erradicação do analfabetismo e as metas a serem alcançadas para este fim são motivo de debate na primeira parte do texto, concluindo-se que ainda há muito a ser realizado no campo da alfabetização, tanto para a formação individual das crianças quanto para maior alcance de desenvolvimento do país.

Já na segunda parte do texto são relatados autores, conceitos e objetivos que fundamentam o subprojeto de Pedagogia, a fim de revelar parte da defesa construída para a formação qualitativa em alfabetização das crianças das escolas públicas municipais conveniadas ao programa. Uma forte defesa, que está também ao longo de todo o texto, é que o processo de alfabetização adotado pelo PIBID-Pedagogia busca rever esse processo como ato mecânico ou apenas técnico de ensinar a ler e escrever, mas também objetiva garantir às crianças e aos bolsistas, no que tange à sua formação crítica, a visão de que alfabetizar é também ensinar a ler crítica, social e criativamente o mundo.

Alfabetizar é proporcionar a formação de um conjunto de prescrições sobre o uso compreensivo e crítico do conhecimento, verificando a sua validade e o seu uso social. Alfabetizar é um fenômeno social e culturalmente construído e que supera a visão apenas de desenvolvimento cognitivo centrada no sujeito que aprende e na habilidade da leitura e escrita a ser conquistada por este. É mediante essa principal defesa que o percurso do projeto do PIBID-Pedagogia se efetiva.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: relatório do programa*. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: FNDE: Estação Gráfica, 2006.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: [s.n.], 1997.

COOK-GUMPERZ, Jenny. *A construção social da alfabetização*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FERREIRO, Emilia. *Alfabetização em processo*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987.

_____. *Alfabetização em processo*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. Tradução de Horácio Gonzáles et al. São Paulo: Cortez, 1985.

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. *Psicologia e trabalho pedagógico*. São Paulo: Atual, 1997.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KLIX, Tatiana. Analfabetismo cai pouco e atinge 9,7% da população. *Último segundo*, São Paulo, 8 nov. 2010. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/analfabetismo+cai+pouco+e+atinge+97+da+populacao/n1237770936261.html>>. Acesso em: 13 nov. 2011.

- PIAGET, Jean. *Aprendizagem e conhecimento*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1979.
- _____. *A epistemologia genética*. Tradução de Nathanael C. Caixeira. Petrópolis: Vozes, 1971. 110 p.
- _____. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da filosofia: problemas de psicologia genética*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1993. (Coleção os pensadores).
- _____. O possível, o impossível e o necessário. In: LEITE, L. (Org.). *Piaget e a escola de Genebra*. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. Prefácio. In: AEBLI, H. *Didática psicológica: aplicação da psicologia de Jean Piaget*. São Paulo: Ed. Nacional: Ed.USP, 1971.
- _____. *Psicologia e epistemologia: por uma teoria do conhecimento*. Tradução de Agnes Cretella. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1973. 158 p.
- _____. *Psicologia e pedagogia*. Tradução de Dirceu A. Lindoso e Rosa M. R. da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.182 p.
- _____. *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1998.
- PIAGET, Jean; INHELDER, Bärbel. *A representação do espaço na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). *Educação para todos: alfabetização para a vida: relatório conciso*. Brasília: UNESCO, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2012.
- _____. *Relatório Conciso*. Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, Brasil. 2006. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001442/144270por.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2012.
- _____. *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos Brasil*. Brasília: UNESCO, 2008.
- SANTOS, Ana Kátia Alves dos (Org.). *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2010. (Coleção PIBID-Pedagogia, 1).
- SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

- SARMENTO, Manuel et al. *Estudos da infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SILVA, Maria Alice S. Souza e. *Construindo a leitura e a escrita: reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1988.
- SOARES, Magda. *Alfabetização no Brasil: o estado do conhecimento*. Brasília: INEP: REDUC, 1989.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, Magda Becker; MACIEL, Francisca. *Alfabetização*. Brasília: MEC: INEP, 2000. (Série estado do conhecimento).
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Sub-projeto do curso de Pedagogia*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. CAPES. Salvador: [S.n.], 2010.
- VARELLA, Noely Klein. Fundamentos sociopsicolinguísticos da alfabetização. In: SARAIVA, Juracy Assmann (Org.). *Literatura e alfabetização*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho et al. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- VYGOTSKY, Liev Semionovich. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- WALLON, Henri. *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Tradução de Isabel Galvão. Petrópolis: Vozes, 1995.

Experiências do PIBID-Geografia da UFBA na gestão 2010/11

Marcia Aparecida Procópio da Silva Scheer

Maria das Graças Bispo de Jesus

Claudia Teles da Paixão

Carlos Bename

Claudemir Assunção

Érico Santana

Gilton Santos

João dos Santos Passos

Juarez Lima

Lara Moraes

Leandro Lopes

Mariana Barbosa

Thiago de Aquino

Introdução

A questão educacional no Brasil, de forma geral, vem evoluindo positivamente ao longo dos anos, contudo, essa evolução não se mostra homogênea em sua totalidade, o que resulta daí uma série de questões que precisam ser analisadas. No que tange o ensino da Geografia, a questão não é menos problemática, visto que existe uma disparidade entre o que se propõem como ensino nos muros da universidade e o que, de fato, chega às salas de aula, remetendo, assim, a disciplina Geografia a uma posição desfavorável no seio escolar.

Dessa forma o Programa Institucional de Incentivo à Docência (PIBID) constitui ferramenta de suma importância em dois aspectos essenciais: em primeiro lugar, contribui na tentativa de se alcançar avanços mais precisos no âmbito educacional como um todo, e, nesse caso, o foco se dá sobre a qualidade do ensino; em segundo, contribui no campo de ação de cada ciência, pois se abre a possibilidade de uma intermediação mais proveitosa e próxima

entre a universidade e a escola, através dos estudantes da graduação que têm, a nosso ver, como um dos seus objetivos principais o de contribuir para a melhoria na qualidade das aulas de suas respectivas disciplinas.

Expostas assim tais questões, devemos salientar aqui algumas considerações pertinentes à Geografia e sua experiência no PIBID. As atividades geográficas, por assim dizer, iniciaram-se no primeiro semestre de 2010, e, como tal, foram repletas de trabalho.

Diante das circunstâncias apresentadas no ensino da escola pública, as deficiências de aprendizado são nítidas. E o PIBID se insere neste contexto, na tentativa de minimizar esta carência, inclusive tentando dinamizar as relações entre professor e aluno.

Muitas questões influem no processo de aprendizagem, e uma delas é a forma de utilização do livro didático, bem como a qualidade de seu conteúdo. Em diversas ocasiões, foi possível observar que a abordagem dos livros utilizados não é adequada para a realidade dos alunos, pois partem de exemplos distantes (em geral, voltados para a realidade do sudeste brasileiro) ou em escala global, sem fazer distinções dos fenômenos nas diferentes realidades locais e suas reações. Este era um dos pontos de maior intervenção dos bolsistas: elaborar atividades complementares ao livro didático que atendessem à realidade dos alunos.

Com isso, pretendemos com nossa participação nas escolas desenvolver nos alunos um senso crítico e uma melhor compreensão dos assuntos que os rodeiam e que estão sendo cada vez mais expostos pela mídia. Conscientizar o aluno da importância de sua participação como agente na sociedade e que possui poder para modificá-la.

Breve relato das atividades pedagógicas realizadas

Embora os estudantes da graduação estivessem divididos em duas escolas – Manoel Novaes e Luiz Viana –, a princípio, os dois grupos exerceram as mesmas atividades, relativas ao reconhecimento da realidade das escolas e do alunado. Entre estas atividades, estão um relatório de diagnóstico – com

dados sobre as turmas e levantamento dos equipamentos e salas disponíveis – e a aplicação de um questionário aos alunos. Através de questionário, pudemos conhecer melhor a realidade dos alunos – de uma forma geral – e entender as diferentes visões sobre o ensino da Geografia.

Por meio destas atividades de reconhecimento, foi possível avaliar quais as possíveis maneiras de intervir no processo de elaboração das aulas e das atividades na escola.

Passada essa primeira fase, houve, então, o direcionamento de cada grupo de estudantes para suas atividades, obedecendo aos critérios estabelecidos pelos respectivos supervisores e sempre pautados no cronograma escolar, tentando, assim, ao máximo, contribuir positivamente na qualidade do ensino de cada turma auxiliada pelo PIBID.

Após o momento de diagnóstico, demos início às atividades do cronograma escolar. Com isso, os bolsistas acompanharam os horários de aula de Geografia e, juntamente com as professoras/supervisoras, puderam intervir na explanação dos assuntos, além de contribuir com a elaboração de materiais didáticos. Houve intensa troca de informações e sugestões entre bolsistas e supervisoras acerca das atividades e das aulas teóricas que foram desenvolvidas no decorrer das unidades.

PIBID no Colégio Estadual Luiz Viana

O primeiro contato com o Colégio Luiz Viana se deu através de visitas semanais, tendo como grande intuito a familiarização com o espaço físico e, sobretudo, a conquista da confiança, a fim de gerar um clima de empatia entre bolsistas e os alunos do ensino médio, sendo todos estes do período noturno.

Além das reuniões semanais com a coordenadora e supervisoras no Instituto de Geociências da Universidade Federal da Bahia (IGEO/UFBA), os bolsistas se reúnem entre si para pensar e discutir como trabalhar atividades com um público de faixa etária mais elevada em comparação aos os alunos do diurno. A diferença de faixa etária não representou um obstáculo para as

atividades, mas se deve levar em conta algumas deficiências estruturais do colégio, aliadas à falta de comprometimento de alguns alunos.

O desafio, então, estava lançado, e cabia a todos naquele momento encontrar meios de superar ou ao menos minimizar algumas frustrações. Neste caso, o trabalho em equipe foi de fundamental importância, ocorrendo constantemente o auxílio entre bolsistas, no momento em que as atividades eram aplicadas em sala de aula.

Através da tabulação e análise dos questionários aplicados nas primeiras visitas, concluiu-se que a posição socioeconômica dos alunos influi no comportamento e no desempenho escolar. No turno da noite, a grande parte dos alunos trabalhava durante o período diurno. Em virtude disso, é extremamente difícil aplicar trabalhos a serem desenvolvidos em equipe, bem como esperar que estes sejam desenvolvidos com profundidade. Além disso, notou-se a carência de um laboratório de informática em bom estado de uso e deficiência na biblioteca pela falta de títulos específicos para leitura.

A primeira atividade a ser planejada foi uma sessão de cinema na qual foi exibido para todo o 2º ano do ensino médio o documentário *Pátria Proibida: a história dos meninos perdidos do Sudão*. O filme, baseado em fatos verídicos de superação, luta e trabalho, trouxe verdadeiro estímulo aos alunos, já que trabalhava a ideia de superação de dificuldades. É importante ressaltar que grande parte dos alunos se sente desestimulada para concluir os estudos e ingressar em cursos superiores, principalmente para aqueles do noturno.

Em seguida, elaborou-se um trabalho em grupo, em que foram distribuídos vários temas, de acordo com a temática da unidade: “A População Brasileira”. Cada equipe trabalhou com um tema relacionado à questão étnica em relação à posição do negro dentro da sociedade brasileira. A atividade foi proposta em decorrência da análise em sala de aula do último Censo (2000), no qual apenas 5,6% da população brasileira se declararam negros, o que motivou diversos questionamentos e debates. (IBGE, [200-])

No semestre seguinte, o assunto destacado foi o meio ambiente. Com o objetivo de proporcionar uma visão integradora, propusemos atividades que pudessem ser finalizadas ainda em sala de aula. Cada bolsista ficou respon-

sável por um aspecto físico/natural do Brasil, após as aulas teóricas sobre os assuntos, em que foram utilizados materiais impressos e recursos audiovisuais. As atividades envolveram os seguintes temas: “O relevo brasileiro e sua classificação”; “A diversidade climática no Brasil”; “Biomassas e formações vegetais”; “Importância da água e os recursos naturais brasileiros”; e “Impactos ambientais nos ecossistemas brasileiros, exploração dos recursos naturais e suas consequências”. (UFBA..., 2010)

A atividade relativa à climatologia buscou demonstrar aos alunos as diferenças de clima existentes entre as capitais brasileiras, a partir da leitura e interpretação de gráficos referentes à precipitação e umidade. No planejamento desta atividade, constava a ida de todos os alunos ao laboratório de informática, pois os referidos gráficos seriam visualizados no site do Instituto Nacional de Meteorologia (INMET). No entanto, o mau funcionamento dos aparelhos de ar condicionado e dos próprios computadores não permitiram a realização da atividade no laboratório. Para não comprometer a atividade em questão, deu-se continuidade através de gráficos impressos.

Devido à dinâmica da Geografia, que estuda, explica e analisa o inter-relacionamento do homem com a natureza, foi possível também executar atividades referentes aos domínios de vegetação do Brasil, sua importância, formação e localização.

A atividade voltada para os recursos naturais brasileiros enfatizou a hidrografia e a necessidade de conscientização do uso da água, pois, apesar de o Brasil possuir um grande potencial hídrico, cerca de 12% do total de água potável do planeta, essa distribuição é desigual. Alia-se, ainda, a este fator o desperdício praticado por muitos e a poluição e contaminação de mananciais, diminuindo a quantidade de água disponível para o consumo.

Quando o tema voltou-se para os impactos ambientais das diversas atividades econômicas exercidas no país, enfatizaram-se algumas questões específicas do estado baiano, como a substituição da Mata Atlântica no extremo sul do estado pela monocultura de eucalipto. Essa realidade baiana não é abordada pelo livro didático, de acordo com a lógica de generalização contida nas questões, como já foi comentado.

PIBID no Colégio Estadual Deputado Manoel Novaes

Para abordar as temáticas geográficas foram realizadas atividades e apostilas, sendo uma delas elaborada para o assunto “urbanização”, em formato de apostila, abordando os diversos conceitos de favela e os tão falados – e polêmicos – impactos socioambientais.

Ainda nesse período foi elaborado e aplicado pela supervisora o projeto “(GEO) África: população, espaço urbano, migração e globalização”, para os alunos do 3º ano do ensino médio, turno matutino. Este projeto visou, no ano da copa do mundo, sediada na África do Sul, relacionar os conteúdos planejados na unidade às características do continente africano, possibilitando o alunado uma visão mais abrangente sobre essa região do planeta, numa visão mais crítica e realista. O projeto foi aplicado com junto à monitoria dos bolsistas.

Já os conteúdos relativos à dinâmica da Terra (clima, relevo, vegetação, solo e problemas ambientais), foram desenvolvidos utilizando métodos didático-pedagógicos mais dinâmicos e participativos, a partir das ações integradas com os bolsistas na construção das atividades. Uma delas envolveu a interpretação de termoplúviogramas de diferentes cidades do Brasil. Os alunos se responsabilizaram pela tarefa de identificar o clima de cada termoplúviograma e quais fatores influenciavam na construção das dinâmicas climáticas.

Além dos assuntos já citados, coube-nos também abordar as relações entre as fontes de energia, economia e os impactos gerados ao meio ambiente. Dentro desta perspectiva, pudemos trabalhar alguns exemplos para melhor entendimento, como a energia obtida através das hidrelétricas – que custam muito para o governo e são importantes para o crescimento da economia do país, devido ao grande aproveitamento. Porém, para se obter energia hidrelétrica, é impossível não gerar grandes impactos socioambientais, pois grandes áreas são inundadas – geralmente, áreas com biodiversidade complexa – e a população ribeirinha é deslocada do seu local original. Levamos para dentro da sala a atual discussão sobre a implantação da usina hidrelétrica de Belo Monte, do Xingu, no Pará.

Esse empreendimento causaria impactos ambientais e sociais, principalmente aos indígenas que habitam a imensa área. Foram abordadas também as fontes de energias alternativas, tais como: energia eólica, energia solar, energia termoelétrica etc., levando em consideração seus benefícios e implicações para utilização. A problematização do tema foi importante para compreensão dos alunos.

O segundo semestre do PIBID-Geografia foi marcado por atividades mais intensas, já que, durante o primeiro semestre, parte do tempo disponível para as atividades foi ocupada com a elaboração do relatório de diagnóstico da escola e da aplicação dos questionários aos alunos.

