

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLEIDE MARIA ARRAES REZENDE

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE
CURRICULAR FORMATIVO: uma etnografia**

TERESINA
2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CLEIDE MARIA ARRAES REZENDE

PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
FORMATIVO: uma etnografia

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Ensino. Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Glória Soares Barbosa Lima.

TERESINA

2009

CLEIDE MARIA ARRAES REZENDE

**PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR
FORMATIVO: uma etnografia**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação.

Realizado em Teresina-PI: _____ de _____ de 2009

Banca Examinadora

Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima
Presidente

Prof^a. Dr^a Iveuta de Abreu Lopes.
Examinadora Externa - CCHL/UESPI

Prof. Dr. José Augusto de Carvalho Mendes Sobrinho
Examinador – CCE/UFPI

Prof^a. Dr^a Ana Valéria Marques Fortes Lustosa.
Examinadora Suplente

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu bom Deus pela perseverança, por ainda manter o encanto de buscar sempre, nunca parar, mesmo depois de deparar-me com tantos obstáculos pessoais e profissionais.

O PRAZER

De compartilhar momentos alegres, muitos felizes, com meus familiares:

Meu filho Felipe, razão de toda minha persistência;

Minha irmã Maria Luíza, sempre viva em minha memória, pois tenho como meus seus filhos e netos: José (pai de Gabriel, Maria Gabriela, Rafael, Maria Eduarda e Miguel); Daniel, Raquel e Samuel (pai de Sabrina).

Minha mãe, dona Wandy Freitas Arraes Resende, que, em seus 93 anos de idade, possui uma juventude e jovialidade que a cada dia se renovam.

Meu pai, *in memoriam*, senhor Pedro Coelho de Rezende. Homem de poucas letras, mas sábio, capaz de compreender que a educação é o respirar do ser humano. Mesmo morando em zona rural, no sertão nordestino, contribuiu com a formação de todos os filhos;

A todos os familiares que de alguma forma estiveram presentes nos momentos de feitura deste trabalho, em especial minha irmã, Conceição Arraes, meus irmãos Herberth e Manoel Arraes. Não poderiam faltar nessa homenagem minha cunhada Gení e as queridas sobrinhas Ana Luíza e Ana Letícia.

O ENCANTO

De ter compartilhado todos estes momentos com a minha orientadora, professora doutora Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Meus profundos agradecimentos pela orientação segura e cuidadosa.

De ter convivido com os professores do mestrado, em especial a professora doutora Antônia Edna de Brito, pela sua capacidade acadêmica e humana em lidar com seus

alunos. Também o professor doutor José Augusto de Carvalho Sobrinho, pelas importantes contribuições no exame de qualificação.

GRATIDÃO

Aos sujeitos colaboradores da investigação, futuros professores e professores formadores do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí, centro de todas as informações aqui contidas, pois sem vocês este trabalho não teria acontecido. Em especial ao professor mestre Jorge Eduardo, coordenador da Prática Pedagógica, como componente curricular do curso de Geografia.

Às queridas colegas e aos queridos colegas da 14^o turma do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí. Por terem aceitado o “Pacto da Felicidade”, idéia que fortaleceu e uniu o grupo. Em especial, às colegas Mary Gracy (sempre disposta a nos ouvir), Ana Célia e Elmo (exemplos de união e companheirismo), Neuton, Samylla (seu filho João Manuel), Carla, Patrícia, Georgyanna, Benedita, Jesus, Ana Maria, Anneth, Marly, Cris, João Valter e Miriam.

“Se o homem aceitasse sempre o mundo como ele é, e se, por outro lado, aceitasse sempre a si mesmo em seu estado atual, não sentiria a necessidade de transformar o mundo e nem de transformar-se. O homem age conhecendo, do mesmo modo que conhece agindo”.

(VÁSQUEZ)

RESUMO

Esta investigação se insere no âmbito dos estudos que buscam aprofundar compreensões acerca da formação inicial do professor. Tem como objeto de estudo a prática pedagógica na condição de componente curricular formativo do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Postula, pois, verificar se este componente curricular constitui, de fato, um meio de formação e de aprendizagem da docência e se nesta perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática no percurso formativo do professor. Este curso foi escolhido como espaço para desenvolvimento do estudo pelo formato metodológico que contempla esta dimensão formativa, na condição de uma atividade curricular obrigatória a partir do primeiro bloco de estudo até o oitavo, portanto, permeia todo o processo acadêmico-formativo dos licenciandos. Configura, deste modo, uma experiência que extrapola a sala de aula da instituição formadora, alcançando as escolas de ensino básico, chegando às diferentes instâncias socioculturais que, direta ou indiretamente, articulam-se com a academia. Assim, esta vertente curricular segue o previsto dos dispositivos legais pátrios que disciplinam essa experiência formativa nos cursos de licenciatura, segundo os quais a prática pedagógica como componente curricular deve ser planejada quando da elaboração do projeto dos cursos de formação. Trata-se, neste sentido, de um estudo que se caracteriza como qualitativo-descritivo, na modalidade estudo de caso etnográfico, assentando-se, metodologicamente, em autores como: André (1995; 2005); Beaud e Weber (2007); Chizzotti (1991; 2006); Hammersley e Atkinson (1994); Lima (1996), entre outros. Como referencial teórico para compreensão e discussão das temáticas: a) formação de professores, incluindo-se a formação inicial, fundamenta-se, entre outros, nos estudos de Nóvoa (1992); Cunha (2001); Cró (1998); García (1992; 1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Veiga e Amaral (2002); b) aprendizagens docentes, nas discussões de Masetto (1998; 2005); Mizukami (2003; 2007; 2008); Pimenta e Anastasiou (2002), e outros; e c) prática pedagógica, o estudo se apóia em teóricos como: Behrens (2005); Freire (1996); Mizukami e Reali (2002); Pimenta (2002); Veiga (1989); Tardif (2002); Brito (2007); Ayres (2004); Vásquez (1977) e outros. Como instrumentos para produção de dados etnográficos foram empregados observação participante, diário de campo, entrevista semi-estruturada, fotografia e documentos. Os sujeitos foram os alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí do 1º ao 8º bloco de ensino e os professores formadores responsáveis pela atividade objeto deste estudo. Para o desenvolvimento da investigação permanecemos no campo investigativo por mais de 18 meses (agosto de 2007 a fevereiro de 2009), com o requer um estudo etnográfico. Como resultado deste estudo, a atividade prática pedagógica, como componente curricular formativo no âmbito da formação de professores, neste curso, revela-se como aspecto marcante, como um aspecto inovador e diferenciador nesta formação, notadamente pelo seu caráter interdisciplinar e orientador, ao permear todo o processo de formação do futuro professor, oportunizando aos licenciandos manter contatos reais com os cenários da profissão docente, colocando em prática o que aprendem no percurso de sua formação, relacionando concretamente teoria e prática, o que lhes possibilita construir e reconstruir processos de aprendizagens da docência, reflexões sobre o ensinar, como ensinar e por que ensinar, rompendo, assim, o distanciamento entre a instituição formadora, a escola - lócus profissional da docência- e a comunidade mais ampla, fortalecendo-os, portanto, no que concerne à ampliação de uma base teórico-prática, necessária aos saberes e aos fazeres do ser professor e do saber ensinar.

PALAVRAS-CHAVE: Curso de Geografia. Formação de professor. Prática Pedagógica como componente curricular formativo. Etnografia.

ABSTRACT

This investigation inserts itself in the area of studies that search to examine thoroughly comprehensions about the initial teaching formation. The purpose of study is the pedagogical practice in the condition of formative curricular component at the course of graduation at Geography of Universidade Estadual do Piauí (UESPI). It requires to verify if this curricular component constitutes as a matter of fact a way of formation and learning of teaching and if, in this perspective, represents equally the element that permits of articulation between theory and practice at the formative way of teacher. This course was chosen as a space to the study development in a methodologic format which organizes this formative dimension, as a mandatory curricular activity since the first semester of study until the eight semester, therefore, permeating the whole academic-formative process of graduating students. It represents, this way, an experience that goes beyond the classroom of the formation institution including the junior schools, reaching to the different sociocultural instances that, directly or indirectly, articulate themselves to the academy. In this way, this curricular way follows what is foreseen at the legal native rules the discipline this formative experience at the graduation courses, according to the ones the pedagogical practice as curricular component must be planned at the moment of the elaboration of the project of the formation courses. It is about, in this way, a study that characterizes as qualitative-descriptive, at the mode study of ethnographic case, based on, methodologically, in authors such as: André (1995; 2005); Beaud e Weber (2007); Chizzotti (1991; 2006); Hammersley e Atkinson (1994); Lima (1996), and others. As theoretical reference to the comprehension and discussion of the themes: a) teaching formation, including the initial formation bases at the Nóvoa studies (1992); Cunha (2001); Cró (1998); García (1992; 1999); Ramalho, Nuñez e Gauthier (2004); Veiga e Amaral (2002); b) teaching act of learning, in the discussions of Masetto (1998; 2005); Mizukami (2003; 2007; 2008); Pimenta e Anastasiou (2002), and others; and c) pedagogical practice, the study based in theorists as: Behrens (2005); Freire (1996); Mizukami e Reali (2002); Pimenta (2002); Veiga (1989); Fiorentini (2006); Brito (2007); Ayres (2004); Vásquez (1977), and others. Participating observation, diary writings, semi-structured photography and documents were used as instruments to the production of ethnographic data. The subjects were the students from the course of graduation at Geography of Universidade Estadual do Piauí from the 1st to the 8th semester and the formative teachers responsible for the activity which is object of this study. To the development of the investigation we remain at the investigative field for more than 18 months (August, 2007 to February, 2009), as an ethnographic study requires. As the result of this study, the practical pedagogical. As a result of this study, the practical pedagogic activity as component of the curriculum formative in the área of teachers training, in this course, reveals itself as impressive aspect, as an innovating differentiating aspect in this formation, noticed by its interdisciplinary and guiding character, when is present at the whole process of training of the future teacher, getting the opportunity to the graduating students to maintain real contacts to the of teaching profession, putting what it has been learnt in the period of their training into practice, relating in fact theory and practice, what permits to build and rebuild the process of teaching learning, reflections on teaching, how teaching and why teaching, breaking thus the distance between the training institution, the school-professional place of teaching – and the wider community, making them stronger, therefore, what concerns to the broadening of a theoretical – practical base, necessary to what is learnt and done of being teacher and know how to teach.

Key-words: Geography graduation course. Teacher training. Pedagogical practice as formative curricular component. Ethnography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1 Organização curricular do Curso de Licenciatura Plena em Geografia ----- | 35 |
| Figura 2 Temas geradores por bloco de ensino----- | 38 |
| Figura 3 Construindo o itinerário da pesquisa ----- | 74 |
| Figura 4 Suporte conceptual----- | 77 |
| Figura 5 A PPCCF e sua articulação com os elementos da formação inicial ----- | 107 |
| Figura 6 Eixos categoriais e respectivas subcategorias----- | 112 |
| Figura 7 Calendário acadêmico da prática pedagógica ----- | 124 |
| Figura 8 A PPCCF e seus diferentes cenários ----- | 149 |

LISTA DE FOTOGRAFIAS

| | |
|---|-----|
| Foto 1 Atividades da prática pedagógica como componente curricular formativo --- | 14 |
| Foto 2 A Universidade Estadual do Piauí -UESPI: campo empírico da pesquisa---- | 23 |
| Foto 3 Sala de aula em escola da zona rural de Teresina----- | 48 |
| Foto 4 Atividade da PPCCF: uma aula de campo ----- | 75 |
| Foto 5 PPCC: Encontro Acadêmico ----- | 109 |
| Foto 6 Em sala de aula da UESPI----- | 126 |
| Foto 7 Exposição oral sobre aprendizagens da docência ----- | 137 |
| Foto 8 Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino ----- | 140 |
| Foto 9 Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino ----- | 140 |
| Foto 10 Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino ----- | 143 |
| Foto 11 Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino ----- | 143 |
| Foto 12 Licenciandos e professor formador em contato com o gestor da escola --- | 154 |
| Foto 13 Vivências de planejamento----- | 158 |
| Foto 14 Os licenciandos desenvolvendo as atividades da PPCCF com alunos da educação básica ----- | |
| Foto 15 Licenciandos observando e registrando o horário do recreio dos alunos -- | 171 |
| Foto 16 Licenciandos com alunos da educação básica na aula-passeio ----- | 174 |
| Foto 17 Licenciandos com alunos da educação básica na aula-passeio ----- | 174 |

| | |
|---|-----|
| Foto 18 Licenciandos com alunos da educação básica em aula passeio----- | 176 |
| Foto 19 PPCCF: licenciando vivenciando atividades escolares em uma escola da zona urbana de Teresina----- | 178 |

LISTA DE GRÁFICO

| | |
|--|----|
| Gráfico 1: Renda familiar dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI----- | 41 |
|--|----|

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

| | |
|-------------|---|
| AACC | Atividades Acadêmicas Científico - Cultural |
| ANDES –SN | Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior / Sindicato Nacional |
| ANFOPE | Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação |
| ANPED | Associação Nacional de Profissionais da Educação |
| CEPEX/UESPI | Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão |
| CESP | Centro de Ensino Superior do Piauí |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNE/CES | Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior |
| CNE /CP | Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DOU | Diário Oficial da União |
| EMBRAPA | Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária |
| IBAMA | Instituto Brasileiro de Meio Ambiente |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| PPCCF | Prática Pedagógica como Componente Curricular Formativo |
| SEDUC | Secretaria Estadual de Educação do Estado do Piauí |
| SEMAR | Secretaria Estadual de Meio Ambiente |
| UESPI | Universidade Estadual do Piauí |

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO ----- | 15 |
| CAPÍTULO I: O CENÁRIO DA PESQUISA ----- | 23 |
| 1.1 Caracterizando o lócus da pesquisa ----- | 24 |
| 1.1.1 A Universidade Estadual do Piauí-UESPI----- | 27 |
| 1.1.2 O Centro de Ciências Humanas e Letras-CCHL ----- | 30 |
| 1.1.3 O curso de Licenciatura Plena em Geografia ----- | 32 |
| ♦Composição curricular do curso de Geografia: apresentando a prática pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF) ----- | 33 |
| ♦Organização físico-estrutural do curso de licenciatura em Geografia ----- | 39 |
| ♦Os alunos do curso de licenciatura em Geografia----- | 41 |
| ♦Professores do curso de licenciatura em Geografia ----- | 44 |
| ♦Servidores do curso de licenciatura em Geografia----- | 46 |
| CAPÍTULO II: O ITINERÁRIO DA PESQUISA: descrevendo a metodologia ----- | 49 |
| 2.1 Situando a pesquisa qualitativa ----- | 50 |
| 2.2 Caracterizando a etnografia em educação ----- | 54 |
| 2.3 Definindo o estudo de caso etnográfico----- | 58 |
| 2.4 Apresentando os colaboradores da investigação: acesso, escolha e envolvimento----- | 60 |
| 2.5 Produzindo os dados etnográficos ----- | 64 |
| 2.5.1 A observação participante ----- | 66 |
| 2.5.2 A entrevista semi-estruturada----- | 68 |
| 2.5.3 A análise documental ----- | 71 |
| 2.6 Caracterizando a análise dos dados----- | 73 |
| CAPÍTULO III: SUPORTE CONCEPTUAL ----- | 75 |
| 3.1 Formação inicial: caminho para a docência ----- | 78 |
| 3.1.1 Situando os cursos de licenciatura como lócus de formação inicial: | |

| | |
|---|------------|
| aspectos históricos e normativos. ----- | 81 |
| ♦ Aspectos históricos ----- | 81 |
| ♦ Aspectos normativos ----- | 84 |
| 3.2 Aprendizagem da docência na formação inicial: uma trajetória do | |
| aprender a ensinar ----- | 91 |
| 3.2.1 Aprender a ensinar ----- | 94 |
| 3.3 Prática pedagógica como componente curricular formativo | |
| (PPCCF): articulações teoria e prática ----- | 98 |
| 3.3.1 A prática pedagógica como componente curricular formativo: | |
| aspectos conceituais e legais ----- | 104 |
| | |
| CAPÍTULO IV: DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO | |
| COMPONENTE CURRICULAR FORMATIVO ----- | 109 |
| | |
| PRIMEIRO EIXO CATEGORIAL: Na sala de aula da UESPI: | |
| descrevendo espaços/tempos da prática pedagógica ----- | 114 |
| Subcategoria 1.1 Caracterizando o componente curricular formativo ----- | 115 |
| Subcategoria 1.2 Descrevendo a rotina da prática pedagógica como | |
| componente curricular formativo ----- | 123 |
| Subcategoria 1.3 Trabalhando a prática pedagógica como espaço formativo ----- | 132 |
| | |
| SEGUNDO EIXO CATEGORIAL: O cotidiano da prática pedagógica nos | |
| diferentes cenários da profissão docente ----- | 144 |
| Subcategoria 2.1 Descrevendo as vivências para inserção nos cenários da | |
| prática pedagógica ----- | 148 |
| Subcategoria 2.2 Planejando a prática pedagógica ----- | 156 |
| Subcategoria 2.3 Executando e avaliando a prática pedagógica ----- | 163 |
| | |
| APROXIMANDO CONCLUSÕES ----- | 178 |
| | |
| REFERÊNCIAS ----- | 186 |
| | |
| APÊNDICES ----- | 198 |

| | |
|--|------------|
| APÊNDICE A - Termo de Esclarecimento | 199 |
| APÊNDICE B - Termo de consentimento da participação como colaborador na pesquisa | 202 |
| APÊNDICE C - Roteiro da entrevista semi-estrurada..... | 203 |
| APÊNDICE D - Questionário individual | 205 |
| APÊNDICE E – Termo de consentimento de divulgação de imagem..... | 207 |
| ANEXOS | 208 |
| ANEXO A - Projeto interdisciplinar na escola (PPCCF) | 209 |
| ANEXO B- Calendário acadêmico da prática pedagógica..... | 232 |
| ANEXO C – Relatório das atividades da PPCCF elaborada pelos licenciandos ---- | 234 |
| ANEXO D- Cartaz do II Encontro Acadêmico..... | 238 |
| ANEXO E - Programação do II encontro acadêmico..... | 239 |
| ANEXO F Ofício de apresentação dos licenciandos nas escolas de educação básica | 241 |
| ANEXO G - Programação das atividades da PPCCF elaborada por um grupo de licenciandos..... | 242 |
| ANEXO H - Folder produzido pelos licenciandos como atividade da PPCCF | 243 |

INTRODUÇÃO



Foto 1: Atividades da prática pedagógica, como componente curricular formativo.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

INTRODUÇÃO

O presente estudo decorre de um projeto, de um questionamento ou mesmo de uma inquietação em torno de um aspecto curricular dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí – UESPI. Estamos nos referindo, portanto, à prática pedagógica como componente curricular formativo. Mas, o que vem a ser este componente curricular? Qual o seu delineamento teórico e processual? Em que sentido e em que dimensão intitula-se “formativo”?

Esta investigação, através de um estudo de natureza etnográfica, investiga a prática pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF) no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), no *campus* ‘Poeta Torquato Neto’. Trata-se de uma vertente curricular relativa aos cursos de formação inicial de professores, cuja finalidade é relacionar teoria e prática num processo dialógico entre o que é ensinado na instituição formadora, a realidade educativa do futuro professor e a realidade dos alunos da educação básica. Visa, sobretudo, inserir o aluno-professor no lócus institucional onde exercerá sua atividade profissional, possibilitando-lhe compreender as nuances da prática docente e suas particularidades ainda no decorrer de seu processo de formação inicial.

Esta dimensão curricular foi incorporada aos cursos de formação de professores em conformidade com as Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, nº 01, de 2002 e nº 02, de 2002. A primeira institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de licenciatura de graduação plena, enquanto a segunda institui a duração e a carga horária dos respectivos cursos.

Em seu aspecto normativo, a Prática Pedagógica, como componente curricular é uma atividade obrigatória nos cursos de formação de professores, “[...] que deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (PARECER CNE/CP, nº 28/2001).