Neste segundo semestre, abordamos, principalmente, as formas como a população apropria-se do espaço e como esta apropriação se dá, com suas consequências socioambientais, levando em consideração a biodiversidade dos biomas no Brasil e no mundo. A partir desta proposta, foi elaborada uma atividade prática sobre a vegetação, tratando das características específicas de cada uma, como elas estão distribuídas pelo planeta e, especificamente, pelo território brasileiro, e as relações históricas e atuais que o homem mantém com os biomas. A atividade baseou-se em um mapa em branco da vegetação do Brasil, onde, a partir da explanação teórica do assunto, os alunos o coloririam, localizando os biomas e relacionando suas características com as características de outros biomas no mundo, com a ajuda do livro didático adotado pela escola.

Foi elaborada também uma atividade complementar referente aos domínios morfoclimáticos brasileiros – de acordo com a classificação do geógrafo brasileiro Aziz Ab'Saber –, de forma que os alunos, além de localizá-los em um mapa, assinalariam as principais atividades econômicas existentes em cada um deles e suas principais implicações. A atividade visava ampliar a percepção dos estudantes sobre a relação dialética existente entre a caracterização natural do meio e as atividades humanas.

Vale destacar que, além dessas atividades, participamos da organização e realização da Feira do Meio Ambiente (interdisciplinar, com história, química, biologia, matemática e inglês), onde os alunos do 3º ano confeccionaram

e expuseram seus trabalhos sobre fontes de energia (alternativas e convencionais), poluição e degradação ambiental e reciclagem. Foram produzidos painéis ilustrativos, maquetes, desfiles de trajes reciclados, produtos reciclados (brinquedos, blocos de anotações, objetos de decoração, entre outros) e paródias, além de degustação de alimentos alternativos.

Construindo o aporte teórico-metodológico

Na busca de um arcabouço teórico e metodológico que guiassem as atividades do PIBID-Geografia, por sugestão da coordenação e supervisão, realizamos leituras, fichamentos e debates dos seguintes livros: *O que é ser geógrafo* (Aziz Nacib Ab'Saber); *Os desafios da geografia e a contribuição da obra de Milton Santos: originalidade e rigores teóricos e epistemológicos* (Milton Santos); *Geografia humana e urbana* (Aziz Nacib Ab'Saber). Este trabalho nos trouxe um vasto conhecimento a ser aplicado em sala de aula.

Além das atividades na escola, participamos também de eventos e seminários na UFBA. Durante todas as segundas-feiras do mês de maio, participamos como ouvintes dos “Seminários Orientados de Pesquisa do Mestrado em Geografia”, o que nos possibilitou um rico aprendizado sobre o processo de elaboração de pesquisas acadêmicas, complementando as atividades de licenciatura.

No dia 24 de maio, ocorreu uma visita ao Museu Geológico da Bahia, localizado no Corredor da Vitória. Foi possível observar, nos diversos salões do museu, temas como: minerais e rochas, sistema solar e meteoritos, recursos minerais, petróleo e paleontologia, com destaque ao salão de fósseis, no qual se encontra uma réplica de um mastodonte.

O PIBID-Geografia participou ainda do “I Simpósio de Geografia, Literatura e Arte da UFBA”, que ocorreu no IGEO/UFBA, nos dias 8 e 9 de junho e da atividade de integração PIBID, desenvolvida pelo PIBID-Teatro, na Faculdade de Teatro da UFBA, nos dias 28 e 31 de julho e 7 de agosto.

Houve também a participação de alguns componentes do grupo no seminário “Sensoriamento Remoto – Fundamentos, demandas e casos de sucesso no mercado atual”, no dia 27 de agosto, que ocorreu na Escola Politécnica da UFBA.

De 27 a 30 de setembro ocorreu o “II Seminário Integrado de Ensino, Pesquisa e Extensão (SIEPE)”, organizado pela Faculdade de Educação (FACED) da UFBA, no qual participamos com a exposição, em formato de comunicação visual, dos trabalhos “Desafios do ensinar e apreender Geografia – Relatos da experiência do PIBID-Geografia no colégio estadual Manoel Novaes”, “PIBID-Geografia: proposta de melhorias no ensino de Geografia em escolas da rede estadual em Salvador, 2010-2012” e “O despertar da Geografia na sala de aula: a busca pela melhoria do seu ensino através da experiência PIBID-Geografia”.

Em novembro, ocorreu o “III Seminário de Estudos Ambientais e Ordenamento Territorial – Estratégias de investigação geográfica aplicadas ao território, ênfase no semiárido baiano”, que representou um importante evento para o PIBID-Geografia, já que tivemos a oportunidade de lidar, pela primeira vez, com a organização de eventos acadêmicos, como o seminário. Além da organização do evento, pudemos apresentar novamente o trabalho “Do aprender ao apreender. Contribuições críticas do PIBID-Geografia ao ensino básico: O caso do semiárido”, apresentando a proposta da cartilha paradidática com abordagem para o domínio da caatinga, além de apresentar as atividades do PIBID para um público mais amplo. Para o encerramento do seminário, foi convidado o coral dos estudantes do colégio estadual Manoel Novaes, que participaram com músicas relacionadas ao tema. O seminário ocorreu nos dias 8 e 9 de novembro.

Ocorreu entre os dias 9 e 11 de dezembro o “II Seminário PIBID-UFBA –Valorização da docência: Diálogo entre Universidade e Escola”, realizado no *campus* de Ondina, no qual apresentamos os trabalhos “Do aprender ao apreender. Contribuições críticas do PIBID-Geografia ao ensino básico: o caso do semiárido”, “Da Geografia tradicional à Geografia real – a contribuição do PIBID-Geografia” e “A intervenção do PIBID-Geografia no processo de elaboração de materiais paradidáticos e atividades complementares como possibilidade de melhoria do ensino básico nos colégios estaduais Manoel Novaes e Luiz Viana”.

Decorrendo da crescente importância das geotecnologias no mundo contemporâneo e, principalmente, dentro da área da Geografia, participamos, nos dias 13 a 18 de dezembro, de um curso de ArcGis, programa amplamente utilizado, que se baseia no Sistema de Informação Geográfica (SIG), e que funciona como ferramenta fundamental de geoprocessamento. O curso teve carga horária de 30 horas.

Houve também participação de alguns membros do PIBID-Geografia em eventos que, apesar de não possuir vínculo direto com a UFBA ou com as escolas trabalhadas, trouxeram aprendizados valiosos para nossas atividades. Entre eles estão:

- Participação do *workshop* do rio São Francisco, realizado na Universidade do Vale do São Francisco (UNIVASF), em Juazeiro, com a presença da professora doutora Guiomar Inês Germani, coordenadora do Projeto Geografar, e da professora doutora Márcia Aparecida Procópio Scheer, coordenadora do PIBID-Geografia.
- Participação no Encontro Estadual dos Atingidos pela Mineração, promovido pela Comissão Pastoral da Terra na Bahia (CPT).
- Visita a instalações da empresa de mineração Yamana Gold (Jacobina, Bahia).
- Visita a comunidades tradicionais de trabalhadores na disputa da terra e reforma agrária (Ponto Novo, Itapicuru, Canavieiras, Bahia, e Acampamento, Pilões).

Em todo o ano de 2010, foram realizadas reuniões semanais em grupo, com a presença da coordenadora de área, das supervisoras e dos bolsistas, no IGEO/UFBA.

Também tivemos a oportunidade de participar das reuniões denominadas Atividades Complementares (AC), podendo assim perceber a realidade das escolas com outro olhar, mais voltado para o profissional da docência. Junto com professores de outras disciplinas, pudemos perceber e comparar as dificuldades encontradas em Geografia com o contexto do ensino na escola.

Resultados Obtidos

Essas atividades permitiram aos alunos uma compreensão mais detalhada do espaço geográfico e suas relações. Em todas as atividades, procuramos relacionar todo o conteúdo do assunto com a realidade dos alunos, a fim de mostrar-lhes que vivemos em uma sociedade integrada em que todos nós possuímos um papel e que nossos atos se refletem onde vivemos.

As intervenções fizeram uma diferença significativa na formação dos estudantes; basta verificar a mudança de postura dos alunos frente aos debates em sala de aula e na realização das atividades, bem como a melhoria das notas no decorrer das unidades, no ano de 2010.

Considerações Finais

A experiência do PIBID nas escolas está estimulando o alunado a participar mais efetivamente das aulas de Geografia, bem como proporciona uma melhora nas aulas, ajudando, assim, no processo de aprendizado dos estudantes. De maneira geral, a participação em atividades, seja no âmbito escolar ou no âmbito acadêmico, acresce experiência e estimula o bolsista a continuar desenvolvendo, de forma lúdica e dinâmica, as atividades e didáticas que possam, de alguma forma, contribuir para a evolução na educação dos alunos.

Dessa maneira, o projeto de iniciação à docência permite uma maior aproximação da real condição do ensino público brasileiro, como também do que é ser professor de Geografia nos dias atuais, fazendo com que cada bolsista perceba a importância de selecionar os conteúdos e criar estratégias para articular teoria e prática na preparação de textos, consultas bibliográficas e atividades práticas sobre os temas abordados com uma qualidade didática satisfatória, no intuito de tornar as aulas mais participativas, inovadoras e dinâmicas, além de analisar o contexto do alunado nas escolas trabalhadas.

Em relação às dificuldades encontradas, podemos citar, principalmente, o tempo total de cada aula (50 minutos para o turno matutino e 40 minutos para o noturno) e a quantidade de aulas de Geografia durante a semana, para cada turma – lembrando, ainda, que algumas aulas foram comprometidas

com atividades extras ou recreativas das escolas, ou por feriados etc. A carga horária disponibilizada para as aulas impossibilita a realização de atividades mais elaboradas que demandem tempo maior, o que limita as possibilidades de trabalhos, tanto do professor quanto dos bolsistas envolvidos.

Outro problema preocupante é a evasão escolar, pois, em algumas turmas, esse índice supera 60% dos estudantes. Outra dificuldade refere-se ainda à falta de títulos específicos para leitura complementar nas bibliotecas das escolas, que são carentes também de laboratórios em bom estado de uso. Conclui-se que, ao sanar estas dificuldades, poderíamos dinamizar e enriquecer ainda mais as aulas e o conhecimento do público alvo.

Em linhas gerais, acreditamos que os objetivos esperados para os dois semestres foram alcançados, pois visávamos, principalmente, ampliar a relação entre os alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFBA – bolsistas de iniciação à docência e à dinâmica pedagógica nas escolas, trazendo grandes contribuições para sua formação acadêmica, a partir da realidade da sala de aula. As ações integradas com os bolsistas facilitaram trabalhar os conteúdos planejados nas unidades, uma vez que utilizamos métodos pedagógicos mais dinâmicos, promovendo a efetiva participação dos alunos do ensino médio dos colégios estaduais Manoel Novaes e Luís Viana.

Imagens de Atividades Realizadas pelo PIBID-Geografia:

Foto 1 - Biblioteca do Colégio Luiz Viana (supervisora, bolsistas e alunos). Maio de 2010



Fonte: Arquivo dos autores.

Foto 2 - Trabalho em equipe



Fonte: Arquivo dos autores.

Foto 3 - Apresentação da coordenadora e professores



Fonte: Arquivo dos autores.

Foto 4 - III Seminário do Leaget



Fonte: Arquivo dos autores.

Foto 5 - III Seminário do Leaget



Fonte: Arquivo dos autores.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias*. Brasília: MEC: SEMTEC, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo 2000*. [200-]. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/censo/divulgacao_digital.shtm>. Acesso em: 15 abr. 2011.

MOREIRA, Igor Antonio Gomes. *Geografia: geografia geral e do Brasil*. São Paulo: Ática, 2007.

MOREIRA, João Carlos; SENE, Eustáquio de. *Geografia*. São Paulo: Scipione, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Sub-projeto do curso de Pedagogia*. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. CAPES. Salvador: [S.n.], 2010.

VESENTINI, José William. *Geografia*. 1. ed. São Paulo: Editora Ática, 2003. (Série Brasil).

Memória e história para afirmação dos Direitos Humanos

Maria Inês Corrêa Marques

O presente texto procurará dar voz ao coletivo que constitui o subprojeto de História, do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Trata-se de um relato circunstanciado e analítico, do referido subprojeto, voltado para o curso de História, após completar um ano de execução, em julho de 2011. Retoma seus antecedentes, seu referencial legal, construção teórica e seleção formativa dos bolsistas para a iniciação à docência. Apresenta a proposta, objetivos e metodologia para a ação pedagógica interventiva, seguida de avaliação dos resultados dos partícipes.

Memória e história foram eixos estruturadores do plano de trabalho do PIBID-História para contextualizar a problemática de direitos humanos e reconhecer seus lugares na história e memória, problematizando-os, para afirmar e difundir tais direitos. Na configuração do projeto, considerou-se a realidade das licenciaturas que viria a incidir no processo seletivo. O estudante de licenciatura acessa os conteúdos específicos a cada semestre, porém, o edital não determinou o semestre de origem, assim sendo, poderíamos ter candidatos tanto do primeiro semestre como do sétimo. Isto significa dizer que poderiam não ter acúmulo teórico suficiente para tratar determinados temas. Deste modo, a centralidade do trabalho foi deslocada para o tema transversal. A seleção das questões históricas passaria pelo tema em direitos humanos pautados nos dados da realidade.

Como docente da área de formação do professor, há muito vinha trabalhando com esta perspectiva, procurando cumprir a legislação, que indicava a obrigatoriedade de abordar tais temas em todos os níveis de ensino. Em 2003, o governo federal publicou um documento objetivando orientar edu-

cadores e instituições quanto ao tratamento dado aos direitos humanos nos contextos educacionais. O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) veio preencher uma lacuna neste campo, uma vez que, historicamente, tais direitos são conhecidos e ignorados.

O PNEDH, enquanto instrumento orientador e fomentador de ações educativas, levou anos em construção; o trabalho envolveu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República (SEDH/PR), o Ministério da Justiça (MJ) e o Ministério da Educação (MEC). Entre seus objetivos, está a cultura e difusão de valores de respeito aos direitos humanos no Brasil. Pretende estimular a participação da sociedade civil, que deve cobrar do Estado brasileiro políticas públicas que assegurem a vida digna de seu povo.

A implantação do PNEDH foi pensada para a educação formal e não formal aberta para todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas ou privadas. Os estados e municípios deveriam construir seus planos; a Bahia publicizou o seu em 2010. A opção de afirmar os direitos humanos como universais indivisíveis e interdependentes, neste subprojeto, adveio dos princípios assumidos pelo Estado brasileiro e as convenções internacionais assinadas, em defesa dos direitos humanos. As demarcações presentes nos documentos internacionais estabelecem o respeito às liberdades fundamentais; promoção de valores na educação, como a tolerância e igualdade entre as nações, povos, etnias e religiões; tudo isso passando pelo processo educativo.

A educação como direito fundamental abre as portas para outros direitos e a defesa de interesses coletivos. O PNEDH considera a educação como estratégica para realizar as tarefas formativas, a exemplo do fortalecimento do Estado Democrático de Direito, e compreende como fundamental cumprir tratados internacionais. Em seu bojo estão o estímulo aos estudos e pesquisas por meio de projetos, orientação de políticas educacionais, demarcação de princípios, objetivos, diretrizes e linhas de ações interinstitucionais com vistas a implementar o PNEDH nos estados e municípios. O PIBID nos pareceu uma excelente oportunidade para experimentar um trabalho nesta linha.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) defende o envolvimento da educação superior na tarefa de educar para os direitos humanos. Pauta-se nos princípios constitutivos da universidade para justificar sua importância no processo. Foram invocados para a fundamentação legal deste item do PNEDH: a autonomia universitária (didática, científica, administrativa, financeira e patrimonial); o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; constantes da Constituição Federal de 1988 e o artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe como finalidade, para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento, a partir da criação e difusão cultural, do incentivo à pesquisa, da colaboração na formação contínua de profissionais e da divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo, assim, uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade.

Os elaboradores indicaram estes instrumentos legais para destacar as atribuições da universidade no processo de aplicação do PNEDH. Reforçaram, assim, a necessidade da universidade de desenvolver pesquisas na área dos direitos humanos, de caráter interdisciplinar e transdisciplinar e ações extensionistas, oferecendo capacitações, e de utilizar metodologias adequadas para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, como tema transversal e transdisciplinar.

O Brasil tinha um plano nacional para tratar de educação e direitos humanos, e, em 2009, não existiam ações pedagógicas de docentes da Faculdade de Educação (FACED), para capacitação de licenciandos ou professores, considerando os direitos humanos em sala ou escola. Nos dois semestres letivos do referido ano, decidi ensaiar uns passos nesta direção e produzi planos de cursos para os estudantes de História, centrado na introdução de direitos humanos na sua prática pedagógica, durante estágio supervisionado. Por meio de acompanhamento e pesquisa, pude constatar que a proposta havia logrado êxito, pois estes estudantes pediram para continuar trabalhando o tema.

A partir dos marcos conceituais e legais, bem como dos resultados positivos obtidos na disciplina Metodologia do Ensino de História, emergiu a problemática que permitiu a construção da proposta do subprojeto de História para o PIBID. A memória e a história seriam os suportes teóricos para abordagem de temas relativos aos direitos humanos. Na iniciação à docência projetada, o bolsista não traria só do conteúdo específico, mas exercitaria a articulação com temas transversais. A iniciação à docência aconteceria em forma de oficinas, para que estudantes de todos os semestres pudessem viver a experiência.

A primeira atividade do subprojeto foi a seleção-formação. Antes de começar o processo seletivo, apresentei aos candidatos as propostas do projeto, seus fundamentos teóricos e objetivos, e, com isso, eles avaliariam seu grau de interesse em participar. No processo dialógico da seleção eles debateram, esclareceram dúvidas sobre o sentido de afirmação de direitos humanos e a proposta de iniciação à docência.

Ficou claro no processo seletivo o nível de autonomia que seria exigido, pois eles deveriam criar um plano individual de ação interventiva para a formação da capacidade crítica e reflexiva, bem como se preocupar com a cooperação e a participação social e política dos educandos. Enquanto desenvolvessem o plano, estariam realizando pesquisa-ação, para acompanhar e analisar a prática pedagógica. Buscariam criar meios e modos para a abordagem pedagógica dos direitos humanos e investigação sobre a prática e processo de ensino-aprendizagem em direitos humanos.

A partir do projeto matricial, criariam os seus próprios projetos para a afirmação de direitos humanos que passaria pela história, memória, conceitualizações e relações estabelecidas com a realidade local, nacional e internacional. Os planos de trabalho deveriam ter como eixo a difusão de direitos e a análise das responsabilidades do Estado na erradicação de injustiças. Deveriam colocar o estudante no centro da ação educativa, focar questões concretas da realidade, problematizar, provocar a ação e analisar resultados. “Ação-reflexão-ação” foi o movimento pedagógico e de pesquisa adotado, o qual envolveria empenho deles para tratar o tema sobre direitos humanos,

bem como para promoção de vivências formativas, objetivando reforçar valores, como solidariedade, cooperação, tolerância e respeito à diversidade étnica.

A proposta do plano de trabalho matricial envolveu a cultura de respeito à dignidade humana, orientando-os para o combate às discriminações e desafiando-os a aprimorar sua formação para a docência. O PIBID-História visa formar futuros docentes que estejam implicados no processo de construção do conhecimento e da análise da realidade para participação cidadã. As ações educativas devem ser referenciadas na sociedade, em seu tempo e de acordo com suas necessidades. Utiliza a memória e trabalha com história para afirmar os direitos humanos. É uma ação interventiva da universidade, tomando os direitos humanos como centrais, ao mesmo tempo em que busca caminhos metodológicos para a formação profissional, aproximando o estudante de licenciatura da realidade escolar. O princípio do trabalho é aprender a dialogar com o mundo profissional, com atitudes de pesquisador produtor de conhecimento, que analisa sua ação pedagógica.

O subprojeto de história vislumbrou para o bolsista, o desenvolvimento de sua capacidade de identificação de problemáticas na realidade para projetar estratégias de superação a partir de um plano de intervenção. No PIBID-História, o bolsista deve fazer seu plano de trabalho e preparar suas oficinas, estudando e investigando. Os grupos divididos em dois colégios cooperam entre si e no conjunto, para além do conteúdo específico, dando significado político-filosófico ao ato de ensinar-aprender-pesquisar e de reconhecer as implicações e compromissos da profissão docente.

Para fazer a transposição didática do saber científico para a realidade, recorre-se à temática transversal em direitos humanos. As ações interventivas são pautadas no diálogo, na cooperação e na valorização da cultura, da história e da memória. Por meio de produtos advindos das atividades, os bolsistas poderão reconhecer o resultado de sua intervenção por meio de oficinas e abordagens.

Duas unidades escolares da rede estadual foram selecionadas: os Colégios Estaduais Manoel Devoto e Odorico Tavares, com suas respectivas su-

pervisoras, que estão incumbidas de encontrar parceria com docentes, ambientar os bolsistas no colégio e acompanhar seus trabalhos semanalmente. Os objetivos do subprojeto PIBID-História, visam para o bolsista a condução de turmas; estimular ações interventivas de pesquisa e ensino; autoavaliar sua prática pedagógica; descrever sua experiência em relatórios de campo; escrever artigos sobre sua experiência e práticas pedagógicas; produzir material didático; apresentar resultado de seu trabalho em eventos científicos; participar de grupo de pesquisa; produzir cooperativamente, avaliar e difundir as conquistas na experiência.

Após realizarem levantamentos nas escolas, definiram os temas de trabalho e montaram plano de ação interventivo. Cada um buscou um caminho e atuou coletivamente nas escolas. Desenvolveram temas ligados à memória social, corpo, imagem, arte, saúde e trabalho. Não é possível descrever aqui todos os projetos dos bolsistas, por isso, destacamos dois planos de trabalhos. A bolsista Diene Israela da Silva construiu um projeto de intervenção intitulado: “Revivendo a história de minha escola”. Esse projeto partiu da premissa de que a investigação da trajetória histórica de uma instituição escolar permite conhecer parte da história da própria educação, a qual está entre os direitos humanos fundamentais.

Seu projeto de intervenção propõe fazer um levantamento de fontes documentais e orais para conhecer a história do colégio estadual Manoel Devoto. Analisará se a educação tem sido tratada como um direito fundamental e como é possível no cotidiano afirmar este direito. Dentre seus objetivos, destacam-se dois: promover um debate sobre a qualidade do ensino que tem sido oferecido pela rede pública e verificar se a educação é vista como um direito básico fundamental, devendo ser oferecida e expandida com qualidade.

Para esta intervenção, a bolsista efetuará um levantamento dos documentos existentes na escola e depoimentos de vizinhos e parentes que tenham estudado no colégio. Este trabalho seria realizado pelos colegiais, com auxílio e supervisão do bolsista do PIBID-História. O objetivo procedimental seria aprender a pesquisar fontes da história, para depois trabalhar com textos sobre o direito à educação. A bolsista registrou, em seu plano de trabalho,

estudos sobre a legislação sobre direitos humanos, principalmente os planos nacionais e estaduais.

O segundo plano de trabalho em destaque é do bolsista Cléber César da Silva Barbosa, intitulado: “Repensando escola e comunidade”. Sua premissa de trabalho interventivo nasceu da constatação de que o colégio Manoel Devoto está localizado em um entorno de comunidades (Rio Vermelho, Nordeste e Santa Cruz) com fortes traços históricos e culturais que estão invisíveis dentro do colégio. No entanto, as evidências do mundo real se fazem presentes nas músicas cantadas pelos colegiais, na forma com que customizam a farda, na expressão de suas ideias e de seu mundo. Aspectos e valores culturais destas comunidades são relegados a um segundo plano, desconsiderados como elementos pedagógicos úteis à leitura crítica da realidade. Neste projeto, ele aproveitaria para tratar o espaço escolar como local de diálogo e interação com o meio, para construir conhecimento e promover a livre expressão do estudante.

Este plano de trabalho relacionaria a instituição escolar e o processo de invisibilidade do meio social em que os estudantes estão inseridos, rastreando o passado, ou seja, a história, por meio da coleta das narrativas de moradores antigos. Pretendia, assim, estimular os debates e a produção das atividades individuais e coletivas, a fim de reconstruir a memória dos bairros com vistas à elevação da autoestima dos discentes, que passariam a se reconhecer nesta história.

A intervenção deste bolsista pautou-se no desenvolvimento da primeira diretriz do PNDH-3: que trata da interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa. Para esta finalidade, desenvolveria ação educativa, visando promover a autoestima dos estudantes e valorizando onde estudam e moram pelo conhecimento histórico; discutir as problemáticas que envolvem a comunidade escolar, bairro e participação democrática; investigar qual o entendimento dos alunos acerca dos termos: cultura, família, história, escola e democracia. A execução do referido plano de trabalho, dividido em três blocos temáticos e metodológicos, utilizaria estratégias pedagógicas e dinâmicas de grupo ou

trabalhos individuais, utilizando músicas e exercícios lúdicos criados especificamente para a produção de reflexões que desvelassem os valores culturais comunitários para os colegiais.

Estes dois exemplos selecionados demonstram os primeiros efeitos do projeto matricial que foi o de estimular a seleção de problemas da realidade para construção de uma proposta de intervenção pedagógica, visando alterar uma situação. Foi prevista a construção de culminâncias coletivas dos trabalhos dos bolsistas nos dois colégios; na ocasião, seriam expostos os resultados das oficinas em forma de produções dos colegiais. Deste modo, seria possível reconhecer os impactos que tiveram as abordagens dos bolsistas e seus resultados, em termos da entronização do tema transversal de direitos humanos no espaço escolar.

Para a supervisora Nina Rosa Casagrande, a ação no PIBID-História expressa um trabalho feito de forma integrada, com o diferencial dos bolsistas poderem vivenciar a abordagem pedagógica da História pelos direitos humanos. Permitiu aos bolsistas, desenvolverem suas oficinas a partir de problemas de interesse dos colegiais. Segundo ela,

OPIBID-História vem com a proposta de conhecer a realidade, proporcionando a bolsistas e alunos a oportunidade de novas vivências metodológicas e práticas docentes inovadoras. Um trabalho permanente, sistemático, onde a produção de conhecimento parte do próprio sujeito, contribuindo para a melhoria de qualidade das escolas públicas e notadamente no seu futuro corpo docente.¹

Os bolsistas avaliam que o PIBID tem um papel de significativo na vida de todos os participantes do processo, ajuda que se viva a dinâmica de sala de aula, com possibilidades reais de ingressar na profissão. Observar o comportamento de professores e alunos, colher informações úteis para formação de novas estratégias para o momento de assumir a profissão é chave no PIBID-História. O programa está propiciando o contato entre o licenciando e o ambiente escolar. Eles encontraram dificuldades e destacaram que o mais

1 Depoimento sobre o Pibid-História, escrito pela supervisora em 12 de novembro de 2011.

importante ao exercer o ofício de professor, é reconhecer a possibilidade de contribuir para melhorar a educação.

Para eles, o PIBID dá a oportunidade de conhecer a sala de aula de uma maneira diferenciada do estágio supervisionado, via pela qual a maioria dos estudantes de licenciatura entra pela primeira vez nas escolas. No estágio, supõe-se que o aluno aprendeu a ensinar por meio de diversas teorias e sabe desenvolver práticas pedagógicas, estando apto a assumir a sala de aula, ainda que nunca tenha entrado antes em uma. No PIBID, aprende-se paulatinamente, sem pressões de qualquer ordem. Os estudantes entram relaxados na oficina e os bolsistas do mesmo modo. Defendem que, deste modo, estão aprendendo a aproximar a universidade da escola, o que permite uma iniciação ao trabalho de melhor qualidade. Afirmam que, assim, aprendem sem pressão as avaliações que são feitas das intervenções, permitem analisarem seu trabalho e procuram ser um bom profissional na área do ensino.

Dos colegiais atingidos pelo projeto, que são poucos, considerando serem cinco bolsistas em cada unidade escolar, esperou-se envolvimento, participação e respostas sobre como estavam antes e depois do trabalho realizado pelo PIBID-História. Durante o processo, foram promovidos eventos de integração entre os colégios e debatidos temas ligados aos direitos humanos, como violência escolar. Os bolsistas, por meio de diferentes ângulos, trabalharam para que os colegiais reconhecessem e afirmassem os direitos humanos. Pelos produtos que reuniram em evento de culminância, avaliam o sucesso do projeto, embora haja muitos problemas a serem superados. As condições físicas, materiais e de recurso dos colégios prejudicaram muitos intentos programados, no entanto, nada disto impediu de verem o potencial do programa de iniciação à docência. Estamos aprendendo juntos no processo.

Referências

BENJAMIN, Walter. *Obras escolhidas*: rua de mão única. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2. p. 239.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2007. 76 p.

_____. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Programa nacional de Direitos Humanos (PnDH-3)*. Brasília: SDH, 2010. 228 p.

O PIBID na licenciatura em Educação do Campo da UFBA

*Carlos Roberto Colavolpe
Celi Nelza Zülke Taffarel
Marize de Souza Carvalho
Myrla de Souza Duarte
Ângelo Lopes Marques
Aline Nery dos Santos
Jaciera de Souza Andrade*

O presente relatório técnico-científico constitui uma síntese dos objetivos e dos resultados alcançados a partir das intervenções práticas nas áreas de atuação do conjunto dos 15 bolsistas, estudantes-professores, e dos 3 supervisores das escolas conveniadas do subprojeto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

A organização e realização desse projeto têm como objeto o exercício da docência, relacionada com a reflexão crítica sobre a realidade educacional e social vivida nas comunidades onde os alunos bolsistas exercem e/ou irão atuar como docentes na escola do campo. O objetivo geral do projeto é o desenvolvimento da capacidade e competência dos estudantes de constatar, explicar e propor ações educativas superadoras da atual organização do trabalho pedagógico na sala de aula e na escola. O desenvolvimento da compreensão necessária de superação da atual organização da escola, organização do trabalho pedagógico e do trato com o conhecimento tem como objetivos: avaliação; conteúdos e métodos; tempos e espaços pedagógicos, a partir de um princípio fundamental para a universidade pública que é a integração ensino-pesquisa-extensão.

Este princípio, na licenciatura do campo significa que, ao formar professores para que atuem na educação do campo, em especial, do 6º ao 9º ano e

no ensino médio, durante todo o curso, está se desenvolvendo o ensino, com base na pesquisa e estabelecendo uma relação concreta com as escolas onde estes professores já atuam, na perspectiva do trabalho docente. Tais diretrizes do PIBID foram extraídas dos principais objetivos da proposta curricular do curso de licenciatura em Educação do Campo, que são.

- Formar e habilitar profissionais para atuarem nos anos finais em educação fundamental e ensino médio, em consonância com a realidade social e cultural específica de cada região, segundo a legislação nacional que trata da educação escolar e da formação de professores.
- Apresentar propostas político-pedagógicas que contemplem e articulem uma sólida formação do educador, nos princípios éticos e sociais, próprios à atuação como profissionais da educação, em especial, da Educação do Campo, na compreensão teórica e prática dos processos de formação humana e na área de conhecimento escolhida, para sua atuação docente.
- Estímulo ao trabalho docente multidisciplinar, de modo a vivenciarem na prática de sua formação a lógica do trabalho pedagógico para o qual estão sendo preparados.
- Ênfase na pesquisa, como processo a ser desenvolvido ao longo do curso e integrador de outros componentes curriculares, culminando na elaboração de um trabalho monográfico com defesa pública.
- Processos, metodologias e postura docente que permitam a necessária dialética entre educação e experiência, garantindo um equilíbrio entre rigor intelectual e valorização dos conhecimentos já produzidos pelos educandos em suas vivências socioculturais.
- Estágios curriculares que incluam experiências de exercício profissional na docência escolar na área de conhecimento escolhida, na gestão de processos educativos escolares e em projetos de desenvolvimento comunitário, junto às populações do campo.
- Criar condições teóricas, metodológicas e práticas para que os educandos possam tornar-se agentes efetivos na construção e reflexão do projeto político-pedagógico, planejamento e gestão da escola.