A decisão pela realização deste estudo surgiu de nossas inquietações como professora formadora dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí, dos momentos de sala de aula, da convivência com os licenciandos que se inquietavam e se questionavam acerca do distanciamento entre o que era ensinado na instituição formadora e a realidade educacional mais ampla.

Nosso interesse decorre, ainda, de experiência com assessoria junto ao Departamento de Assuntos Pedagógicos da UESPI, cuja atividade central é auxiliar os coordenadores dos cursos de licenciatura na reformulação dos projetos políticos pedagógicos. Esta atividade foi mais presente quando da implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor da Educação Básica. Assim, à medida que vivenciávamos e partilhávamos o processo de reformulação dos projetos pedagógicos destes cursos, iam sendo detectadas dúvidas dos professores formadores e dos coordenadores de cursos sobre a Prática Pedagógica como componente curricular formativo, ou simplesmente PPCCF, sigla deste espaço curricular e denominação como será tratada majoritariamente neste estudo.

Diante destas considerações preliminares, definimos como objetivo do estudo investigar a Prática Pedagógica na condição de componente curricular formativo no curso de licenciatura plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), postulando verificar se este componente curricular constitui um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, nesta perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor.

Considerando a natureza etnográfica da investigação e na perspectiva de conhecer os meandros formativos da PPCCF no curso de licenciatura em Geografia da UESPI, construímos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Como a Prática Pedagógica, na condição de componente curricular formativo, é delineada no projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Geografia, da UESPI?
- b) Quais as aprendizagens docentes permeiam a Prática Pedagógica na condição de componente curricular formativo?
- c) Como este componente curricular contribui para que o licenciando articule teoria e prática no percurso de sua formação?

Nesta perspectiva, reportamo-nos a um dos problemas que historicamente vem permeando a formação dos professores no Brasil e que a rigor tem se revelado

no distanciamento entre o que é ensinado no interior das instituições formadoras e a realidade educativa vivenciada pelo professor no dia-a-dia do seu fazer pedagógico. Estas inquietações, somadas à nossa experiência docente em cursos de licenciatura, geraram a motivação para desenvolver a presente proposta de investigação. Para realizá-la fomos à busca de pesquisas e referências teóricas que tratassem desta temática, de modo que, neste empreendimento, chegamos a constatações significativas que reforçaram nosso interesse pelo estudo em pauta, a exemplo da evidência de que ainda é exíguo o número de pesquisas e produções teóricas sobre esta experiência, particularmente, nos cursos de licenciatura no âmbito da UESPI, fato que nos impulsionou, ainda mais, a empreender o estudo nesta vertente.

Deste modo, em nossa dissertação de Mestrado em Educação, abordamos como objeto central a PPCCF. Para tanto, optamos pela abordagem qualitativa descritiva, na modalidade estudo de caso etnográfico que, de acordo com André (1995, p.30) enfatiza um conhecimento particular, isto é “[...] o interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico [...]”. Utilizamos como instrumentais de produção de dados entrevistas, observação participante e análise documental. Integrado a estes, o diário de campo e fotografias. Para efeito de seu desenvolvimento, permanecemos por mais um ano e meio (agosto de 2007 a fevereiro de 2009), participando continua e ativamente do cotidiano dos licenciandos do curso de licenciatura plena em Geografia, de todos os blocos de ensino, que participaram das atividades da prática pedagógica como componente formativo.

O presente texto compreende quatro distintas discussões que se complementam e se interpenetram para formar o todo de nossa dissertação:

- a) Contextualização sociocultural da realidade em estudo, no caso a UESPI e o curso de licenciatura em Geografia;
- b) Orientação metodológica;
- c) Discussão teórica sobre formação inicial, aprendizagens da docência e prática pedagógica como componente curricular formativo;
- d) Descrição acerca do cotidiano dos alunos, professores formadores e do próprio curso de licenciatura em Geografia, na vivência da prática pedagógica.

Integra o elenco de interlocutores do estudo alunos do 1º ao 8º bloco de ensino do curso de licenciatura em Geografia da UESPI, regularmente matriculados, que participaram das atividades curriculares da PPCCF, mesmo que sem experiência docente e, mais professores-formadores do curso em referência.

Embora a centralidade do estudo recaia sobre a PPCCF e coloque os licenciandos de Geografia como os principais interlocutores, não se pode deixar de considerar a importância do professor-formador como fonte de observação, de informações, de acesso aos dados, sem os quais este trabalho não teria tido prosseguimento. A participação deste profissional é imprescindível, em qualquer atividade que envolve o ensino e aprendizagem, considerando-se que se torna um tanto quanto complexo desvincular professor e aluno.

No seu viés teórico, esta investigação discute a formação inicial e nesta a Prática Pedagógica como vertente curricular formativa, associando a outras, a exemplo da aprendizagem da docência. A formação inicial é compreendida como espaço no qual as aprendizagens, os conhecimentos e as práticas são elaboradas e re-elaboradas, efetivando-se ao longo da trajetória formativa, momento em que vai se consubstanciando a construção de conhecimentos específicos de formação de professores. García (1992), a este respeito, revela que não se deve pretender que a formação inicial possa oferecer produtos acabados, mas que se mostre de forma compreensível como a primeira fase de um longo e diferenciado processo não só de formação, mas também de desenvolvimento profissional, no qual o licenciando vai construindo o seu ofício professoral.

Por sua vez, a prática pedagógica como vertente curricular formativa é entendida como atividade de ensino que possibilita inserir o licenciando no contexto da docência desde o início do curso de formação, oportunizando a interlocução entre os referenciais teóricos da área específica de formação do professor e a realidade educacional formal e não-formal, e também como prática formativa cuja compreensão e vivência possibilitam aos futuros professores a atuação/construção do seu processo de formação, por ser mediadora entre teoria e prática docente. Nesta perspectiva, coloca como proposição uma prática que possibilite uma relação dialética entre aprendizagens da docência, patrocinadas pelas instituições formadoras e a realidade na qual se insere o professor no cotidiano de sua atuação profissional. É, pois, no interior desta compreensão que reside a importância de conectar as aprendizagens acadêmicas adquiridas no curso de formação com as

aprendizagens construídas e vivenciadas pelos estudantes numa conexão entre escola de formação, contexto escolar e realidade social extra-escolar.

A aprendizagem docente, no contexto deste estudo, caracteriza-se como base do conhecimento para aprender a ensinar e a ser professor, numa perspectiva de que o exercício profissional docente demanda a construção de conhecimentos que vão além da área de formação específica do professor, articulando-se a estes os conhecimentos da cultura geral, bem como os de uma cultura específica ao ofício de ensinar, convergindo, deste modo para o entendimento de Mizukami (2004, p. 4), em torno desta discussão:

Embora o conhecimento do conteúdo específico seja necessário ao ensino, o domínio de tal conhecimento, por si só, não garante que o mesmo seja ensinado e aprendido com sucesso. É necessário, mas não suficiente.

Os elementos teóricos que nortearam esta pesquisa serviram de suportes orientadores para a análise dos dados e marcas conceituais. Ajudaram a responder aos questionamentos construídos ao longo da investigação, permitindo, inclusive, manter, quando necessário, o distanciamento de concepções formadas anteriormente, sem descuidar do compromisso com o objeto da pesquisa. Este afastamento não se configurou em neutralidade, mas em uma tentativa de lidar com informações, opiniões e crenças anteriormente formadas, reconstruindo-as sob novas dimensões.

Nesta introdução, registramos, em acréscimo, os motivos que nos levaram a escolher o curso de Licenciatura Plena em Geografia, da UESPI do *campus* Poeta Torquato Neto, como lócus para realização da pesquisa. O principal refere-se ao formato metodológico como contempla a PPCCF, uma atividade curricular obrigatória a partir do primeiro bloco de estudo até o último, permeando todo o processo formativo dos licenciandos. Configura uma experiência que extrapola a sala de aula da instituição formadora, alcançando as escolas do ensino básico, chegando, portanto, a diferentes instâncias sociais e culturais. Outro motivo foi a receptividade do professor-coordenador do curso, dos professores formadores e dos licenciandos, que nos levou à crença de que a opção pelo curso em pauta possibilitava-nos uma análise mais aprofundada acerca deste componente curricular e sua contribuição para formação do professor.

Neste sentido, esta vertente curricular, como proposta pelo curso em referência, transcende a sala de aula, abrangendo o conjunto do ambiente escolar, com a finalidade de promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação, e reflexão a fim de que o futuro professor possa melhor compreender este processo e, assim, atuar em situações contextualizadas.

Optamos pelo *campus* Poeta Torquato Neto porque exercemos a profissionalidade docente de disciplinas pedagógicas nas mais diversas licenciaturas. Esta condição facilitou o acesso às informações, aos documentos oficiais e aos espaços necessários para o desenvolvimento do trabalho.

O ânimo para o desenvolvimento desta pesquisa foi crescendo à medida que nos aprofundávamos no referencial teórico que fundamenta este estudo e avançávamos na produção dos dados, através da observação participante, das entrevistas e da análise documental, sobretudo, quando vivenciamos o contexto da PPCCF conjuntamente com os sujeitos colaboradores deste estudo que, com suas práticas e suas informações foram, ao longo da caminhada, fonte de inspiração para as análises contidas neste trabalho.

Reforçamos, deste modo, que esta investigação de natureza etnográfica tomou como ponto central de estudo a PPCCF do curso de licenciatura em Geografia da UESPI, que objetivou verificar se este componente curricular constitui um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, nesta perspectiva, propicia a articulação teoria e prática no percurso formativo do professor. Estruturalmente, organizamos este estudo em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, descrevemos o *lócus* investigativo que centraliza a pesquisa: a Universidade Estadual do Piauí, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Curso de Licenciatura Plena em Geografia. Registramos, entretanto, que estes não são os únicos espaços de produção dos dados, pois as atividades da Prática Pedagógica como componente curricular formativo, como previstos nas orientações metodológicas do projeto do curso em referência, ocorrem em outros espaços, como escolas de educação básica da rede estadual e municipal de ensino, localizadas na zona urbana e na zona rural de Teresina-PI e em instituições outras definidas no projeto pedagógico do curso em estudo.