- Avaliação interna e externa, planejadas e construídas em conjunto com os estudantes envolvidos.

Assim, na conjuntura da política de Educação do Campo, a licenciatura do campo é uma ação estratégica do Ministério da Educação (MEC) em parceria com 32 universidades públicas para universalização da educação básica no campo. A UFBA, a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e a Universidade de Brasília (UnB) são as universidades executoras do Programa “piloto” de Apoio à Formação Superior e Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), do MEC. Este Programa, além de atender uma reivindicação histórica dos movimentos sociais, de formação específica de professores para atuarem na educação básica das escolas do campo, nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, como um dos grandes problemas que se colocam para a Educação do Campo, tal demanda, para o Movimento de Educação do Campo, está, também, como possibilidade de elevar o nível de conhecimento dos trabalhadores/camponeses para além das áreas de reforma agrária, de forma a alterar as condições e o modo de vida camponeses, sendo, portanto, uma condição de elevar o acesso, qualificar o ensino e garantir a permanência de jovens e crianças no campo.

Para as universidades, grupos de pesquisa são uma possibilidade para desenvolverem a formação num outro patamar de política e educação de qualidade socialmente referenciada, com o desafio de construir uma proposta de educação que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Acompanhado de uma consistente base teórica e formação, a licenciatura em Educação do Campo da UFBA habilita professores para a docência multidisciplinar, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes e Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias. Prevê etapas presenciais (equivalentes a semestres de cursos regulares) e regime de alternância entre tempo/espço e

escola/curso e entre tempo/espaço e comunidade/escola do campo, tendo em vista a articulação intrínseca entre educação e a realidade específica das populações do campo. O trabalho descritivo neste relatório foi realizado com bolsistas do PIBID, do 4º semestre do curso de licenciatura em Educação do Campo, que já iniciaram a formação em todas as áreas supracitadas.

Na organização do trabalho pedagógico, foram estudadas as condições objetivas existentes na escola, através de um diagnóstico da realidade, de teorias educacionais e pedagógicas com ênfase na teoria histórico-cultural, na pedagogia histórico-crítica e na metodologia crítica superadora. Foram analisadas detalhadamente as condições necessárias para a realização do processo educativo e os elementos constitutivos do trabalho pedagógico, os pares dialéticos objetivos – avaliação e conteúdo –, assim como método e tempo – constituintes do espaço pedagógico. Isso significa que foram estudados os objetivos, a proposição de conteúdos e a utilização de métodos, formas de planejamento e critérios de avaliação, as relações entre educadores e educandos, entre as instituições e a gestão do processo pedagógico, e a relação da escola com a comunidade, com os movimentos de luta social e com o Estado.

O desenvolvimento do projeto se constituiu de três momentos: de preparação e levantamentos de dados da realidade e aprofundamento teóricos para a compreensão e intervenção no espaço social das escolas e do seu entorno; de planejamento das atividades práticas de docência com os diferentes segmentos da escola; do desenvolvimento a partir das intervenções, da inter-relação com escola e da comunidade do entorno.

Para tratar das questões significativas da educação do campo, nos perguntamos sobre: como nos tornamos seres humanos? Como organizamos o modo de produção e reprodução da vida? Como aprendemos? Qual é a realidade do campo brasileiro? O que é reforma agrária? Qual a função social da escola do campo? Qual o objeto do currículo da escola do campo? Como elevar o pensamento teórico, a atitude científica dos estudantes? Como contribuir efetivamente com as transformações do modo de produção da vida?

Quais os elementos fundamentais para a escola do campo numa perspectiva para além do capital?

As justificativas do trabalho foram encontradas, portanto, na análise científica da realidade do campo brasileiro e nos estudos avançados da ciência que nos remete a considerar a referência marxista, sem a qual não compreendemos a realidade do capitalismo e suas consequências no campo educacional, seja na cidade, seja no campo.

A indagação pedagógica do coletivo responsável pelo currículo de formação de professores é a respeito do que fazer, levando em conta a responsabilidade na organização do trabalho pedagógico na escola e na sala de aula e na definição do projeto político-pedagógico, cujo projeto histórico norteador é o projeto que supera a lógica do capital.

A hipótese levantada pelo coletivo é que a organização do trabalho pedagógico é o mediador para possíveis alterações significativas e, portanto, focamos no desenvolvimento do processo educativo o seguinte: 1) a organização do trabalho pedagógico na escola e na comunidade; 2) o diagnóstico da realidade e a compreensão do real concreto como uma totalidade, síntese das múltiplas relações – a realidade é um todo dialético e estruturado, produzido por um conjunto de fatos que se inter-relacionam e que podem se compreendidos, mas não pré-determinados ou previstos (CIAVATTA; FRIGOTTO; RAMOS, 2006); 3) compreender que a luta pelo acesso à educação, socialmente qualificada, exige a organização e mobilização de professores, de alunos e da comunidade para o enfrentamento do modelo social e econômico de base capitalista que imprime a precarização e desqualificação da escola, a expropriação do conhecimento e a exclusão do aluno do processo escolarização, em especial, das escolas públicas brasileiras; 4) a busca de diálogos com interlocutores internos e externos da escola; 5) conhecer e utilizar as diferentes formas de linguagem, com vista à preparação ao trabalho docente e ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; 6) a referência prática de uma educação humana, omnilateral, discutindo e ampliando os referenciais dos educadores sobre os fundamentos da

educação do campo, currículo, organização do trabalho pedagógico e trato com o conhecimento com intermediação na proposta metodológica.

Enfatizamos, portanto, o desenvolvimento da compreensão teórica sobre as relações entre capital/trabalho e a formação de professores para ampliação do entendimento da necessidade histórica de um programa de transição que atinja as relações de produção no campo na passagem do capitalismo ao socialismo rumo ao comunismo. As regularidades, até então encontradas, nos permitem concluir que a formação de professores, como a licenciatura em Educação do Campo, está na dependência da intensificação e da unidade da luta dos trabalhadores da cidade e do campo na conquista de suas reivindicações transitórias e históricas, a saber: um Plano Nacional de Formação de Professores na perspectiva da valorização do magistério e da formação humana emancipatória, sintonizados com as lutas da classe trabalhadora pela superação do modo de produção capitalista.

A universidade pública é tencionada a responder as problemáticas sociais, a analisar as demandas, negando-as, reafirmando-as e confrontando-as no contexto do modo do capital, bem como a organizar a vida no campo e embates de projetos de educação; tudo isso dentro do movimento de intensificação de perda de direitos e conquistas históricas da classe trabalhadora, mas não sem resistência dos movimentos sociais.

Referencial teórico

No estado da Bahia, temos um contingente aproximado de 14 milhões de habitantes, o Censo Escolar de 2007, sendo aproximadamente cinco milhões de habitantes na zona rural. (BRASIL, 2007)

Uma observação importante na caracterização da educação do campo diz respeito à presença dos estabelecimentos com turmas organizadas sob a forma denominada de multisseriação. Do total de 86.170 estabelecimentos de ensino fundamental no campo, 58% estão organizados exclusivamente sob a forma multisseriada. Conforme dados do MEC, as regiões nordeste e

norte possuem os maiores quantitativos de estabelecimentos e matrículas de classes multisseriadas. Também as condições precárias de funcionamento do conjunto das escolas do campo interferem no desenvolvimento e na organização do trabalho pedagógico. Neste aspecto, do total de alunos matriculados na educação básica, composto por um número de 5.496.647 alunos, o Censo Escolar 2007 identificou que 92% dos alunos que estudam em escolas rurais não possuem acesso à internet e 90% ainda não tem laboratório de informática; 75% não dispõem de biblioteca e apenas 2% de alunos estudam em escolas que possuem laboratório de ciências; cerca de 23% das escolas rurais ainda estão sem energia elétrica e 87% não possuem sanitários ou mesmo água encanada. (BRASIL, 2007)

Neste contexto das escolas do campo, encontra-se 15% do professorado do país, e são esses professores, em sua grande maioria, os menos qualificados e os que recebem os menores salários. Das 311.025 funções docentes existentes nas escolas rurais, 42% atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 52% nos anos finais do fundamental e 6% no ensino médio (Tabela 1).

Tabela 1 - Número de funções docentes por nível de atuação. BRASIL 2005 – 2007

NÍVEL DE ATUAÇÃO	BRASIL RURAL	
	2005	2007
Ensino fundamental - anos iniciais	205.820	130.401
Ensino fundamental – anos finais	106.534	162.774
Ensino médio	14.822	17.850

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2005 e 2007. Dados adaptados (BRASIL, 2010, p. 13-15).

Deste universo, 57,1%, ou seja, **177.645 profissionais** no exercício da docência, não possuem o nível superior, (Tabela 2). Indicando assim, que o pleno atendimento da exigência legal que é a licenciatura Plena, ainda tem um longo percurso de lutas para os professores que atuam na educação básica do campo.

Tabela 2 – Percentual de docentes sem formação superior por nível de atuação.
Brasil - 2005-2007

NÍVEL DE ATUAÇÃO	BRASIL RURAL		
	2005	2007	
EF - ANOS INICIAIS	78,4	64,9	84.630
EF - ANOS FINAIS	46,9	55,4	90.177
ENSINO MÉDIO	46,9	15,9	2.838
TOTAL			177.645

Fonte: MEC/Inep - Censo Escolar 2005 e 2007 Dados adaptados (BRASIL, 2010, p. 13-15).

Em termos regionais, a grande maioria de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental sem formação superior está localizada nas regiões norte e nordeste, com 81,8% e 74,3% e 74,8%, 63,8% nos anos finais do ensino fundamental.

Aliada à deficiente escolarização dos professores do campo está a desvalorização do magistério, presente nas relações contratuais de trabalho predominantemente temporária, com baixa renumeração e alta rotatividade e ainda marcada por clientelismo político.

Estes dados da realidade educacional do campo são elucidativos não somente para exemplificar a precariedade da escolarização da classe trabalhadora/camponesa, mas também para ressaltar a premissa de que as relações escolares no campo brasileiro são ainda mais desiguais, por consequência da propriedade privada da terra, da alta concentração fundiária, da expropriação e do êxodo, revelando as causas econômicas da desigualdade.

O Brasil tem sua estrutura fundiária agrícola ainda baseada nos grandes latifúndios, na monocultura e no uso intensivo de tecnologias destrutivas, como são os transgênicos, os produtos químicos utilizados na lavoura, o desmatamento, a poluição. Formar crianças e jovens, nas escolas do campo, em todos os graus e níveis para entender, compreender, agir e transformar

esta realidade ainda não está posto nas escolas e seus currículos. (TAFFAREL, 2010, p. 1)

Com este quadro da realidade socioeducacional, os movimentos sociais organizados do campo, a partir dos anos de 1980, passam a incluir em sua agenda de lutas medidas de políticas públicas para universalização da escolarização aqueles que foram expulsos do sistema e da terra, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Estes sujeitos coletivos vivem no contexto da luta pela superação das relações de propriedade e da questão agrária, e, com isso, há o desafio da superação do modo de como o capital organiza a produção da vida e a subsunção e exploração camponesas.

Historicamente, a Educação do Campo tece críticas às políticas de formação, principalmente aos planos metodológicos de programas de formação em curso que não consideram os processos de formação para além da escola e do tempo/espaço, específica aos educadores do campo e de currículos formadores que não incorporam a especificidade da realidade e da vida dos povos do campo, sempre alheios à diversidade dos coletivos sociais. (CARVALHO, 2011)

Desse modo, a escola do campo, na perspectiva do Movimento Nacional da Educação do Campo, deverá cumprir a função de espaço político. Sua prática pedagógica e sua organização deverão estar sempre referendadas na dinâmica social e dos diferentes processos educativos dos povos do campo e das suas diferentes identidades sociais. Esta escola deverá promover o acesso sistematizado do conhecimento acumulado pela humanidade, vinculado às raízes e às tradições culturais da comunidade, de modo que a educação escolar produza e fortaleça um saber que favoreça a melhoria das condições de vida das populações camponesas. (CARVALHO, 2011)

Formar educadores para atuação na educação básica em escolas do campo aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos autônomos e criativos capazes de produ-

zir soluções para questões inerentes à sua realidade. (BRASIL, 2006, p. 2)

Com base nesta realidade concreta e com o objetivo de compreendê-la para transformá-la, buscamos qualificar a intervenção social e o trabalho pedagógico dos alunos no PIBID. A prática educativa tem fundamento na Teoria do Materialismo Histórico-dialético, na Pedagogia Histórico-crítica e na Pedagogia Histórico-cultural, visto que os problemas enfrentados pelas escolas do campo também dizem respeito à teoria educacional e pedagógica, que orienta a prática educativa e a forma como essa prática se desenvolve.

Os problemas enfrentados pelas escolas do campo também dizem respeito à teoria educacional e pedagógica, que orienta a prática educativa e a forma como essa prática se desenvolve. Segundo Freitas (1995), há problemas na “organização do trabalho pedagógico”, que se refere ao trabalho desenvolvido na escola, incluindo a sala de aula e também a organização do trabalho da escola como um todo, ou seja, a relação desta com os pais de alunos, com a comunidade. Os problemas que a escola enfrenta, no âmbito da organização do trabalho pedagógico, têm relação com a função social que ela desenvolve no sistema de produção capitalista: dada a pressão que a classe dominante exerce sobre a escola, esta tende a reproduzir os valores do capital. Contraditoriamente, se desenvolvermos o trabalho pedagógico numa perspectiva favorável aos trabalhadores, a escola cumpre o seu papel de assegurar o acesso à cultura elaborada e pode também ser um espaço de contestação, e não meramente de reprodução social.

Outro problema sério, além do nível de formação, diz respeito ao tipo de formação que esses professores recebem. Nos momentos em que os professores são formados, ou nas poucas vezes em que estes participam de cursos de aprofundamento, a base teórica desenvolvida não tem a densidade suficiente para que os professores entendam a realidade atual na sua essência, nem para que percebam as contradições da sociedade capitalista e nem para que disponham de “ferramentas” teóricas suficientes para intervir na realidade, transformando-a e transformando, também, a sua prática pedagógica.

Não basta constatarmos o vazio de conteúdos, o vazio do que ensinar, a falta de aprendizagem. Além de constatar tais vazios, temos que ser capazes de explicar o que determina esta situação, e esta explicação tem que ir da raiz da gênese e da história da humanidade. É a partir desta perspectiva de projeto histórico que temos que nos localizar e responder os desafios que nos cabem enfrentar nas atuais condições objetivas com o ensino e a pesquisa nas escolas. (ITERRA, 2007) É necessário recuperar as experiências históricas de organização da escola em outra perspectiva de formação humana e de projeto de sociedade, em que o trabalho e o fundamento da escola sejam considerados na perspectiva de uma formação integrada em múltiplas dimensões, e não o trabalho na sua forma alienada, assalariada, subsumida ao capital, mas sim o trabalho enquanto fundante do ser social. (PISTRAK, 2000, 2009)

Esta proposta explora novos limites teóricos com referência prática de uma educação humana e omnilateral, discutindo e ampliando os referenciais dos educadores sobre os fundamentos da educação do campo, o currículo, a organização do trabalho pedagógico e o trato com o conhecimento com intermediação na proposta metodológica.

Nesta proposta, a referência principal é a formação humana e o modo de produção da vida. O foco da educação é o educando enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e sua contextualização, com aprofundamento da concepção de conhecimento, posicionamento crítico ante a ciência moderna, aprendizagens e organização da escola. A proposta vem sendo desenvolvida através do trato com o conhecimento, considerando outra forma de organizar o trabalho pedagógico para formação humana e tendo o trabalho como princípio educativo.

De modo concreto, a formulação na perspectiva da formação humana é uma tarefa histórica a ser enfrentada por coletivos que reconheçam que a educação e a escola são estratégicas para a manutenção de um modo de vida e de sociedade. Ou seja, a existência de um projeto político pedagógico explicita as ideias de um grupo sobre a sociedade humana.