No segundo capítulo, justificamos e explicitamos os aspectos metodológicos que norteiam a investigação. Situamos a etnografia em educação, o estudo de caso

etnográfico, como opção metodológica. Em seguida apresentamos os sujeitos colaboradores da pesquisa, destacando os procedimentos adotados para a seleção e acesso. Descrevemos, posteriormente, os instrumentos e os procedimentos adotados na produção de dados, com enfoque na observação participante, na entrevista semi-estruturada e na análise documental. Concluímos com informe acerca dos critérios de leitura e análise de dados.

No terceiro capítulo, apresentamos os referenciais teóricos da base conceptual e epistemológica que fundamentam a orientação do estudo, envolvem discussões e posicionamentos sobre formação inicial, sua historicidade e normatização no contexto da educação brasileira; aprendizagens docentes como base do conhecimento para aprender a ensinar a ser professor e prática pedagógica como componente curricular formativo, na condição de espaço curricular que proporciona articulação entre formação inicial e realidade profissional do futuro professor, realçando seus aspectos normativos e discussões teóricas que a fundamentam.

O quarto capítulo contém uma análise crítico-reflexiva da Prática Pedagógica como componente formativo. Produto de ‘mergulho profundo’ na realidade investigada, construído após leituras e releituras do referencial teórico que embasou este estudo e dos dados produzidos a partir da observação participante, das entrevistas, da análise documental. Caracteriza-se como principal espaço de respostas às nossas investigações de pesquisa e, portanto, traz a discussão acerca do nosso objeto de estudo, evidenciando, particularmente, que em educação nada é fechado, sempre há um devir. A partir do olhar e da compreensão dos futuros docentes, identificam-se as aprendizagens da docência que esta vertente curricular proporciona aos futuros professores em processo de constante formação e como esta experiência propicia a articulação teoria e prática na formação do professor.

A parte denominada Aproximando Conclusões contém registros das principais constatações, evidências e conclusões. Expressa as construções e reconstruções elaboradas acerca do fenômeno investigado, buscando as aproximações e os distanciamentos requeridos na construção de um encaminhamento conforme requer o estudo etnográfico, sem perder de vista os objetivos da investigação, bem como seu objeto central de estudo.

Esperamos com este trabalho contribuir para que as instituições formadoras de professores reflitam sobre a Prática Pedagógica como componente curricular,

como uma experiência formativa que possibilita a inserção do futuro professor no contexto das relações educacionais, desde o início de sua formação, permeando todo o processo formativo. Pois, neste trabalho ficou evidenciado que os licenciandos, quando inseridos nos diferentes cenários da profissão docente, vivenciam o ambiente de sua futura profissão, articulam os conhecimentos adquiridos na instituição formadora com a realidade educacional, num processo de articulação teoria e prática.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO DA PESQUISA



Foto 2: Universidade Estadual do Piauí-UESPI: campo empírico da pesquisa
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

CAPÍTULO I

O CENÁRIO DA PESQUISA

1.1 Caracterizando o lócus da pesquisa

A escolha do espaço a ser investigado, em estudo de natureza etnográfica, assume contornos que determinam e se refletem na produção dos dados e no resultado da pesquisa. Neste sentido, não devendo ser visto apenas em sua estrutura arquitetônica (a caracterização do espaço físico de um bairro, de uma rua ou de uma escola), mas como local de relações e inter-relações do pesquisador com os sujeitos investigados e com o objeto de estudo. Como bem esclarece Geertz (1989), o lócus do estudo não é o objeto do estudo em si, não se faz dele o lugar que se está estudando, mas a noção que se atribui a ele. Assim sendo, os pesquisadores em geral, que optam pela etnografia como abordagem metodológica investigativa, recomendam que se tenha conhecimento prévio do campo empírico da pesquisa, cuidando para que seja um ambiente de acolhimento e de receptividade propício ao desenvolvimento do estudo.

Uma das características dos estudos etnográficos refere-se à inserção do investigador no lócus da pesquisa e sua estada no ambiente investigativo que deve propiciar suporte e segurança na condução da produção de dados e na fidedignidade de sua análise, assim como facilitar a apreensão de fatos, fenômenos a partir do olhar de quem os vivencia, dando mais nitidez a estes acontecimentos. Nesta perspectiva, esta modalidade de pesquisa o cenário físico da investigação caracterizam-se como espaços vivenciais, de entrecruzamento de vários sujeitos, com valores, perfis e normas que precisam ser observados e analisados pelo pesquisador.

Se, na pesquisa etnográfica, o objeto a ser investigado se encontra inserido no ambiente escolar, como espaço institucional, suas normas devem ser

obedecidas. Neste sentido, a recomendação é que o pesquisador obtenha permissão para a realização do estudo, considerando que passará um tempo prolongado neste ambiente, envolvendo-se com os sujeitos que dele fazem parte, adentrando a seus diversos locais, acessando documentos e informações variadas. Na trajetória de nossa pesquisa, todo este cuidado foi considerado pela pesquisadora. Antes de iniciarmos o estudo, mantivemos contato com o professor-coordenador do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI e professores formadores responsáveis pela Prática Pedagógica como componente curricular do curso em pauta, explicitamos nosso objeto de estudo, o interesse em pesquisá-lo e delineamos o desenvolvimento de pesquisas desta natureza.

Assim, o espaço investigado desta proposta de estudo é o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI, *campus* 'Poeta Torquato Neto', concebido por oportunizar ao futuro professor relacionar teoria e prática em momentos de aprendizagens docentes, onde a prática pedagógica é desenvolvida, em tempo real, como um componente curricular formativo.

A partir destas considerações iniciais, caracterizamos, a seguir, os espaços investigados nos quais centralizados por esta pesquisa: a Universidade Estadual do Piauí, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o curso de Licenciatura Plena em Geografia.

1.1.1 A Universidade Estadual do Piauí – UESPI

A Universidade Estadual do Piauí-UESPI é uma instituição pública e gratuita, mantida pelo Governo do Estado, originária do Centro de Ensino Superior (CESP), criado em 1986, primeira instituição desta natureza vinculada ao poder público estadual. Inicialmente, tinha o objetivo de formar recursos humanos em nível superior para atender à demanda estadual, principalmente no setor educacional, oferecendo cursos de licenciatura plena a professores vinculados à rede estadual de ensino, em efetivo exercício da docência em cidades/localidades do interior piauiense.

À frente de seu tempo, ainda como Centro de Ensino Superior, implantou um projeto ousado e inovador, com a inclusão destes professores sem licenciatura

plena, antecipando em 10 (dez) anos a política de formação de professores postulada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- LDBN (Lei nº 9394/96), que prevê em seu art. 62 que a formação de professores para educação básica far-se-á em nível superior, assim como, uma política de valorização da formação em serviço como previsto em seu art. 67, em que “os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, no Inciso II, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”.

Registramos que os professores-alunos, ao ingressarem nesta instituição, recebiam uma bolsa de estudo correspondente a 100% (cem por cento) do valor de seu vencimento, com o compromisso de, ao término do curso, retornar ao município de origem, o que geralmente não ocorria.

Com a vocação inicial de formar professores, o primeiro vestibular do CESP ocorreu em 1986, com oferta de 240 (duzentos e quarenta) vagas distribuídas em 06 (seis) cursos de graduação, destes, 5 (cinco) eram de Licenciatura Plena: Pedagogia/Magistério, com habilitação para disciplinas pedagógicas do 2º grau; Ciências, com formação em Biologia e Matemática; Letras- Português; Letras-Inglês e Administração, o único da área de bacharelado. No âmbito de sua vocação de formar pessoal qualificado para o sistema estadual, as vagas do vestibular do CESP eram preenchidas em sistema de cotas, sendo 70% (setenta por cento) reservadas para servidores públicos estaduais, e os 30% (trinta por cento) restantes destinavam-se ao público em geral. Com a transformação do CESP em Universidade Estadual do Piauí (UESPI), através da Lei nº 4.230/88, do Poder Executivo Estadual e com a autorização para funcionar como universidade, no sistema multicampi, de acordo com Decreto Federal s/n, de 25 de fevereiro de 1993, esta sistemática de ingresso na instituição foi extinta, passando a vigorar em regime de concurso vestibular aberto à comunidade em geral.

Atentando aos desafios postos às instituições de educação superior, principalmente as relacionadas à política de formação de professores e, em consonância com a nova LDBN (Lei nº 9394/96), que previa que até o fim da Década da Educação, somente seriam admitidos professores em nível superior ou formados por treinamento em serviço, a UESPI implantou, em 1999, o Programa de Formação de Professores em nível de licenciatura plena, denominado de ‘Período Especial’, que fora destinado aos professores das redes estadual e municipal de ensino,

funcionava nos meses de janeiro, fevereiro e julho, coincidentes com o período de férias escolares dos professores-alunos.

Este programa de formação funcionava por intermédio de convênio firmado entre a Fundação Universidade Estadual do Piauí-FUESPI, mantenedora da UESPI, prefeituras municipais e Secretaria de Educação do Estado do Piauí, com recursos do FUNDEF, atualmente, FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), através de cláusula contratual que previa que o pagamento para execução dos cursos de Licenciatura Plena – Regime Especial incidia, automaticamente sobre as parcelas do FUNDEB ao município contratante (Contrato nº 045/2006- município de Beneditinos e FUESPI).

Dados da coordenação do Curso em Regime Especial da UESPI comprovam que de 1999 a 2007, foram titulados em nível de licenciatura plena 26.328 (vinte e seis mil trezentos e vinte e oito) professores no estado do Piauí, nos cursos de licenciatura plena em: Pedagogia, Educação Física, Biologia, Física, Química, Matemática, Letras-Português, Inglês, Espanhol, História e Geografia. A partir de 2007, as prefeituras municipais reduziram significativamente a solicitação por novas vagas nesta modalidade de estudo, tendo em vista o cumprimento da meta prevista em termos de qualificação de seu professorado, na modalidade licenciatura. Diante desta realidade, em 2008 o programa denominado de Regime Especial de Formação de Professores foi extinto.