Isto diz respeito a como nos tornamos seres humanos nas relações sociais de produção e reprodução da vida: as formações econômicas e o modo de vida

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independente da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sob a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e a qual corresponde determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o ser social que, inversamente determina a sua consciência. (MARX, 1983, p. 33)

Não nascemos seres humanos; nos tornamos seres humanos. Esta é a primeira condição da existência de todos, visto que, para garantir a sua vida, o ser humano tem que criar as condições de sua existência e o faz no intercâmbio com a natureza e com os outros seres humanos.

Ao longo da história da humanidade, podemos constatar que, em diferentes formações econômicas, ocorreram as relações de produção dos bens materiais e espirituais necessários para manter a vida. Podemos verificar isso através de como se davam as relações do homem com a natureza e com seus semelhantes no comunismo primitivo, no modo de produção asiático, no período do escravismo, no período feudal, e, agora, como se dão as relações no modo do capital quanto à organização e produção dos bens materiais e imateriais.

Podemos reconhecer, portanto, que, ao assegurar as condições de existência humana, foi sendo desenvolvida a cultura e o conhecimento, dentro do qual, muito recentemente, na história da humanidade, surgiu o conhecimento científico.

De um modo de produção ao outro, podemos constatar como ocorreu, e ainda ocorre, até a atualidade, a passagem do acervo cultural de uma ge-

ração a outra. A educação, portanto, enquanto fato histórico, foi se desenvolvendo de um modo de produção ao outro, dentro de condições objetivas que determinam os rumos que pode ter o processo de formação humana, ou seja, o processo de nos tornarmos seres humanos.

Nenhum animal necessita frequentar a escola para garantir a sua existência, pois já nasce com um acervo biológico e instintivo que o mantém vivo. Os seres humanos no entanto, não, uma vez que estão sujeitos as leis sócio-históricas; ou seja, o que determina a nossa existência não é somente a nossa condição biológica, mas sim a garantia do acesso e usufruto dos bens produzidos pela humanidade, a saber, a cultura, em geral, a alimentação, a residência, a segurança, a educação etc.

Ao longo de sua história, a humanidade foi, portanto, através do trabalho – junto ao intercâmbio com a natureza e com os demais seres humanos –, transformando a natureza e as relações de produção e de troca dos bens materiais e imateriais.

Desde o modo primitivo comunal de vida foi, portanto, se organizando o trabalho humano, em dadas relações de produção. O que determinou, em primeira instância, a divisão social do trabalho foram às condições físicas, mas, posteriormente, o domínio dos meios de produção, a saber, a propriedade da terra, a propriedade dos escravos e a propriedade dos bens materiais para produção. Esta condição de propriedade privada foi determinante na formação humana, pois foi assim que se criou a sociedade de classes. A classe que tem os meios de produção e a que não os possui. Daí resulta, na atualidade, a classe trabalhadora, que só possui a sua força de trabalho para vender e manter a sua existência.

A cada uma destas formações econômicas, ou seja, do primitivo modo comunal de organizar a produção dos bens até o capitalismo devastador e destruidor da atualidade, correspondeu uma forma de educação. Podemos reconhecer pelos fatos e dados históricos o que era a educação nas organizações comunais, no modo asiático de produção, no escravismo, no feudalismo e como é na atualidade, ou seja, no capitalismo.

Portanto, o rumo que a educação assume determina, em primeira instância, a formação humana, contraditoriamente para a alienação, ou seja, para a perda total e completa de nossa condição humana, de nos reconhecermos no que produzimos e de acessarmos o que produzimos. Somos alienados econômica, social e culturalmente.

Esta é a grande contradição da educação na atualidade. A educação que deveria servir para a emancipação, para a desalienação, serve para a dominação, para a reprodução. (MÉSZÁROS, 2002, 2003, 2005, 2006) Isso se dá de maneira violenta, conforme poderemos constatar com fatos e dados da educação em geral, mas, especificamente, da educação do campo.

Mas o que é a educação do campo? A educação do campo não pode ser confundida com a educação rural. A educação do campo tem suas raízes históricas nas lutas dos povos do campo, os trabalhadores rurais, os quilombolas, os ribeirinhos, os extrativistas, os atingidos por barragens, os povos indígenas, entre outros. É recente e representa a resistência da classe trabalhadora, ou seja, daqueles que vivem de sua força de trabalho, na luta pelo direito a serem humanos e, portanto, a acessarem os bens culturais, entre os quais, a escola e a educação escolarizada. (BRASIL, 2002, 2006; MOLINA, 2006)

A orientação da educação é, portanto, determinada pelas relações trabalho-capital, nas quais prevalecem a necessidade do capital de reestruturar o processo produtivo (reestruturação produtiva), incrementando a ciência e tecnologia para aumentar a produtividade e os lucros,¹ de ampliar mercados consumidores através da formação de áreas de livre comércio² e de repartir o mundo entre os imperialistas, objetivando o domínio de reservas energéticas, matérias primas, mão de obra barata,³ bem como realizar reformas es-

1 Reestruturação produtiva é uma estratégia do capital para recompor sua hegemonia. Edmundo Dias (1997), em sua obra, apresenta elementos consistentes a respeito.

2 Para a América Latina, a área de livre comércio está sendo consolidada através da Área de Livre Comércio (ALCA), cujos dispositivos ultrapassam os preceitos estabelecidos nas constituições das nações, derrubando-os, segundo interesses dos imperialistas.

3 Como exemplos da resistência a tais iniciativas, podemos mencionar a reação dos trabalhadores da Bolívia às fontes energéticas de gás, no Iraque, e à resistência dos povos contra a dominação estrangeira, capitaneada pelos Estados Unidos.

truturais no Estado, derrubando conquistas dos trabalhadores⁴ e amenizando os impactos da pobreza inerente ao capitalismo.⁵

Para que se expressem na superestrutura jurídica no Brasil tais necessidades inerentes à infraestrutura das relações internacionais do trabalho, criaram-se dispositivos, mecanismos e mediações⁶ que desempenham o papel de assegurar que se aprove, no plano das leis, o que é exigência do capital para manter sua hegemonia.

As questões inerentes à construção de novas possibilidades, conforme assinala Almeida (2010, p. 155), para a transformação da realidade da escola do campo, são as seguintes:

O que significa, na atual conjuntura, a luta concreta da educação do campo no contexto do sistema capitalista? Quais as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a formação humana que supere a formação alienada? Qual é o papel da educação e do educador no confronto entre os interesses do sistema capitalista e as reivindicações imediatas, mediatas e históricas da classe trabalhadora? Quais os elementos fundamentais para a organização do trabalho pedagógico da escola do campo numa perspectiva para além do capital? Como alterar a organização do trabalho pedagógico da escola do campo?

Essas questões nos impuseram a pensar estratégias que promovam transformações no agir de toda a comunidade escolar – professor, aluno, pedagogos e comunidade – e nas ações pedagógicas da sala de aula – objetivo, conteúdo,

4 O Brasil é a nação em que a reforma do Estado vem de forma galopante desde o governo de Collor, passando por Fernando Henrique Cardoso e agora prosseguindo no governo Lula. Tais reformas estão assegurando em um plano estratégico de Estado, na concepção de estado mínimo, que tem sua expressão agora consolidada nas Emenda Constitucional nº 19 (reforma administrativa), 40 e 41 (previdência).

5 Orientações expressas nos planos de agências reguladoras da pobreza, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outras.

6 A mediação é uma categoria central da dialética. É a conexão por meio de um intermediário. Ver mais a respeito em Bottomore, *Dicionário do pensamento Marxista* (1983).

avaliação e método –, considerando as necessidades da educação e no nosso caso específico da educação da escola do campo. (ALMEIDA, 2010)

Isso implica em superar uma relação mecânica entre trabalho e ciência para torná-las parte orgânica da vida escolar dos estudantes. Sendo o trabalho a categoria fundante do ser social, deve ser ela o princípio da educação. Porém, não é qualquer tipo de trabalho humano que deve estar na escola, mas sim o próprio estudo do trabalho humano socialmente útil, que determina as relações sociais entre os seres humanos.

Na proposta da escola do trabalho de Pistrak (2000), diz esta autora que não basta o estudo do trabalho humano exterior à escola, ou seja, o trabalho dos adultos, pois, sendo assim, não trará nenhum benefício educativo do trabalho. Os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas, o que favorece a solução de problemas escolares de forma orgânica entre conteúdos escolares e problemáticas da realidade atual, através do método científico para a resolução desses problemas, pautados pelas preocupações das crianças e jovens, ou seja, a apropriação da vida pelos educandos. Partir da realidade atual das escolas do campo é reconhecer a precarização das escolas e do trabalho docente, a falta de financiamento e a própria negação de dar conhecimento aos camponeses, pois as relações de dominação no campo estão postas entre agronegócio e agricultura camponesa.

A relação entre trabalho e ciência tem como desafio na escola a construção e aquisição de conhecimentos. O trabalho é um elemento integrante da relação da escola com a realidade atual. Não se trata de estabelecer uma relação mecânica ou forçada de causa e efeito entre trabalho e ciência, mas sim de torná-los parte orgânica da vida escolar, ou seja, da vida social das crianças e jovens. A construção de uma educação do campo, que toma como referência a escola do trabalho, deve refletir e organizar sobre:

- Quais objetivos e finalidades podem ser estabelecidos entre trabalho e educação que atendam de forma coerente as necessidades e interesses do trabalhador do campo?

- De que forma e que tipo de trabalho podemos indicar para as crianças e jovens do campo?
- Qual a relação entre os conteúdos escolares e o trabalho socialmente útil na escola do campo?

A organização do trabalho pedagógico na escola pode estudar as formas de trabalho socialmente úteis que determinam as relações sociais dos seres humanos, sobre a qual se edificam a vida e o desenvolvimento da sociedade. (PISTRAK, 2000)

Sobre a organização do trabalho pedagógico, Almeida (2010) defende que, para alterar a organização da escola do campo, é necessário ter as condições concretas e objetivas para apreender o conhecimento necessário à teoria educacional, com base em um projeto histórico que explique de forma radical as contradições da sociedade capitalista. É necessário reconhecer as categorias da escola capitalista, pois são elas que balizam e conformam os interesses e objetivos da classe dominante, sendo que as mesmas apresentam-se num movimento dialético e expressam-se na dinâmica da escola e da sala de aula.

Em suma, considera-se a experiência e a ontogênese do ser humano e a história da educação nas formações econômicas, bem como a perspectiva de um projeto histórico para além do capital, ao que estamos decidindo dar rumos e influenciar decisivamente na educação e na formação dos educadores e educadoras dos campos na Bahia, mostrando, com isso, ser uma possibilidade de influenciar os rumos da formação humana, na perspectiva da emancipação de cada um e da classe trabalhadora como um todo.

Atividades desenvolvidas e resultados alcançados (até 31 de dezembro de 2010)

O presente relatório corresponde às atividades e reflexões realizadas pelos estudantes-professores a partir dos planos individuais e planos de trabalho na escola e dos supervisores, considerando a ação integrada dos bol-

sistas e a sua supervisão de 2010, demonstrando os nexos, as relações e a unidade do trabalho pedagógico desenvolvida.

Os primeiros planos e relatórios (de abril a julho de 2010) referem-se ao reconhecimento dos bolsistas e supervisores da escola e ao diagnóstico da situação de ensino aprendizagem em cada região. O segundo relatório semestral (de agosto de 2010 a janeiro de 2011) se refere às atividades práticas desenvolvidas nas escolas e nas comunidades de origem dos estudantes-docentes.

Pelo conjunto, percebe-se a execução do projeto materializado pela pesquisa como princípio educativo, com os estudantes se apropriando de conteúdos sobre os fundamentos da educação do campo, o financiamento da educação do campo, o projeto político pedagógico da escola do campo, a organização do trabalho pedagógico da escola do campo, o currículo da escola do campo, cujo conteúdo sistematizado pode ser encontrado nos cadernos didáticos produzidos pela Linha de Estudo e Pesquisa em Educação Física & Esporte e Lazer (LEPEL), pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (FACED/UFBA) e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC).⁷

Constatamos, por meio de observações, supervisões e relatórios de ações educativas, enfim, pelo exercício da docência, a interação com a comunidade escolar em várias instâncias e situações. Foram desenvolvidas práticas docentes e de intervenção social na escola e na comunidade onde a escola está situada, bem como atividades promovidas pela universidade ou pelo conjunto de bolsistas na escola do campo:

- Atividades de pesquisa didática: relacionadas às atividades de pesquisa orientadas para fins de estudos individuais, estudos orientados coletivamente e estudos descritivos da situação educacional da escola e do município;
- Atividades de círculos de estudos: relacionadas às disciplinas. Cada círculo (grupo de alunos em um município específico) tem o objetivo de

7 <<http://www.faced.ufba.br/educacao-do-campo/cadernos-didaticos>>.

desenvolver tarefas e alcançar objetivos propostos pelas diferentes disciplinas e áreas do conhecimento;

- Atividades de mutirões: relacionadas a eventos e atividades acadêmicas técnicas e científicas decididas, elaboradas, planejadas, implementadas e avaliadas pelo coletivo, sendo desenvolvidas nas áreas regionais ou em territórios onde estão localizadas as áreas de atuação dos estudantes professores;
- Atividades complementares: dizem respeito à participação em eventos relacionados ao curso, devidamente comprovados e analisados pela comissão designada pela coordenação pedagógica, para convalidar e contar na carga horária, a fim de integralizar o currículo;
- Oficinas: caracterizam-se por serem realizadas em horários e dias especiais, os quais ultrapassam o tempo de uma hora e demandam uma organização prévia do que vai ser necessário. Oportunizam ações com a participação de grupos de pessoas de diferentes lugares (escolas e comunidades) e características (idade, sexo e séries). As temáticas definidas e tratadas nas oficinas são problematizadas; ou seja, através das oficinas, é possível vivenciar e reconhecer os elementos constitutivos de um problema, reconhecer seus nexos constitutivos, suas determinações e circunstâncias históricas, e, a partir daí, construir possibilidades de ações;
- Trabalho pedagógico em unidades: aulas abertas a experiências: nesta atividade, os estudantes-professores planejam a reorganização do trabalho pedagógico de uma unidade de ensino a partir de aulas abertas a experiências. Nestas aulas, o trato com o conhecimento é alterado e os sujeitos relacionam-se através de experiências com o complexo de problemas tratados na unidade, com base nas referências adquiridas nas unidades anteriores e/ou em outras disciplinas, através da auto-organização e da autodeterminação. O trabalho pedagógico com aulas abertas a experiências prevê que o estudante pode tomar parte na formação dos temas da aula. A colocação de problemas complexos apresenta possibilidades de elaboração de novas sínteses e de conceitos a partir das experiências desenvolvidas;

- Excursões acadêmicas: são atividades planejadas de visitas técnicas e científicas a diferentes locais de interesse para os estudos, desenvolvidas com monitoramento e acompanhamento de supervisores, tutores e professores do curso;
- Encontro nacional do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) em Minas Gerais: representação de alunos do PIBID, de coordenadores das áreas de cada um dos PIBIDs e da coordenação pedagógica da licenciatura do campo;
- Atividades de prática do ensino: significam atividades de aproximação à docência, relacionadas a inovações pedagógicas, desenvolvidas sob orientação de professores, supervisores, tutores e monitores do curso;
- Dessa interação, resultou a produção de conhecimentos e prioridades a serem pesquisadas, aprofundadas, bem como proposições a serem encaminhadas sob forma de ação concreta para alterar o Projeto Político Pedagógico (PPP) e mudanças significativas na sociedade.

Os resultados alcançados:

- Ampliação das referências teóricas educacionais e das práticas pedagógicas dos estudantes PIBID;
- Mudança de comportamento dos bolsistas em sala de aulas e para a educação do campo;
- Qualificação e organização das atividades dos bolsistas estudantes docentes;
- Participação dos estudantes em entidades de representação social do entorno da escola, como Associação dos Moradores do Povoado do Tabuleiro da Vitória, adquirindo uma conscientização pessoal e comunitária;
- Os bolsistas mudaram completamente o seu posicionamento filosófico e a prática pedagógica nas escolas, participando mais das atividades no entorno da escola;

- Os estudantes do PIBID passaram a avaliar seus alunos de forma diferente, dialogada e cooperativa, inserida não somente no conteúdo, mas na avaliação da escola em seu conjunto para uma avaliação emancipatória;
- Visível crescimento pessoal e profissional dos professores em exercício antes e durante o PIBID, projetando o futuro educador das séries finais;
- Ampliação da capacidade de análise crítica do projeto histórico atual e do projeto de educação do campo na escrita e na verbalização;
- As intervenções práticas possibilitaram entender a lógica da escola capitalista implantada no campo, fazendo um contraponto com a educação hegemônica;
- Os alunos ampliaram a concepção de currículo e prática pedagógica e docente;
- Ampliação da capacidade de articular ideias embasadas em referências teóricas, fazer relatórios, artigos e projetos didáticos.

À guisa de conclusão

Podemos inferir que a proposta do PIBID em Educação do Campo tem capacidade de ampliar o conceito de educação, reconhecendo-o em diferentes espaços da sociedade e permitindo o exercício da docência em um outro patamar qualitativo mais elevado.

A experiência dos alunos no PIBID em licenciatura em Educação do Campo tem proporcionado conquistas na própria comunidade, visíveis e comparáveis, com tomada de consciências dos participantes sobre direitos, mudanças de atitude e visão de mundo. A partir das atividades na comunidade, tiveram a oportunidade de aprender técnicas novas, a ter domínio de equipamentos e a ampliar o leque de direitos; ou seja, o conhecimento da universidade se reveste para coisas concretas. Por sua vez, os discentes ampliam a formação com a possibilidade de uma reflexão mais crítica da teoria científica. Percebe-se nos relatos individuais, tanto dos alunos PIBID como supervisores, que estes começam a alterar as visões estanques das disciplinas de formação fragmentada, dialogando e propondo projetos com a

comunidade. Cada um contribui com seu plano com sua área específica de formação, trocando informações e dados. Com isso, vão tendo aproximações com outras áreas, ampliando o conhecimento e o nível de consciência de classe e consciência política sobre a realidade e o objeto investigado, e vão aprendendo como abordar a realidade, sistematizar dados, organizar e explicar cientificamente e levantar proposições.

Os depoimentos dos alunos participantes do projeto PIBID permitem afirmar que momentos de singular elaboração, convivência e solidariedade foram vividos e expressos. Valores estão sendo questionados, principalmente os que são transmitidos, muitas vezes, pelas famílias, pela escola e pelos meios de comunicação de massa. O olhar passa a ser outro fruto da ampliação da compreensão a respeito da luta pela reforma agrária. Numa perspectiva histórica de formação humana, estão tendo oportunidade de se confrontarem no campo da educação e da formação; portanto, são momentos e tempos pedagógicos dialógicos importantes, que reeducam os sujeitos na perspectiva da formação de intelectuais orgânicos com possibilidades de essência para organizar a cultura na perspectiva da transformação social.

No entanto, um trabalho desta natureza, complexo, articulado, em equipe, enfrentando problemáticas significativas do campo educacional, com base teórica consistente, necessita de infraestrutura, logística, compreensões e respaldos que nem sempre estão presentes no interior da Bahia.

Isto nos indica a necessidade de avanços, tanto na logística quanto na compreensão de autoridades, professores, comunidade sobre a relevância da escola do campo e a necessidade da defesa contínua das condições objetivas para o exercício da docência, o que implica nos salários dos docentes, na carreira, nas condições de trabalho, no material didático, científico e tecnológico, nos planos, projetos e programas sólidos, consistentes, contínuos e sustentáveis, bem como no envolvimento dos movimentos de luta do campo e no comprometimento das autoridades na defesa da escola pública de qualidade na cidade e no campo.

Referências

- ALMEIDA, S. Roseane. *Síntese do Caderno didático organização do trabalho pedagógico*. Salvador: [S.n.], 2010. Elaborado para estudos e Oficinas para o Encontro de Formação do Programa Escola Ativo.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasília: SECAD, 2002.
- _____. Secretaria de Educação Alfabetização e Diversidade Coordenação Geral de Educação do Campo. *Licenciatura (plena) em Educação do Campo*. Brasília: [S.n.], 2006. (Avulso).
- BRASIL. Decreto n. 7.352, de 4 novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o programa nacional de educação na reforma agrária. *Diário Oficial da União*, Brasília, 4 nov. 2010. Seção 1, n. 212.
- CARVALHO, Marize Souza. *Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária*. 2003. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2003.
- _____. *Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da educação básica na perspectiva dos movimentos sociais*. 2011. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.
- CIAVATTA, M.; FRIGOTTO, G.; RAMOS M. N. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Ensino médio integrado à educação profissional: Integrar para que?* Brasília: MEC, 2006.
- DIAS, Edmundo. A Revolução Russa vista por Gramsci. In: COGGIOLA, Osvaldo (Org.). *A Revolução de outubro sob o olhar da história*. São Paulo, Scritta, 1997.
- FREITAS, Luiz Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995.
- _____. Projeto histórico, ciência pedagógica e didática. *Educação e sociedade*, Campinas, v. 9, n. 27, p. 122-140, 1987.

MARX, Karl. *Contribuição a crítica da economia política*. São Paulo: Martins Fonte, 1983.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2002.

_____. *O século XXI: socialismo ou barbárie*. São Paulo: Boitempo, 2003.

_____. *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna (Org). *Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

PISTRAK, Moisey. *A escola comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. *Fundamentos da escola do trabalho*. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 40).

SEMINÁRIO NACIONAL: O MST E A PESQUISA, 2., 2007, Veranópolis. *Caderno do ITERRA*, ano 7, n. 14, dez. 2007.

TAFFAREL, Celi Zulke. *A Educação do Campo e seus principais problemas*. 2010. Disponível em: <<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=781>>. Acesso em: 29 ago. 2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA (UFBA). *Caderno de Financiamento*. Salvador: [S.n.], 2009. Disponível em: <<http://faced.ufba/educacao-do-campo/cadernos-didaticos>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

_____. *Cadernos didáticos sobre educação no campo*. Salvador: [S.n.], 2009. Disponível em: <<http://faced.ufba/educacao-do-campo/cadernos-didaticos>>. Acesso em: 12 dez. 2010.

O PIBID e a Filosofia por uma formação crítica e humanista

Sílvia Faustino de Assis Saes

Desde a sanção da lei que institui o ensino de Filosofia e Sociologia no ensino médio brasileiro, vivemos um momento histórico. Além da valorização dessas disciplinas, por sua integração nas grades curriculares, temos como tarefa institucional a implantação imediata de seu adequado ensino nas escolas. Pois, somente na medida em que a volta da Filosofia e da Sociologia for enfrentada com responsabilidade, por parte de todas as instituições envolvidas, poderemos falar de sua contribuição no processo de construção de uma formação humanista e crítica de todos aqueles que frequentam e frequentarão as salas de aulas do ensino médio oferecido pelo sistema público de educação em nosso país.

O subprojeto que a licenciatura em Filosofia submete ao projeto institucional do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID-UFBA) parte da ideia de que, mais do que nunca, a formação docente em Filosofia precisa instituir uma práxis pedagógica que, efetivamente, possa recuperar as perdas históricas e inovar os métodos de ensino e aprendizagem dessa matéria nas escolas. É um grande desafio superar o retrocesso que a formação educacional das humanidades sofreu quando, pela implantação da lei 5.692 de Diretrizes e Bases, em 1971, a Filosofia e a Sociologia foram retiradas do currículo da educação básica, para darem lugar às disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB).

A participação da Filosofia no projeto institucional do PIBID-UFBA é extremamente propícia, pois, de um lado, o campo de trabalho dos licenciados nessa área será necessariamente ampliado; e, de outro lado, a carência, já

existente, de profissionais formados nesta área específica, atingirá índices preocupantes. O ensino e o aprendizado da Filosofia no Brasil precisam, pois, ser cultivados, ampliados e melhorados. E a boa formação de profissionais neste campo do conhecimento pode vir a cumprir um papel fundamental na elaboração de planos de ações pedagógicas voltadas para a disciplina de Filosofia, como também na preparação de projetos interdisciplinares, tão valorizados em nossos dias.

Por outro lado, é também um desafio enfrentar o abismo entre o grande aumento de massa crítica sofisticada, de publicações e de eventos na área da Filosofia vinculada à universidade (fenômeno que atestamos, com satisfação, no que concerne especificamente à UFBA), e a prática, ainda altamente difundida, do ensino da Filosofia, pela mera repetição automática de manuais superados. Para mudar esse estado de coisas, é preciso que aqueles que atuam na universidade se aproximem daqueles que trabalham nas escolas públicas. A situação do ensino médio precisa, de fato, ser conhecida e reconhecida como objeto de intervenção positiva dos professores e alunos vinculados às licenciaturas. O PIBID é o programa que possibilitará a construção de um espaço de atuação conjunta das várias esferas de produção da cultura filosófica voltada para uma educação básica de qualidade.

O que é a Filosofia e como ela pode ser aprendida e ensinada

A Filosofia pode ser definida como uma investigação da racionalidade humana, que se expressa de diferentes modos e sob diferentes aspectos. A racionalidade humana opera por conceitos, e são estes conceitos que dão sentido à linguagem, aos pensamentos, às ações e às produções da cultura em geral. A racionalidade humana é multiforme e polifônica, e os conceitos que estão em sua base constituem aquilo que os filósofos têm como tarefa descobrir, descrever e também criar. Sob essa perspectiva, pode-se conceber a atividade docente da Filosofia como um exercício de investigação dos conceitos que fundamentam e dirigem a nossa racionalidade, em suas mais distintas expressões: na lógica, na ciência, na ética, na história, na política, nas

artes etc. São considerados como “filosóficos” todos os conceitos que servem para descrever o funcionamento da racionalidade humana, assim como são “filosóficos” todos os problemas que nascem da formação, da utilização e da descrição destes mesmos conceitos.

Ora, ensinar e aprender sobre problemas e conceitos filosóficos implica conhecê-los e saber utilizá-los em suas possíveis aplicações. Por essa razão, trata-se de uma atividade de estudos que deve privilegiar a pluralidade de abordagens de autores e de obras, em seus distintos momentos históricos. Quando a Filosofia dá conta do domínio de aplicação de um conceito, os resultados de suas investigações podem legitimamente servir de parâmetro para a formulação e resolução de problemas que extrapolam seu próprio campo. Sob este ponto de vista, pode-se dizer que a vocação interdisciplinar está na raiz da própria filosofia, desde os seus primórdios. Exemplos de conceitos filosóficos interdisciplinares: o conceito de justiça, que pode ser aplicado no direito e na política; o conceito de mente, que pode ser útil no campo da psicologia ou das neurociências; o conceito de matéria, que está presente nos fundamentos das ciências naturais; o conceito de unidade ou infinito, presente no vocabulário das ciências formais; o conceito de valor, fundamental nos distintos campos da ética, das artes e da economia; e assim por diante.

Na sala de aula, deve ser possível refletir e propiciar a abordagem interdisciplinar dos conceitos filosóficos. E isso não por capricho do uso livre da razão, mas pelo enfrentamento de problemas cujas configurações encontramos seja em textos de Filosofia muito antigos, seja em textos atuais ou em textos que ainda precisamos produzir para apresentar as novas formulações. A história da Filosofia é feita de problemas e de perguntas que se formulam acerca da racionalidade humana. Ensinar e aprender Filosofia significa ensinar e aprender a formular perguntas e problemas filosóficos e treinar a capacidade de argumentar, de aceitar ou refutar argumentos, por entender as razões que os fundamentam. É por meio de perguntas, problemas e argumentos que a Filosofia busca o sentido da existência humana e da existência do mundo. A Filosofia pode entender obras de pensamento e obras de arte;

pode investigar a racionalidade das ações humanas e seus valores éticos e políticos; pode ser útil nos debates epistemológicos em torno das ciências e, sobretudo, na consciência dos limites lógicos e éticos de suas aplicações.

O ensino e o aprendizado da filosofia só tem sentido na medida em que puder propiciar ao aluno a capacidade de formular, por ele mesmo, perguntas, problemas, conceitos e argumentos. E isso exige uma prática que alia a reflexão sobre a sua própria vida à leitura dos textos filosóficos clássicos. Esses textos sempre ensinam como filosofar. Mesmo que um conceito se apresente fechado dentro de um sistema, numa definição dada por certo filósofo ou obra específica, é possível concebê-lo apenas como ponto de partida para sua inserção em novos contextos de uso, pois outras propriedades ou funções poderão ser encontradas ao se exercitar a sua aplicação a situações concretas, atuais e determinadas.

O subprojeto do PIBID-Filosofia

O subprojeto do PIBID-Filosofia insere 20 alunos do curso de licenciatura em Filosofia, em duas escolas públicas do ensino médio da cidade de Salvador, de modo que eles possam desenvolver as seguintes atividades:

- Dar apoio às aulas e atividades desenvolvidas pelos professores das escolas;
- Elaborar e executar projetos que desenvolvam conteúdos curriculares;
- Investigar novos métodos, estratégias discursivas e materiais para transmissão dos conteúdos.

É fundamental à nossa proposta que todas essas atividades sejam previamente discutidas e inteiramente planejadas e realizadas mediante o acordo e a colaboração dos professores supervisores das escolas conveniadas. Isso exige, da parte de todos os estudantes universitários envolvidos, um período de conhecimento das práticas já existentes e de reconhecimento co-

mum das expectativas de aperfeiçoamento que a ação conjunta pretende obter em cada escola.

Para que as atividades propostas acima possam ter sucesso, são previstas as seguintes ações:

- Criação de um espaço de discussão entre os alunos das escolas, os universitários bolsistas e os professores supervisores, pois somente assim será possível conectar os diversos âmbitos da escola, desde o setor administrativo até espaços como a biblioteca, passando pelas coordenações pedagógicas;
- Participação dos alunos bolsistas nas práticas pedagógicas, tais como: pré-planejamento, planejamento, reuniões pedagógicas, conselhos de classe etc;
- Participação dos alunos bolsistas nas salas de aula, conforme critérios previamente discutidos e estabelecidos com os supervisores;
- Criação de novos espaços de atividade para a realização de “oficinas” de conceitos ou de problemas filosóficos, em atividades tais como exibição de filmes seguida de discussões orientadas ou apresentações culturais variadas;
- Elaboração conjunta (entre coordenação, alunos bolsistas e supervisores) de roteiros de conceitos e de problemas filosóficos que interessem às outras disciplinas da grade curricular;
- Confecção de relatórios das atividades pedagógicas em sala de aula e fora dela, e relatos de experiências que possam servir de subsídio às discussões de avaliação dos resultados do projeto.¹

Para os alunos do ensino médio participantes deste subprojeto, pretende-se que eles desconstruam os estereótipos em torno da filosofia, frequentemente tomada como disciplina que trata apenas de coisas abstratas e distantes. Pretende-se que sejam instigados pelos conteúdos apresentados

1 A proposta de tais ações se baseia no texto do Projeto Institucional do PIBID-UFBA e nos textos dos subprojetos dos PIBIDs de Matemática, Física e Química.

e que, com isso, se interessem firmemente pela disciplina, obtendo melhor desempenho e bons resultados em seus estudos.

Para os alunos bolsistas participantes deste subprojeto, pretende-se que haja um aumento crescente de seu interesse pela sua formação e, consequentemente, que a experiência de participação do subprojeto seja entendida como etapa de um futuro profissional promissor no campo da formação filosófica pública de qualidade. Pretende-se que a participação neste subprojeto seja uma iniciação efetiva na prática pedagógica, e que as experiências adquiridas pela participação nas atividades docentes de planejamento, exposição de conteúdos, e elaboração de materiais sejam um incentivo para prosseguir como professor e pesquisador, condição natural dos filósofos, desde Sócrates.

Para os supervisores das escolas participantes deste subprojeto, pretende-se que haja um interesse crescente pela formação continuada e a conscientização de que novas metodologias devem e podem ser adotadas para aperfeiçoar o ensino da Filosofia na contemporaneidade.