Neste mesmo período, ainda de acordo com as informações da coordenação do Regime Especial, surgiu o Programa Universidade Aberta, para atender também a demanda da formação de professores. Neste novo programa, a UESPI oferta cursos de licenciatura em 9 (nove) campi e em 6 (seis) núcleos. (Fonte de informação: Coordenação Geral dos Cursos em Regime Especial, ago. 2008).

Evidenciamos neste estudo que, nos últimos dez anos, a UESPI vem convivendo com duas formas de ingresso nos cursos de graduação. Uma destinada aos programas específicos, já delineados, a outra destinada aos 109 (cento e nove) cursos de graduação abertos à comunidade em geral, ofertados em todas as 41 (quarenta e uma) unidades que fazem parte da estrutura acadêmico-administrativa desta IES, sendo 18 (dezoito) campi e 23 (vinte e três) núcleos, que atendem cerca de 19.000 (dezenove mil) alunos nos cursos de graduação e pós-graduação. Atualmente, esta IES vem também assumindo uma política de formação continuada,

interiorizando os cursos de especialização que funcionam nos campi e núcleos da instituição, totalizando atualmente 88 (oitenta e oito) cursos, quase todos na área de ensino, como: Ensino de Geografia, Docência do Ensino Superior, Supervisão Educacional, dentre outros (UESPI EM DADOS, 2008).

Em relação à sua estrutura administrativa e acadêmica é composta de Reitoria, Pró-Reitorias, Centros de Ensino e Coordenações de Cursos. Sua sede central está localizada em Teresina-PI, onde fica situado o *campus* 'Poeta Torquato Neto', lócus de nossa investigação. Este campus centraliza as ações da UESPI, onde está sediado seu núcleo administrativo: a Reitoria, as Pró-Reitorias e demais divisões que integram a administração, reunindo o maior número de professores, de servidores e de alunos da instituição. Configura-se também como o local onde emergiram as discussões acerca da reformulação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de licenciatura, visando à implantação das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professor da Educação Básica e demais discussões pertinentes à educação superior.

No *campus* 'Poeta Torquato Neto' são ofertados 24 (vinte e quatro) cursos de graduação abertos à comunidade em geral, sendo 11 (onze) de licenciatura plena e 13 de bacharelado. Este conjunto de cursos que compõem o *campus* está distribuído em 6 (seis) Centros: Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU); Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL); Centro de Ciências da Educação, Comunicação e Arte (CCECA); Centro de Ciências da Natureza (CCN), Centro de Ciências Sociais Aplicadas (CCSA) e Centro de Ciências da Saúde (CCS), que funciona em um prédio anexo, localizado no setor hospitalar da cidade de Teresina.

A organização geográfica que caracteriza o *campus* 'Poeta Torquato Neto', com os centros próximos um dos outros, permitiu, na coleta dos dados, como requer um estudo etnográfico, que transitássemos em todos eles, observando o cotidiano da instituição, mantendo contato permanente e sistemático com os alunos e professores, em especial com os interlocutores do estudo. Esta convivência possibilitou visitar os espaços, conhecê-los em suas múltiplas dimensões, em suas diversas finalidades, pois, em se tratando do contexto educacional, a dinâmica de seu funcionamento constitui elemento que não se pode perder de vista. Como adverte André (1995), quando a investigação envolve o ambiente escolar, sua análise não pode ocorrer sob a ótica de um único elemento, pois há iminente risco de ser incompleta.

Assim, é inerente à natureza da pesquisa na modalidade etnográfica que o pesquisador permaneça no ambiente investigado, envolvendo-se com seus atores, o que viabiliza, com maior segurança e com mais riqueza de detalhes, compreender e descrever o ambiente sociocultural do fenômeno sob investigação, realçando suas diversas nuances, representadas nas diferentes dimensões do cotidiano pesquisado. Neste estudo, transitamos nos espaços acadêmicos onde está situada a Prática Pedagógica como componente formativo. De certa forma, estamos convictos de que foi esta movimentação, que buscamos fazer a fim de não descaracterizar nosso empreendimento investigativo.

1.1.2 O Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL

Dentre os diversos centros que compõem o *campus* 'Poeta Torquato Neto', tomamos como objeto de descrição detalhada o Centro de Ciências Humanas e Letras (CCHL), por ser a célula acadêmica à qual o curso de licenciatura plena em Geografia está vinculado. Este Centro foi criado em 1993, concomitante à institucionalização da Universidade Estadual do Piauí-UESPI que, a partir de então, passou a ter sua estrutura administrativa distribuída em Centros de Ensino. Atualmente, o CCHL possui 5 (cinco) cursos de graduação: Licenciatura Plena em Letras/Português, Licenciatura Plena em Letras/Inglês, Licenciatura Plena em Letras/Espanhol, Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia. Tem como especificidade congregar apenas cursos de formação de professores. Seu quadro docente integra 88 (oitenta e oito) professores e 820 (oitocentos e vinte) alunos.

A estrutura administrativa do CCHL é composta por um diretor e um vice-diretor eleitos pelos professores, funcionários e alunos vinculados ao Centro em referência, para um mandato de 4 (quatro) anos; uma secretária do diretor e pessoal de apoio. A área física destinada ao funcionamento no dia-a-dia de suas atividades acadêmicas é exígua, desconfortável, especialmente para atender à demanda de professores e alunos de todos os seus cursos. Um exemplo deste desconforto pode ser constatado nas coordenações de cursos, onde cada uma só possui uma única sala, cuja dimensão compreende uma média de 12m² (doze metros quadrados),

destinada a todas as atividades acadêmicas. Esta mesma sala é utilizada pela coordenação do curso de graduação e pós-graduação, pelos professores para atendimento a alunos em suas atividades de pesquisa, estágio curricular, trabalho final de conclusão de curso, além de ser local onde ocorre reunião dos docentes para planejamento, elaboração de projetos de pesquisa, dentre outras atividades administrativas e acadêmicas.

O material didático, da mesma forma que o espaço físico, é insuficiente diante da demanda dos professores e alunos. Desta forma, os profissionais não têm acesso a computadores, à internet, a data-show, enfim, contam com poucos recursos no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e similares.

De acordo com informações colhidas na Divisão de Assistência ao Aluno e ao Graduado, vinculada à Pró-Reitoria de Extensão, Assuntos Estudantis e Comunitários da UESPI, a maioria dos discentes vinculados ao Centro de Ciências Humanas e Letras são oriundos de escola pública, têm renda família muito baixa, entre 2 (dois) a 3 (três) salários-mínimos. São os que mais concorrem ao programa de Bolsa-Trabalho, no valor de R\$ 150,00 (cento e cinquenta reais) (Fonte de informação: Divisão de Assistência ao Aluno e ao Graduado, 2008).

O programa Bolsa-Trabalho tem como um de seus objetivos a complementação de recursos financeiros para a permanência de alunos carentes na UESPI. Segundo informações da Assistente Social da UESPI, há situações em que a Bolsa passa a ser a única fonte de renda familiar do aluno. A instituição oferece anualmente 100 (cem) Bolsas com duração de 01 (um) ano. Os alunos contemplados trabalham na própria IES, executando atividades burocráticas, como digitação. Referindo-se à clientela assim comentou uma das Assistentes Sociais com quem conversamos, em setembro de 2008:

Os alunos que solicitam Bolsa Trabalho, em sua totalidade pertencem aos cursos de licenciatura, menos de 10% (dez por cento) são alunos dos cursos de bacharelado. Essa Bolsa tem a duração de 01 (um) ano, institucionalizada para ajudar o aluno carente a comprar livros, ou realizar outra atividade acadêmica, entretanto, para muitos é sua única fonte de renda, contribuindo, inclusive, com a renda familiar. (Assistente Social da UESPI, 2008)

O depoimento da Assistente Social referenda o que as pesquisas trazem sobre a clientela que procura cursos de licenciatura, em sua maioria oriunda de famílias de baixa renda.

Descrito o Centro de Ciências Humanas e Letras, caracterizamos a seguir o espaço físico-estrutural e a composição curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia, objeto de nossa descrição mais minuciosa, uma vez que, seu projeto político pedagógico, os alunos e professores que dele fazem parte são os sujeitos de nosso estudo. Esta caracterização tem como pressuposto, nossa inserção no cotidiano da instituição, seguida das observações, das entrevistas realizadas, incluindo a leitura e a análise do projeto pedagógico em pauta.

1.1.3 O curso de Licenciatura Plena em Geografia

De acordo com o projeto político pedagógico, o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI (2004) surgiu inicialmente no *campus* 'Poeta Torquato Neto', em 1994, reconhecido pelo Decreto Estadual nº 10.282, de 19 de abril de 2000. Este curso forma professores para atuar na educação básica, conforme disciplina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), em seu artigo 62: "a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...]". Posteriormente, se expandiu para vários *campi* e núcleos da UESPI, localizados no interior do estado, assim como sua oferta no Programa de Regime Especial. A partir de 2002, esta oferta passou a ocorrer também, no *campus* Clóvis Moura, localizado na região sudeste de Teresina, ampliando-se ainda mais os espaços acadêmicos para formação do professor de Geografia.

O curso de Geografia tem a docência como base de formação profissional objetiva formar o professor para atuar na educação básica, no nível fundamental (da 5º à 8º séries) e no nível médio (1º ao 3º ano), a partir de uma perspectiva crítica, conforme está registrado em seu projeto Político Pedagógico, em que a formação de professor deve ser:

Comprometida com a transformação da realidade em que vierem atuar, possibilitando-lhe o desenvolvimento de habilidades teórico-metodológicas, atitudes e valores que permitam sua atuação crítica como profissional e cidadão (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2004, p. 11).

Propõe, neste sentido, como perfil de seus egressos um professor que saiba pensar criticamente a realidade social, que se coloque como sujeito transformador desta realidade e que desenvolva em seus alunos a capacidade de 'aprender a aprender'. Na perspectiva de alcance destes objetivos e, seguindo as determinações do Conselho Nacional de Educação, com base na Resolução CNE/CP nº 01/2002, que instituiu as Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da educação básica, o projeto inicial foi reestruturado por professores e alunos, visando atender a este dispositivo legal e desenvolver uma proposta curricular que permita ao futuro professor promover maior articulação entre teoria e prática, de modo a inserir o acadêmico na realidade educacional considerando também procedimentos didático-metodológicos pautados na dialética observação-ação-reflexão acerca da sua realidade profissional.

- ♦ **Composição curricular do curso de Geografia:** apresentando a prática pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF)

Na educação superior, o projeto político pedagógico “é o documento definidor dos princípios orientadores que expressam o sentido do processo de formação de profissionais de nível superior” (FERREIRA, 2000, p.31, apud. ForGRAD,1999), onde se inscrevem o perfil do profissional que se deseja formar, os princípios curriculares (habilidades e competências do profissional), a metodologia, o sistema de avaliação e outras informações pertinentes à organização acadêmica do curso. Neste sentido, é necessário uma reflexão sobre seu significado, suas formas de construção e implicações sociais e educacionais, como afirma Veiga (2004, p.11), pois o projeto político pedagógico “é objeto de reflexão de professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”.

Nos cursos de graduação, a sua elaboração está fundamentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professor da educação básica fixadas pelo Conselho Nacional de Educação. Uma obrigatoriedade assegurada no art. 53, Inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), que dispõe que “no exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outra, as seguintes atribuições: fixar os currículos dos seus cursos e programas observadas as diretrizes gerais pertinentes”.

Seguindo os preceitos legais, o curso de Licenciatura Plena em Geografia, ao longo de sua implantação na UESPI, conviveu com algumas reformulações curriculares, objetivando fazer face às exigências acadêmicas que lhe eram impostas. Assim, em 2002, atendendo às recomendações oficiais do Conselho Nacional de Educação que aprovou as novas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de formação de professores, sua duração e carga horária, iniciou-se a reformulação do projeto pedagógico do curso. Seguindo determinação legal, os professores do curso de Geografia reuniram-se para elaborar este novo projeto pedagógico. Segundo nos informou o professor-coordenado, foram várias discussões, leituras e reflexões acerca das diretrizes curriculares. Esta pesquisadora, na condição de professora integrante da comissão de estudo interdisciplinar, participou conjuntamente com os docentes das reflexões.

Delineado o novo projeto pedagógico do curso, sua estrutura curricular segue a sistemática adotada nas demais licenciaturas da UESPI, todas organizadas em 8 (oito) blocos de ensino, que correspondem a 4 (quatro) anos. Para cada bloco são definidos os objetivos e as disciplinas a serem cursadas pelos alunos. O curso possui uma carga horária total de 3.070 (três mil e setenta) horas, que deve ser integralizada pelos licenciandos, subdivida em três eixos temáticos, conforme apresentado na Figura 01:

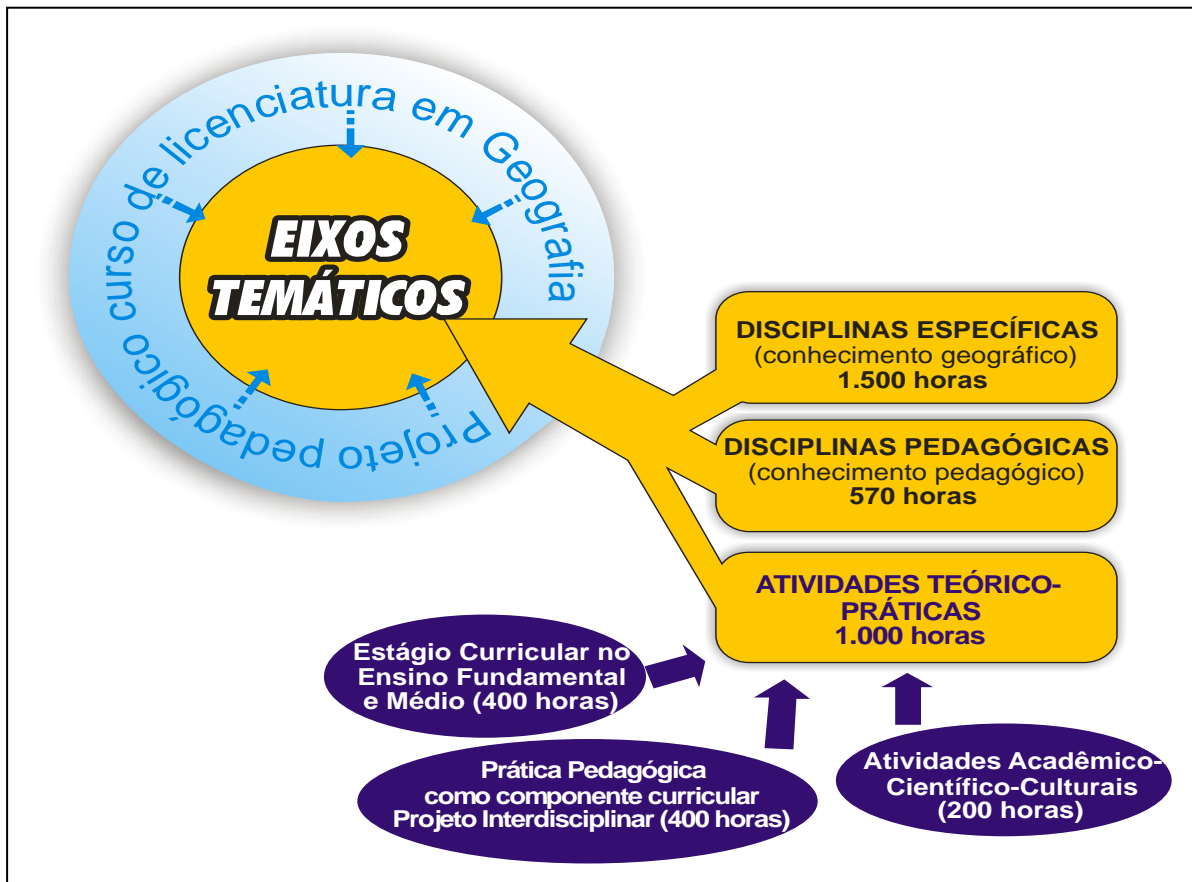


Figura1: Organização curricular do curso de Licenciatura Plena em Geografia.

Fonte: Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI. Ano 2004.

Desta forma, a organização curricular do curso se apresenta dividida em três eixos temáticos: disciplinas específicas, disciplinas pedagógicas e atividades teórico-práticas.

O primeiro eixo corresponde ao conjunto de *disciplinas específicas* relacionadas aos conhecimentos geográficos, em que os licenciandos apreendem a Geografia como ciência e sua contribuição para a transformação da realidade. Para tanto, é desdobrado em várias disciplinas que envolvem os conhecimentos da Geografia Física e Humana, enfocando Geografia da População, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia dos Sistemas Econômicos, Organização do Espaço Mundial e conhecimentos geográficos do Piauí como: Geografia do Turismo e Organização do Espaço do Piauí, dentre outros.

O segundo eixo temático refere-se às *disciplinas pedagógicas* relativas ao estudo do processo pedagógico, vinculadas à formação do professor. Estas disciplinas estão distribuídas por todo o curso, do 1º ao 8º bloco de ensino, visam promover e garantir uma formação interdisciplinar, articulando, desta forma, os

conteúdos específicos de geografia com os conteúdos pedagógicos. As disciplinas pedagógicas que compõem esse eixo temático são as seguintes: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, Fundamentos Antropológicos da Educação, História da Educação Brasileira, Política Educacional e Organização da Educação Básica, Didática, Avaliação da Aprendizagem e Metodologia do Ensino de Geografia.

O terceiro eixo engloba as atividades que permitem promover a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos com a realidade educacional. Este eixo tem como uma de suas características a articulação da universidade com o contexto educacional e social, possibilitando licenciandos e professores formadores transporem os conhecimentos adquiridos na instituição formadora para o lócus profissional docente em mão de sentido duplo, à medida que os conhecimentos vão sendo adquiridos e produzidos na IES, são colocados em prática pelos licenciandos no espaço institucional profissional do professor, retornando à instituição formadora, agora, como uma prática que deve ser re-elaborada e fundamentada, numa dialética teoria e prática. Na estrutura curricular do curso este eixo temático subdivide-se em três sub-eixos:

1) *Estágio curricular supervisionado*: com carga horária de 400 (quatrocentas) horas, sempre realizado com acompanhamento de um professor vinculado ao curso e está organizado em três etapas. A primeira e a segunda etapa são ofertadas no 6º (sexto) e no 7º (sétimo) blocos; respectivamente, em que os alunos vivenciam a docência em escolas do ensino fundamental, da 5ª à 8ª séries. A terceira etapa, no 8º (oitavo) bloco, é desenvolvida em escolas do ensino médio, do 1º ao 3º ano. O projeto do curso prevê ainda que o estágio curricular possa ocorrer em escolas da rede pública ou privada, em escolas confessionais, filantrópicas e ou comunitárias. O aluno, ao final do estágio, apresenta obrigatoriamente um relatório de atividades de acordo com a sistemática adotada no projeto pedagógico do curso.

2) *Atividades acadêmico-científico-culturais (ACCC)* disciplinadas pela Resolução CNE/CP nº 01/2002, que prevê 200 (duzentas) horas para sua integralização. Esta unidade curricular visa oportunizar aos discentes uma formação cultural e atualizada, diversificando os espaços de aquisição de conhecimentos. No projeto pedagógico do curso está organizada em forma de atividades complementares oferecidas regularmente através de simpósios, trabalhos de campo desenvolvidos nas disciplinas, ciclos de palestras, jornada de produção acadêmica,

curso de extensão, monitorias e projetos de iniciação científica, dentre outros. São momentos curriculares em que os alunos, apoiados pelos docentes, buscam enriquecimento para sua formação acadêmica. Entre estas atividades, o projeto do curso destaca o Simpósio de Geografia e o Encontro Acadêmico das atividades da prática pedagógica como componente curricular, que ocorrem anualmente na UESPI.

Perspectivando organizar internamente este componente curricular, a Câmara de Pesquisa, Ensino e Extensão da UESPI (CEPEX), através da Resolução CEPEX, de nº 08/2006, regulamentou esta atividade acadêmica nos cursos de graduação da IES, normatizando sua carga horária e as atividades consideradas como acadêmicas, científicas e culturais.