Como coordenadora deste subprojeto, espero contribuir para o fortalecimento do PIBID-UFBA, por acreditar que ele se fundamenta numa visão de política educacional inovadora, na medida em que valoriza, ao mesmo tempo, as licenciaturas, o ensino médio das escolas públicas e as pessoas que trabalham e estudam em ambas as instituições. O PIBID está apenas começando, e seu fortalecimento depende de profissionais que se dediquem à missão de construir pontes, diálogos e colaborações entre instâncias historicamente distanciadas. Como coordenadora, pretendo ajudar a construir essas delicadas relações sociais de trabalho que não estão dadas e que necessitam ser construídas, pois elas serão a condição de possibilidade do sucesso do PIBID nas escolas.

A Experiência do primeiro ano do PIBID-Filosofia (2010)

O curso de licenciatura em Filosofia da UFBA foi inserido no PIBID-UFBA em 2010. Seu principal objetivo consistiu em incentivar a aprendizagem dos

conteúdos filosóficos entre os alunos do ensino médio, apostando em novos caminhos pedagógicos e na interdisciplinaridade, através da produção de debates, diálogos e oficinas; por meio do recurso à arte, à literatura, à exibição de filmes e produções de vídeos e fotografias, os bolsistas executaram seus planos de trabalhos nas escolas conveniadas. Os primeiros planos de trabalho tiveram como marca característica a busca de formas inovadoras de trabalhar com os conteúdos da Filosofia, e consistiu em grande preocupação a incorporação das reflexões sobre as experiências vividas nas discussões acerca dos métodos de ensino. Sob minha coordenação, 10 bolsistas, uma voluntária e uma supervisora atuaram no colégio estadual Manoel Novaes, e 10 bolsistas, uma voluntária e uma supervisora atuaram no colégio estadual Odorico Tavares, durante todo o ano de 2010.

O colégio estadual Deputado Manoel Novaes fica localizado no centro da cidade de Salvador, no bairro do Canela, possui biblioteca com ótimo acervo, além de oferecer aulas de teatro e de música. Lá, os bolsistas atuaram em diversas atividades, que se agruparam em três eixos de trabalho: 1) monitoria: acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem em sala de aula; 2) biblioteca: pesquisa do acervo filosófico e literário da biblioteca da escola; 3) integração: articulação com docentes, discentes e com o pessoal de outros PIBIDs presentes na escola. Dessas atividades, destacam-se: 1) o “Cine sophia”, cuja exibição de filmes se seguiu de debates que buscaram contemplar conteúdos abordados em sala de aula; 2) o evento, promovido pela supervisora, com exibição de filme e palestra com convidados, que abordou o olhar da psiquiatria sobre abusos sexuais em crianças e adolescentes; 3) as “Conversas filosóficas”, que registraram entrevistas com professores de Filosofia acerca da educação, da Filosofia e do ensino de Filosofia no ensino médio; 4) o projeto “Filosofia na cozinha”, que ocorreu na hora das refeições dos alunos, tendo como recurso a exibição de vídeos (curtas), e o incentivo ao diálogo sobre conteúdos filosóficos; 5) a confecção de um “Guia literário da biblioteca”, com títulos de obras do acervo do colégio, descritos em sinopse, imagens e curiosidades, que deverá ser posto no balcão da biblioteca; 6) a confecção do “Mapa linha do tempo da Filosofia”, um elaborado cartaz,

contendo os principais períodos, pensadores e questionamentos da História da Filosofia, que também deverá ser fixado na biblioteca; 7) o projeto de “Mapeamento do ensino de Filosofia”, destinado à análise e divulgação dos resultados de pesquisas de campo (utilizando questionários) com alunos, professores de Filosofia e bolsistas do PIBID; 8) o “Banquete filosófico”, evento ocorrido na “Semana da consciência negra”, que teve como tema “Ancestralidade Africana”.

O colégio estadual Odorico Tavares fica localizado no Corredor da Vitória, no centro da cidade, muito próximo a museus, centros de cultura de língua estrangeira, teatros e cinemas. É um colégio de grande porte, com muitas salas, uma biblioteca com ótimo acervo, uma arena de apresentações e quadra poliesportiva. Infelizmente, a equipe de bolsistas destinada a esta escola encontrou muitos obstáculos para realizar seus planos de trabalho durante o ano de 2010. Das atividades realizadas, destacam-se: 1) o “Tópico de leitura e interpretação de textos filosóficos”: com base em textos filosóficos, buscou-se exercitar as habilidades de leitura e de interpretação dos conteúdos específicos e gerais dos textos, bem como treinar a capacidade de debater acerca dos temas propostos; no final da atividade, os alunos produziram seus próprios textos; 2) o “Cine-PIBID”, com a exibição de filme seguida de debates e discussões; 3) o apoio ao “Seminário de Filosofia”, organizado por um dos professores de Filosofia da escola, que contou com apresentações lúdicas dos alunos do colégio sobre temas de Filosofia; 4) a participação do “Projeto Copa do Mundo”, promovido pelo próprio colégio; 5) o “Projeto de divulgação do PIBID-Filosofia”, que procurou tornar o programa mais conhecido e familiar aos estudantes, por meio de cartazes que foram espalhados por todo o colégio, da criação de Orkut e de MSN, além das visitas em salas de aula para divulgar as atividades.

Como se vê, em seu primeiro ano de atuação, o PIBID-Filosofia se caracterizou por dois esforços: em primeiro lugar, pela busca de um espaço de trabalho na escola; em segundo, pela descoberta de novas estratégias discursivas que pudessem valorizar a Filosofia junto à comunidade escolar. Em razão da equipe não conhecer as escolas e ter de estabelecer projetos de ação

conjunta antes desse conhecimento, os primeiros planos de trabalho foram confeccionados com ampla liberdade, e tiveram um caráter experimental. Embora nem todos os planos de trabalho tivessem como espaço primordial a sala de aula, e nem sempre a figura da supervisora fosse essencial para o desenvolvimento de todas as atividades previstas, sempre se procurou manter os conteúdos programáticos determinados pelas professoras supervisoras como horizonte norteador das matérias a serem trabalhadas. Isso se deve ao preceito de evitar que os agentes universitários do PIBID – os coordenadores e seus bolsistas – cheguem às escolas com a arrogância intelectual de quem possui a chave “teórica” das soluções de problemas que eles próprios ainda terão de enfrentar. Pois, até para auxiliar na determinação do conteúdo programático a ser adotado pelos professores supervisores, é preciso conhecer o que eles estão fazendo e tentar aprimorar dentro do que eles já estão fazendo. Somente assim se ganhará espaço, confiança e autonomia para propor mudanças.

Ao final desta primeira etapa, na qualidade de coordenadora do subprojeto do PIBID-Filosofia, tenho mais perguntas do que respostas. Mas, acima de tudo, tenho uma certeza: somente um programa como este tornará real a destinação dos estudantes das licenciaturas às escolas públicas que tanto precisam deles. Isso se comprova na área de Filosofia em que, dos nossos bolsistas, nove prestaram concursos para o magistério da rede estadual/municipal, e oito foram classificados e aguardam a chamada. Sou testemunha de que o programa do PIBID foi fundamental para incentivar esses estudantes da licenciatura à docência. E posso imaginar o benefício de tê-los como professores instalados lá, onde tanto deles se necessita.

Integrantes do colégio estadual Manoel Novaes:

- Bolsistas: Adriany Thatcher, Bianca Negrão, Deusdete Silva, Heitor Reis, Ilmaci do Carmo, Raquel Maciel, Sávio Carvalho, Saulo Dourado, Suzane Lopes e Vera Mutti.
- Voluntária: Alexandra Siqueira.
- Supervisora: professor Irlan dos Santos.

- Integrantes do colégio estadual Odorico Tavares:
- Bolsistas: Dayane Tosta, Débora de Almeida, Fabiano Barcella, Juliomar Silva, Leonardo Cardoso, Marcus Vinícius Gonçalves, Mariana Cunha, Paulo Diniz, Renata de Oliveira e Veridiana da Conceição.
- Voluntária: Alba Araújo
- Supervisora: professora Soraya Magalhães²

2 Estes são os nomes que integravam as equipes ao final de 2010. Em fevereiro de 2011, a equipe do colégio estadual Odorico Tavares foi transferida para o colégio estadual Thales de Azevedo, com a supervisão a cargo da professora Ivone Farias da Silva. Sobre as razões dessa mudança, bem como sobre as atividades desenvolvidas por ambas as equipes em 2011, pode-se consultar o livro sobre o PIBID-Filosofia, que será lançado em 2012.

Reflexão e ação no ensino de Sociologia (2010-2011): a experiência do PIBID-Sociologia da UFBA

Luiz Claudio Lourenço

A história da Sociologia no ensino brasileiro é cheia de idas e vindas, tendo poucos acordos sobre quando (em que período da vida escolar) e o que deveria abranger a disciplina, bem como quem deveria ministrá-la (bacharéis, licenciados ou os dois). (MORAES, 2003) A Sociologia ficou ausente por períodos longos do currículo escolar e novamente se estabeleceu dentre as matérias obrigatórias no ensino médio a partir de 2007. (BRASÍLIA, 2007) Este caráter intermitente não contribuiu para uma prática mais consolidada com currículos e conteúdos minimamente uniformes. Dentre os principais problemas para o ensino da disciplina, hoje, temos: a não existência de um currículo mínimo que seja na prática adotado em sala de aula; a carência de profissionais com formação especializada na área (professores licenciados em Ciências Sociais ou em Sociologia); a existência de material didático que pouco se refere à realidade da grande maioria dos alunos no ensino médio; a interlocução frágil da disciplina com a realidade social dos educandos.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através de seu programa PIBID foi uma ótima oportunidade para vivenciar e propor alternativas destes aspectos de uma maneira inevitável e intensiva. Esta chance não foi por nós desperdiçada, mas agarrada com gana.

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) de Sociologia da Universidade Federal da Bahia (UFBA) nasceu de maneira similar às transformações que operam em nossas vidas e na sociedade, por necessidade e vontade. Era necessário criar oportunidades de práticas docentes ligadas à Sociologia no ensino médio. O programa neste sentido deu aos nossos licenciandos a chance de irem além de suas disciplinas regulares. Propiciou um

envolvimento intenso na busca de meios de desenvolver a prática docente através de um cotidiano dentro da escola. De aproximar o conteúdo teórico da disciplina, seus principais conceitos, da realidade escolar de duas escolas públicas de Salvador, o colégio estadual de Plataforma e o colégio estadual Deputado Manoel Novaes.

A gana e a vontade foram outra marca registrada deste um ano de programa. O compromisso com o fazer acontecer, de realizar metas, se expressou de maneira muito forte pelos envolvidos que efetivamente trabalharam nas atividades. Entre a necessidade e a vontade, também fomos construindo uma cara, uma identidade, que foi moldada ao longo deste ano e começa a tomar feições mais definidas. Os pibidianos que mais se envolveram com o programa também foram os que ganharam maior autonomia de ação e reflexão sobre as atividades propostas. Eles não são estagiários, mas sim licenciandos capazes de, hoje, propor atividades docentes e didáticas e paradidáticas com mais segurança sobre métodos e conteúdos que anteriormente. Além das atividades, este caráter prático do fazer e da construção da independência foi mediado e desenvolvido pelas discussões em grupo, tanto nas reuniões gerais como nas reuniões das equipes dos colégios. As metas, as instruções e as cobranças também ajudaram a nortear esta atuação do PIBID-Sociologia. Tivemos dificuldades, mas elas nos ajudaram, e nos ajudam, ainda, a perceber de que maneira, reflexivamente, podemos aprimorar o programa.

Este texto, a princípio, abordará o objetivo central e os objetivos específicos do programa, e serão expostas quais foram as principais metas alcançadas em 2010. Depois, discutiremos a metodologia de atuação proposta, inicialmente, para as dinâmicas empreendidas pelo nosso programa. Na sequência, apresentaremos as atividades iniciais que foram desenvolvidas no colégio Manoel Novaes e no colégio estadual de Plataforma, salientando seus aspectos principais. Também relataremos as atividades feitas na UFBA pelo programa, em especial, os *workshops*. Por fim, salientaremos os aspectos mais importantes da experiência do PIBID-Sociologia neste período inicial.

O nosso projeto inicial visou, sobretudo, o fortalecimento da prática docente da Sociologia no ensino médio, através de atividades que se mos-

trassem atrativas para os alunos das escolas envolvidas. Para nós, o ensino de Sociologia somente faz sentido quando ele é percebido como uma nova oportunidade de resignificar a realidade que nos envolve. (GIDDENS, 2001) Dessa forma, não abrimos mão de uma formação/iniciação com posturas críticas, tanto por parte dos educandos do ensino médio (alvo de nosso projeto) quanto dos nossos iniciados à vida docente (educadores/cientistas sociais) em formação. Acreditamos que este objetivo central tem sido alcançado pelos bolsistas que efetivamente se dedicam ao programa. Nossa inspiração é construcionista e tem por base o saber aplicado à realidade do fazer aprendendo. (DEWEY, 1979) Nesta perspectiva, também acreditamos que a construção do saber é resultado da prática e da reflexão sobre experiências passadas, e que estas devem nortear fortemente os caminhos das atividades projetadas para o futuro.

Este direcionamento de prática e conhecimento é também o que orienta muito o fazer com vistas à intervenção social. (THIOLLENT, 1998) Inspirados na pesquisa-ação, também procuramos desenvolver nos pibidianos o olhar de sociólogos, e não apenas de docentes de Sociologia, unindo nas práticas tanto conhecimento teórico quanto percepção e aprendizado prático.

O pibidiano – missão de aprender a ensinar (observar e ler a realidade)

Segundo Papert (1994), um bom caminho para o ensino é trilhado quando aquele que está aprendendo pode tomar o comando de seu próprio desenvolvimento em atividades significativas. Este espírito de autonomia e confiança transforma a atividade de ensino. O ensino passa, assim, a ser prazeroso, e ganha independência, não redundando apenas na reprodução de um professor falando para um público que o assiste passivamente. Sempre frisamos, desde o início do programa, que o lugar dos nossos pibidianos era exatamente o de criar atividades com autonomia e de propor caminhos para a compreensão da Sociologia, despertando o interesse e a atenção dos alu-

nos, com a possibilidade de lhes dar uma compreensão mais autônoma de sua realidade social.

Assim, nossos primeiros objetivos com relação às atividades dos pibidianos na escola foram os seguintes:

- Estimular nos bolsistas de iniciação à docência a constante construção de atividades baseadas nas experiências cotidianas dos estudantes do ensino médio, de sua realidade mais próxima, sem esquecer o embasamento sociológico para o desenvolvimento das mesmas;
- Exercício da transdisciplinalidade a partir da perspectiva de reflexão sociológica da realidade. Assim, pudemos mostrar que os conhecimentos da Sociologia auxiliam na compreensão da realidade cotidiana dos educandos em vários aspectos e podem também lhes auxiliar no aprendizado e na melhor compreensão de seu passado histórico, de sua maturidade filosófica e de sua origem cultural, por exemplo.

Acreditamos que o ensino de Sociologia deve ter como condição *si ne qua non* o homem como sujeito de sua história, de sua mente e corpo, de seu ser biológico, racional e social, como parte integrada de um processo histórico e cultural, e não de fora ou independente desta realidade. (VYGOTSKY, 1989)

Os primeiros passos do caminho

Durante o primeiro mês, os bolsistas de nosso programa, juntamente com os supervisores, fizeram suas primeiras incursões nos dois colégios. Esta fase inicial serviu para uma melhor ambientação dos dois grupos com o ambiente de cada uma das escolas e seus supervisores.

No processo de seleção de professores-supervisores para as escolas, tivemos apenas dois candidatos: uma professora do colégio estadual Deputado Manoel Novaes e um professor do colégio estadual de Plataforma. Segundo apuramos, a exigência de ter a licenciatura ou o bacharelado na área parece ter sido o maior empecilho para um número maior de candidatos à

supervisão. Isso já nos mostrou, desde o início, que muitos dos professores que ministravam as aulas de Sociologia não tinham formação específica na área.