3) O terceiro sub-eixo, denominado *a Prática Pedagógica como componente curricular*, organizado de forma a transcender a sala de aula da instituição formadora para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar, tem por propósito oportunizar aos alunos-professores as condições para atuarem na realidade profissional, conforme as demandas da sociedade atual, nela inserindo-se a partir do início do curso. A propósito, é este sub-eixo que consiste nosso objeto de estudo, na presente pesquisa.

É oportuno dizer que estes três eixos temáticos centrais que compõem o projeto do curso de licenciatura em Geografia da UESPI se apresentam numa perspectiva de transversalidade, articulando conhecimentos específicos do ensino de geografia, com conhecimentos pedagógicos, com as práticas docentes vivenciadas pelo estágio curricular, pela prática pedagógica como componente curricular formativo e conhecimentos gerais através das atividades acadêmicas científico-culturais. O depoimento do professor-coordenador do curso de Geografia evidencia a importância destes eixos temáticos para formação do professor:

A organização curricular do curso de Geografia, através desses três eixos temáticos, objetiva superar uma formação que antes só valorizava os conteúdos de Geografia, para formar o professor inserido em seu espaço profissional desde o início do curso, com capacidade para refletir e tomar decisões. Essa experiência articula teoria e prática, hoje, com a dinâmica do conhecimento, essencial para formação do professor. (Professor-coordenador. Entrevista realizada em março de 2008)

A Prática Pedagógica, como prevista no terceiro eixo, segue as normas do Conselho Nacional de Educação, ao determinar que no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores devem constar 400 (quatrocentas) horas de “prática como componente curricular”, terminologia prevista no art. 1º, inciso I da Resolução CNE/CP nº 02/2002 e, sua efetivação deve acontecer a partir do início do curso, permeando todo o processo formativo dos futuros professores, como ilustrada na Figura 2:

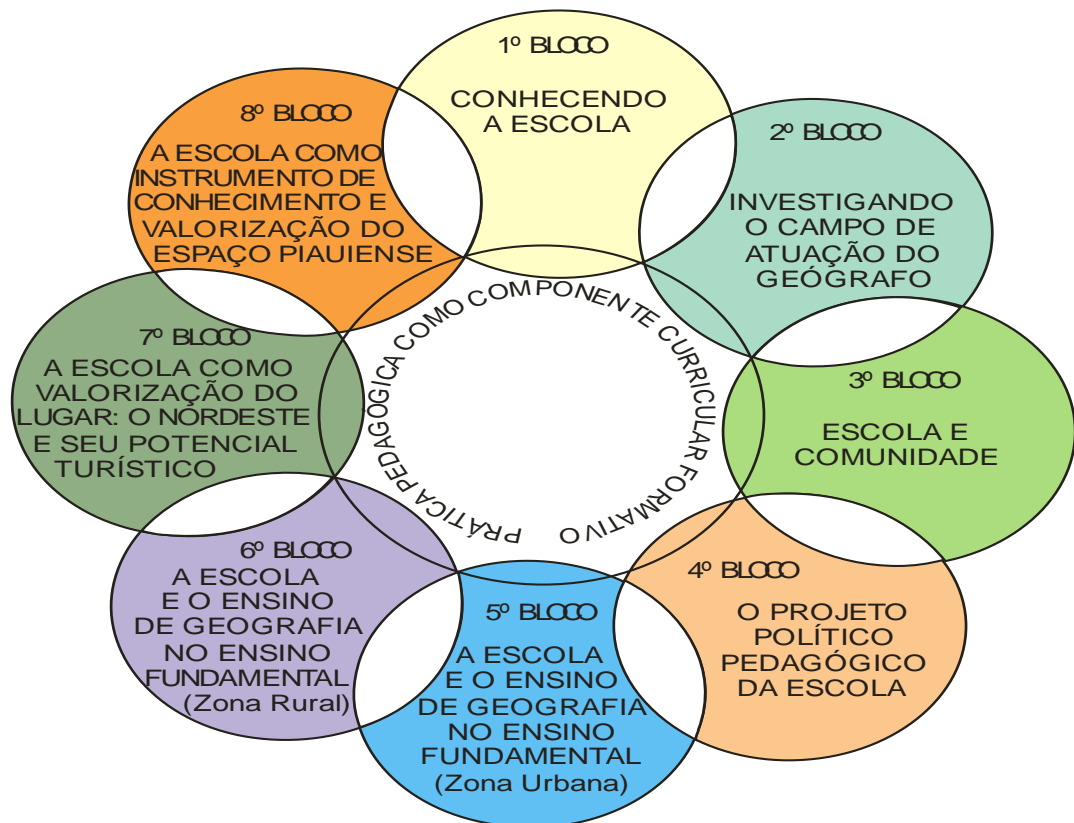


Figura 2: Temas geradores por bloco de ensino.

Fonte: Projeto pedagógico do curso licenciatura plena em Geografia da UESPI. Ano 2004.

A forma como é organizada este componente formativo no curso em pauta perspectiva contemplar a interdisciplinaridade como princípio básico entre formação e realidade profissional do professor, visando dentre outros aspectos, propiciar ao licenciando o contato com situações pedagógicas que despertem a curiosidade, a reflexão, a observação de situações do cotidiano educacional, possibilitando, quando do exercício da profissão, práticas educativas organizadas na ação-reflexão-ação.

♦ Organização físico-estrutural do curso de Geografia

Como já foi referenciado neste relatório de pesquisa, o curso de Licenciatura Plena em Geografia está vinculado ao Centro de Ciências Humanas e Letras, localizado no *campus* 'Poeta Torquato Neto'. A coordenação do curso, como as demais vinculadas a este Centro, funciona em uma única sala, onde acontecem as reuniões de professores e outras atividades acadêmicas. Acrescentamos que nesse mesmo espaço convivem o setor de apoio do curso, com fichários, armários e depósito de material de ensino, como retroprojetores. Na verdade, trata-se de uma sala 'multiuso', onde estão afixadas as informações da vida cotidiana do curso e da instituição, como o quadro de horário dos professores, avisos circulares, cartazes informativos sobre congressos, encontros e demais informações.

As salas de aula onde se concentra a maioria das atividades curriculares do curso são amplas e têm ar-condicionado, entretanto as carteiras são quebradas e desconfortáveis. Há uma sala específica, equipada com mesas e cadeiras apropriadas para a disciplina Cartografia, às vezes utilizada para apresentação de trabalho de conclusão de curso (TCC), relatório das atividades da Prática Pedagógica como componente formativo ou outras atividades acadêmicas. Os alunos reclamam da falta de uma estrutura adequada para realização destas atividades, além da ausência de acervo bibliográfico e de recursos de ensino como data-show ou retroprojeter, praticamente inexistentes.

As dificuldades físico-estruturais são evidentes no cotidiano do curso, como se percebe, a sua exigüidade espacial e material, de certa forma, compromete a circulação e a interação de estudantes e professores, bem como a dialética do trabalho acadêmico, que envolve em sua essência estes mesmos sujeitos, pois nesse espaço emergem e acontecem as discussões, o planejamento, as reuniões de professores e o atendimento aos alunos. Mesmo diante de tantas adversidades, há um esforço conjunto de professores e alunos para realização das atividades curriculares do curso.

É visível o entusiasmo e o comprometimento dos professores formadores responsáveis pela execução da Prática Pedagógica. Relatando sobre sua experiência nesta atividade formativa, os professores assim descrevem:

Inicialmente foi muito difícil trabalhar com essa nova vertente curricular. Porém, ao compreender seu objetivo, assumi esse trabalho. Entendo que ainda existam fragilidades, como a falta de apoio da instituição, de alguns professores do curso, a dificuldade do aluno aceitar e realizar as atividades propostas no projeto pedagógico do curso para a prática pedagógica, mas, ao mesmo tempo é um trabalho significativo, que permite essa proximidade entre universidade e escola, além do contato mais próximo com os licenciandos com a realidade da escola, pois essa atividade extrapola a sala de aula da UESPI. (Professor formador. Sessão de observação. 1º semestre, 2008)

Outro professor formador expressa seu envolvimento nesta vertente curricular, assumindo o compromisso de executá-la, apesar das dificuldades institucionais, como menciona:

Nosso envolvimento com as atividades do projeto ultrapassa as barreiras da Instituição – UESPI. Como professor colaboro para que sua execução ocorra como planejada, assim, se atividade é uma aula-passeio solicito ônibus para o transporte dos alunos, contribuo, inclusive, com dinheiro para as atividades, faço o que for necessário. A falta de apoio e as dificuldades da instituição não são motivos para desânimo. (Professor formador. Sessão de observação. 1º semestre de 2008)

Corroborando o exposto, no decorrer da observação, em vários momentos, presenciamos os professores contribuindo para execução das atividades deste componente formativo, transportando alunos em seus veículos, comprando lanches nas atividades das aulas-passeio e dando outras contribuições de cunho material e financeiro. Como vivenciávamos estes momentos, participávamos da mesma forma nestas contribuições, oferecendo carona para deslocamentos, contribuindo financeiramente por ocasião de uma aula passeio com a compra de lanches para todo o grupo.

◆Os alunos do curso de licenciatura em Geografia

Perspectivando conhecer os colaboradores deste estudo, elaboramos um questionário a fim de coletar dados que propiciassem o delineamento do perfil dos alunos do curso de licenciatura em Geografia (Apêndice D).

De acordo com os dados produzidos pelo questionário aplicado junto aos alunos foi possível traçar o perfil identitário deste grupo. Dos 180 (cento e oitenta) alunos que integram o contingente acadêmico do curso de Geografia, 134 (cento e trinta e quatro) figuram como respondentes ao questionário, do qual extraímos os seguintes dados sobre estes sujeitos: a) faixa etária - de 20 a 25 anos; b) origem estudantil - escola pública (expressiva maioria); c); origem socioeconômica – família de baixa renda; d) ocupação profissional – estudantes (exceto uma minoria que já se encontra inserida no mercado de trabalho).