Em nossas reuniões, partimos para uma orientação semelhante à da prática etnográfica da observação direta, com o intuito de captar e apreender as principais especificidades das escolas em questão. Os licenciandos, assumindo os papéis de cientistas sociais em formação, assim começaram a trabalhar e a pensar sobre quais tipos de atividades seriam mais interessantes para serem propostas em cada uma das escolas. Foi realizado um levantamento de informações, junto a estudantes, professores e diretorias, com o objetivo de compreender como esse espaço social é constituído através de seus atores e como a disciplina Sociologia era trabalhada dentro das salas de aula. Também era nossa intenção ter acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) dos colégios, para que as atividades pudessem ser baseadas neste documento.

Terminada esta primeira fase, as atividades de nosso programa começaram a ser planejadas segundo as afinidades de cada um dos bolsistas com questões da Sociologia. Estas questões teriam que guardar certa identidade com as dinâmicas sociais de nossa realidade, em especial, a do alunado de cada escola. Desta forma, foram elaboradas metas pretendidas com a presença do programa e um cronograma a ser cumprido.

Como estratégia para a implementação destas atividades, optou-se para que o grupo todo de cada escola trabalhasse de forma colaborativa. Uma proposta de cada vez foi trabalhada. A intenção foi a de que todos os pibidianos colaborassem em cada uma das atividades apresentadas nos planos individuais para cada colégio. Esta postura, a nosso ver, colabora para o sucesso da atividade, uma vez que envolve mais pibidianos com um mesmo objetivo a ser alcançado, além de propiciar um planejamento que pode aperfeiçoar as propostas individuais inicialmente apresentadas. A seguir, descreveremos de maneira sucinta tudo aquilo que foi desenvolvido durante 2010 e, logo após, discutiremos alguns resultados alcançados.

A primeira atividade desenvolvida pelo grupo do Colégio Estadual Manoel Novaes teve como tema educação. Fomentar o debate sobre os desafios e as formas de entendimento do processo educacional foi um dos objetivos que os pibidianos tinham nesta atividade. A dinâmica ocorreu durante o período de aula da supervisora Rita de Cássia. Nesta oportunidade, foi exibido o videoclipe do *Pink Floyd* com a música *Another Brick in the Wall*. Este audiovisual serviu como combustível para uma intensa discussão. No vídeo, é tratada, de forma cáustica e crítica, o processo de aprendizado, propiciando uma visão alegórica interessante de como o ensino pode se tornar extremamente massificado se pensado de forma passiva. Em certa parte da letra da música, afirma-se: “[...] All in all you’re just another brick in the wall.”¹ As cenas comparam o ambiente escolar a uma linha de montagem fabril, em que as crianças entram e são moldadas para não se expressarem ou para se expressarem de forma uniforme, tolhendo e podando suas originalidades, seguindo filas e sendo literalmente moídas em um processador de carne. Além disso, a letra da música também fornece um elemento emancipatório muito significativo, quando afirma: “Hey! Teacher! Leave us kids alone!”²

Essa atividade foi realizada com turmas de 1º e 2º anos do ensino médio, e conseguiu despertar a atenção dos alunos envolvidos para como o processo de educação precisa ser apreendido também de forma crítica. A pergunta sobre o que e como se aprende é também necessária para um aprendizado legítimo. A referência bibliográfica, além da percepção sociológica dos pibidianos, foi o livro *O que é Educação*, da Coleção Primeiros Passos, de Carlos Rodrigues Brandão. (BRANDÃO, 2007) O debate em torno da ideia de que o aprendizado pode ser um processo de independência ou reprodução do *status quo* conseguiu nos deixar muito satisfeito com o retorno alcançado, ao contrário do colégio estadual Manoel Novaes, que atende um público de alunos de camadas médias que não necessariamente circunda a escola, e

1 “De qualquer maneira vocês é só um tijolo na parede.” (tradução nossa) Disponível em: <<http://letras.mus.br/korn/123816/traducao.html>>.

2 “Ei! Professores! Deixem as crianças em paz!” (tradução nossa) Disponível em: <<http://letras.mus.br/pink-floyd/64541/traducao.html>>.

do colégio estadual de Plataforma, que atende uma população de baixa renda do entorno da escola. A estrutura é bastante precária e os colégios não dispõem de muito espaço físico para as atividades do PIBID. Isso exigiu um esforço maior para os pibidianos na execução de suas propostas de trabalho.

Como parte da estratégia inicial de integração ao cotidiano escolar, os pibidianos participaram do II Festival da Poesia e da Canção, proposto pela escola, dando sua colaboração como jurados das poesias compostas pelos alunos. Esta primeira incursão nas palavras dos nossos bolsistas gerou um apreço muito grande pelo esforço e talento dos alunos, proporcionado “*uma imensa admiração pelos talentos existentes na escola.*” Outro relato de um pibidiano também é revelador acerca de como, nessa ocasião, laços de identificação e compreensão daquele ambiente escolar foram criados:

Na quinta-feira, a cada poesia que ouvia sentia um pouco do que aqueles participantes, meninos e meninas podiam está sentido. Ter visibilidade seguida de aplausos não costuma fazer parte do cotidiano desses jovens que em muitos casos não conseguem pensar além dos muros da escola. Um evento desse tipo traz para a realidade escolar e para a vida dessas pessoas um ‘gás’ que os faz deixar todos os problemas de lado por algum momento e gritar bem alto dentro de si: ‘EU POSSO!!!’³

A primeira ação no colégio estadual de Platagorma teve como objeto de atenção a violência. O videoclipe da música “A minha alma (A paz que eu não quero)” (1999), da banda O Rappa, serviu para motivar o debate. A letra da música de Marcelo Yuka e as fortes imagens do vídeo que exhibe a revolta popular diante de um assassinato banal praticado por policiais contra um adolescente negro e pobre. A ação arbitrária, nas imagens, é dada a partir de uma suspeita de furto. Com o videoclipe, vieram à tona relatos, experiências, críticas e inquietações dos alunos sobre a violência e o uso da força pela polícia.

Segundo os pibidianos, o mais difícil foi ordenar a enxurrada de informações e detalhes das expressões da violência cotidiana presentes nas diver-

3 Anotações de Campo do pibidiano Caio Cerqueira 25 de setembro de 2010.

sas falas dos alunos. O videoclipe, apesar de ter sido feito há mais de 10 anos, continua atual e verossímil quanto aos aspectos que envolvem os fenômenos de violência de nossas cidades. A periferia de Salvador, a exemplo das existentes em outras metrópoles, apresenta altos índices de violência de vários matizes, que acabam repercutindo, direta ou indiretamente, no cotidiano das suas escolas. A violência no ambiente escolar é cada vez mais um tema incontornável para o cientista social que atua em sala de aula e precisa ser discutida de maneira aprofundada em seus múltiplos aspectos. Não podemos falar de um, mais de vários fatores que ao se encontrarem presentes no ambiente escolar e no seu entorno incidem para o agravamento da violência. (COLOMBIER; MANGEL; PERDRIault 1989)

Aproximando saberes, os *workshops* sobre a realidade escolar

Na passagem do primeiro para o segundo semestre de atuação do PIBID-Sociologia, sentimos a necessidade de atuar também na qualificação docente dos profissionais que atuam nas escolas. Nossa ideia foi a de promover oficinas de discussão (*workshops*) sobre temas que, ao nosso entender, se constituem como problemas prementes e matéria de reflexão sociológica. Esta atividade acabou por gerar o envolvimento de nosso público (bolsistas de iniciação à docência, professores-supervisores, diretores de escola, coordenadores do projeto, professores da rede de segundo grau, alunos em geral etc.) em atividades de caráter extensivo promovidas pelo Departamento de Sociologia UFBA. O objetivo principal foi promover uma discussão ampla, envolvendo o nosso público, acerca de temáticas sociais corriqueiras na realidade soteropolitana e, principalmente, nas escolas de Salvador, a começar pelas relações raciais em ambiente escolar. A ideia foi realizar uma discussão, contando com a participação da plateia.

A primeira atividade nesse sentido foi a pesquisa, formulação, elaboração e realização do I *workshop* “Questões Étnicas e Espaço Escolar”, efetivado em 21 de setembro de 2010. O tema foi exposto por pibidianos e três debatedoras com reconhecido conhecimento na temática do *workshop*, as quais

foram Rosângela Araújo, da Faculdade de Educação (FACED), Vilma Reis, da Comissão de Estudos Afro-brasileiros (CEAFRO), e Michelle Almeida, da FACED. O debate girou em torno de várias questões referentes à inserção e participação do negro em nossa sociedade. O evento se realizou no auditório 1 do Pavilhão de Aulas de São Lázaro (PASL) e contou com a presença de licenciandos de várias áreas de nossa faculdade.

Já o II *workshop*, teve como tema “Sexualidades e Educação”, realizado em 1º de dezembro e mantendo a mesma estrutura do I *workshop*. O local, desta vez, foi o auditório do Centro de Recursos Humanos (CRH). Nesta edição, as pesquisadoras Tereza Fagundes, da Universidade Católica do Salvador (UCSAL), e Anelise Fróes, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), puderam compartilhar seus achados no campo de estudo da sexualidade com os licenciandos de Ciências Sociais e com demais membros da comunidade acadêmica e externa da UFBA presentes no evento. A realização desses *workshops* foi precedida por reuniões periódicas, não somente organizacionais, mas também para a discussão de textos referentes ao tema a ser tratado, se constituindo em seminários internos, com a participação de todos os bolsistas, dos supervisores e do coordenador.

O III *workshop* teve como título “*Bullying*: sintomas de violência na escola”, e aconteceu em março de 2011, contando com a presença de cerca de 120 alunos de vários cursos da Faculdade de Filosofia em Ciências Humanas (FFCH) da UFBA. A palestra e o debate ficaram a cargo da professora e pesquisadora Telma Brito Rocha, do Instituto Federal da Bahia (IFBA).

Integrar saberes e perspectivas foi de suma importância nestas ocasiões, mas ainda não conseguimos atingir a contento uma camada muito importante e que deve também ser pensada pelo PIBID: os professores que atuam no ensino médio. Este profissional precisa de espaços como este para poder se expressar e também se motivar academicamente. Contudo, seu cotidiano, repleto de afazeres didáticos, os problemas e locomoção urbana pela cidade, bem como a falta de divulgação adequada e o baixo estímulo de melhorar sua qualificação limitaram muito as pretensões que tínhamos a princípio com os *workshops*.

Algumas considerações

Ao longo deste ano de trabalho, entendemos que o principal caráter do PIBID se fixa na formação prática de nossos licenciandos. Pudemos comprovar efetivamente que o programa pode dar condições do bolsista se desenvolver de maneira plena como um docente qualificado e pronto para enfrentar as condições de trabalho do professor de ensino médio em nosso país. A autonomia e a independência acadêmica, propiciadas através do cotidiano de ações realizadas pelo programa, fornecem um ferramental impre

Também percebemos de maneira muito contundente os problemas inerentes ao ensino da Sociologia no ensino médio. A matriz curricular prevista para nossa disciplina é baseada em escolas de pensamento, conceitos e autores. Esta matriz é simplesmente ignorada nas salas de aula ou adaptadas livremente, segundo a formação e vontade dos docentes. Muito do conteúdo também é trabalhado não segundo uma coerência teórica, mas de acordo com o calendário escolar e suas datas festivas, como o dia do índio, da consciência negra etc.

Desta forma, não estabelece pontes entre a realidade e a teoria, cabendo ao docente transpor os conceitos e teorias para a compreensão dos alunos. Na nossa visão, uma reestruturação desta matriz curricular seria fundamental para basear o ensino da Sociologia em formas de pensar, de perceber a realidade e de pensar a ação do indivíduo em sociedade e as estruturas sociais existentes. Além disso, não há livros didáticos de Sociologia pensados a partir da realidade do estudante das escolas baianas.

Continuamos na trajetória que nos projetamos inicialmente, com a mesma inspiração, sofrendo mudanças e nos aperfeiçoando a cada momento que se segue. Este texto não visa esgotar nenhum dos aspectos aqui tratados, mas se preocupará fundamentalmente em registrar o que conseguimos fazer até este ponto. Assim, estamos cientes de que as experiências aqui vividas, se devidamente reportadas, podem contribuir para o aperfeiçoamento do ensino da Sociologia no ensino médio.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação?* São Paulo: Brasiliense, 2007. (Coleção Primeiros Passos).

BRASÍLIA. Conselho de Educação do Distrito Federal. Resolução n. 2/2007-CEDF, de 3 de abril de 2007. Disponível em: <<http://www.conselhodeeducacao-df.com.br/documentos/resolucoes/resolucoes/Resolucoes2007/RESOLU%C7%C3O%20n%BA%202-2007-CEDF.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2012.

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

DEWEY, John. *Experiência e educação*. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

GIDDENS, Anthony. *Em defesa da Sociologia*. São Paulo: UNESP, 2001.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna, educação e ludicidade*. Salvador: Faced, 2002. p. 22-60. (Ensaio. Ludicidade o que é mesmo isso? 2)

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato. *Tempo Social*, São Paulo, v. 15, n. 1, apr. 2003.

PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

Considerações finais

Katia Alves dos Santos

Alessandra Santos de Assis

Este primeiro volume objetivou focar em aspectos teóricos e de relatos sobre a prática formativa viabilizada pelos subprojetos institucionais das licenciaturas vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da Universidade Federal da Bahia (PIBID-UFBA), no período que se estende entre os anos de 2009 até 2012.

Os textos transitaram entre aspectos teóricos e práticos, destacando ora fundamentos sobre a formação em docência, ora abordagens sociais e metodológicas. A docência e a formação dos bolsistas nas diversas licenciaturas, no geral, foram pensadas de forma crítica e reflexiva, apontando as perspectivas de qualidade na formação, bem como os problemas enfrentados pelas áreas para a garantia dessa qualidade.

Outro aspecto de muito destaque, na grande maioria dos textos, diz respeito ao lugar da escola pública na formação dos graduandos, bem como ao apoio que a mesma vem recebendo na formação de crianças e jovens que a compõem. O cotidiano da escola pública é compartilhado, analisado e transformado também mediante a ação dos bolsistas e coordenadores, que atuam de forma integrada com os supervisores e professores. Aprendizagens compartilhadas sobre a docência: essa talvez seja a grande síntese conceitual do programa.

Deixamos “em aberto” alguns temas e relatos de algumas áreas específicas que compõem o programa, mas que não integraram este volume, devido às demandas específicas de cada uma, sobre as quais trataremos e apresentaremos em futuros volumes.

A proposta deste volume foi a de potencializar o leitor, seja ele educador ou pesquisador, e demais profissionais da educação, formados ou em formação, sob uma perspectiva de reflexões e estudo que permita investigação, consulta e ampliação acerca dos fundamentos da docência e suas práticas viabilizadas pelo PIBID-UFBA.

COLOFÃO

FORMATO	17 X 24 CM
TIPOLOGIA	CALIBRI
PAPEL	ALCALINO 75 G/M2 (MIOLO) CARTÃO SUPREMO 300 G/M2 (CAPA)
IMPRESSÃO DO MIOLO	EDUFBA
CAPA E ACABAMENTO	CARTOGRAF
TIRAGEM	500 EXEMPLARES

Esta obra reúne as primeiras experiências e reflexões teóricas vividas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Seu título *Olhares sobre a docência* expressa o ponto de vista dos integrantes do programa relativo aos processos formativos dos estudantes de graduação dos cursos de licenciatura que o integram. Há, como pano de fundo, a narrativa acerca da escola pública e os seus processos educativos, em especial no campo da experiência docente. O trabalho cotidiano dos professores da escola pública, seus limites e possibilidades são base para as reflexões e aprendizagens mediadas pelo PIBID/UFBA. É uma obra que se destaca por apresentar reflexões tanto de natureza conceitual, quanto em sua dimensão prática, convidando o leitor a realizar um mergulho no universo das experiências de um programa que, cada vez mais, expande-se com a intenção de garantir melhor formação docente em seus aspectos plurais.