Delineamos graficamente as condições econômicas dos licenciandos considerando que uma das críticas que teciam sobre a Prática Pedagógica consistia nos custos com que arcavam para desenvolver esta atividade formativa:

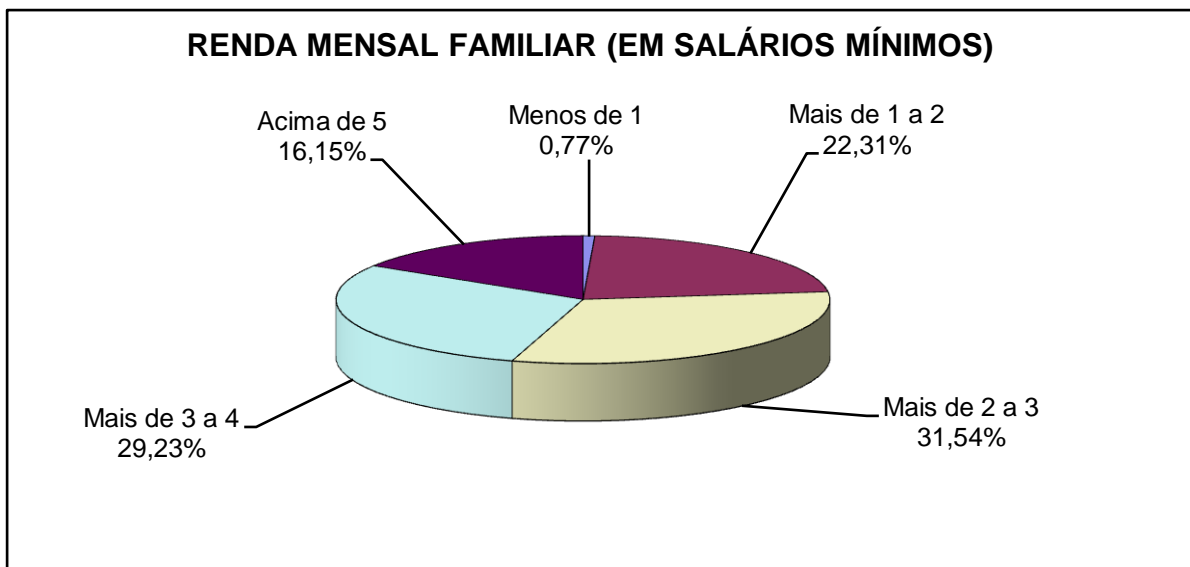


Gráfico 1: Renda familiar dos alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI.

Fonte: Dados da Pesquisadora. Ano: 2008

Como já foi descrito, os licenciandos pertencem a famílias de baixa renda, muitos trabalham para se manterem e complementarem a renda familiar. Para tanto, detectamos um expressivo número de alunos do curso que tem buscado participar na instituição formadora do Programa Bolsa-Trabalho como forma de se manterem nos estudos, conforme assim se referem:

Há dois anos tive que abandonar os estudos para trabalhar em uma empresa. Para retornar aos estudos fui obrigada a deixar o trabalho. Tenho um filho, moro com minha mãe. Nossa única renda é a Bolsa-Família e a pensão de meu filho de R\$ 200 (duzentos reais). Tenho, agora, a Bolsa-Trabalho da UESPI, esta é a nossa renda. Se, não fosse esta ajuda, não tinha condições de continuar a estudar. (Aluna do programa Bolsa-Trabalho)

Em minha residência são cinco pessoas, só quem trabalha é minha mãe, que é servidora pública e ganha por mês um salário mínimo. No primeiro semestre, quase abandono o curso. Com o programa Bolsa-Trabalho consigo me manter na Universidade e ainda ajudo em casa. (Aluna do programa Bolsa-Trabalho)

A Bolsa-Trabalho vem ajudando a manter-me no curso. Minha família é pobre, sou do interior do estado, moro em casa de parentes, que são pobres como meus pais. O curso de Geografia é muito caro. É o mais caro de todas as licenciaturas. Todo o ano há uma viagem de estudo, somos obrigados a participar, é uma atividade do curso. A UESPI não ajuda, este ano (refere-se ao ano de 2008) conseguimos o ônibus, nos anos anteriores tudo por nossa conta. Formos a São Raimundo Nonato, na Serra da Capivara, um município distante de Teresina e lá é tudo pago. (Aluno do programa Bolsa Trabalho)

Para uma melhor descrição do perfil dos alunos neste questionário, buscamos detectar os motivos que o fizeram optar por um curso de licenciatura. A partir das respostas obtidas foi possível observar que, para muitos, o ingresso na licenciatura não foi uma escolha vocacionada. Ela está diretamente ligada ao fato de o curso pertencer à área de Geografia, pois querem a profissão de geógrafo, assim a preferência era o curso de bacharelado, como esta modalidade não existe nas instituições de educação superior de Teresina e as condições econômicas não permitem seu deslocamento para outro estado, terminam migrando para licenciatura. Outros responderam que optaram pelo curso por ser um dos menos concorridos no vestibular; ou por influência da família por serem filhos de professores, ou ainda, oportunidade de emprego, embora com o salário baixo, poucos responderam por afinidade à docência ou por gostar da profissão de professor, como por eles foi demonstrado:

Na verdade não escolhi um curso de formação de professor, apenas procurei cursar uma área pela qual sempre tive interesse: a Geografia. (Aluno 4º bloco).

Quero ser geógrafo, não quero ser professor. (Aluno 1º bloco)

Pela baixa concorrência na época em que prestei vestibular (2004) e pela afinidade que passei a ter com os conteúdos da disciplina Geografia quando cursava o ensino médio, não foi o desejo de ser professor. (Aluna 7º bloco)

Os estudos sobre formação docente têm mostrado que esta é uma prática comum nos cursos de licenciatura; nas leituras que realizamos acerca desta temática, fica evidenciado que os licenciandos se identificam com o campo específico da área de conhecimentos, geógrafo, educador físico, historiador, em contraposição à docência. Esta visão, de certa forma, pode ocasionar nos licenciandos pouca motivação pelas atividades acadêmicas por eles vivenciadas ao longo do curso.

Os que opinaram pela escolha do curso de forma consciente, por desejos pessoais, com a convicção de que busca na licenciatura o ser-professor, ainda que sob influências de pais ou outros familiares, assumem e defendem a profissão docente como um dos pilares para uma sociedade mais justa e realização profissional, como foi revelado em suas falas:

Há muito tempo, a docência é algo que me apaixona. Acho que tenho vocação para ser professor. Fiz o curso de licenciatura por opção, não foi uma questão salarial, foi simplesmente uma questão pessoal, meu avô é professor, meu pai e minha mãe são professores, sei das dificuldades de ser professor, vivenciei com minha família várias greves, inclusive, ia para escola participar dos movimentos grevistas. Por amor à profissão, quero continuar sendo professor. Estou na docência como estagiário, entro em sala de aula, vejo as dificuldades, mas pretendo não desistir de ser professor. (Aluno 8º bloco)

Apesar das críticas à profissão, ser professor é algo digno que nos permite passar conhecimentos e

receber ao mesmo tempo novos conhecimentos, uma profissão em que você cresce em conhecimentos, pois você tem que estar sempre estudando e faz crescer outras pessoas. (Aluna 1º bloco)

Educar não se restringe a conteúdo específico. Educação é para a cidadania, o professor é esse elo sociedade e formação, se todo mundo deixa de ser professor, não procura o curso de licenciatura, acaba com a profissão, se todos procuram o curso de bacharelado ou desejam ser pesquisadores, quem forma o bacharel e o pesquisador? (Aluno 2º bloco)

As falas dos licenciandos evidenciam os critérios que o fizeram escolher a docência como perspectiva profissional. Ao longo de nossa investigação, mesmo aqueles cuja escolha recaiu por conveniência ou falta de opção em outro curso, não se omitiram em participar como colaboradores deste estudo e muitos demonstraram interesse em realizar as atividades da Prática Pedagógica.

♦ Professores do curso de Licenciatura em Geografia

O corpo docente que compõe o curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI é composto por dois grupos de professores: o primeiro, formado pelos professores vinculados, administrativamente, ao Centro de Ciências Humanas e Letras o segundo, por professores designados de outros Centros de Ensino.

Os professores do primeiro grupo são subordinados pedagogicamente à Coordenação do curso de Geografia, têm formação acadêmica na área específica do curso. A propósito, por ocasião da produção dos dados desta pesquisa, mais precisamente no segundo semestre de 2008, o curso contava com 16 (dezesesseis) professores; destes, 10 (dez) pertenciam ao quadro efetivo, cujo ingresso se deu através de concurso público, a maioria trabalha em tempo integral, e 6 (seis) pertencem ao quadro provisório, o ingresso ocorreu através de um processo simplificado, prova Didática e análise de currículo e a carga horária de trabalho 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas.

Dependendo da demanda, o número total dos professores do quadro provisório varia por ano ou por semestre, e atualmente corresponde a 37% (trinta e sete por cento) do número dos professores efetivos, dos quais muitos se encontram afastados para mestrado, doutorado, licenças, ou em função de outros motivos. Quanto à titulação, 14 (quatorze) são mestres, 4 (quatro) especialistas e 01 (um) está cursando doutorado.

Os professores do segundo grupo, ao todo são 10 (dez), ministram no curso de Geografia as disciplinas pedagógicas e pertencem ao Centro de Ciências da Educação Comunicação e Arte (CCECA). De acordo com o professor-coordenador do curso, estes professores apenas cumprem as atividades docentes, ministram as aulas, mas não participam das atividades acadêmicas relacionadas ao curso de Geografia. Comparecem à coordenação no início do período letivo para tomarem conhecimento do horário, receber o ementário da disciplina e o diário de classe e, em geral, voltam a aparecer no final do semestre para entrega deste diário. Durante a trajetória de nossa pesquisa, não notamos a presença destes professores na coordenação do curso, diferentemente dos do quadro efetivo, que têm com formação específica em Geografia, que constantemente se fazem presentes, participando da academia e suas prerrogativas. Mesmo assim, como é natural num estudo etnográfico, fomos à busca daqueles professores, com vistas a detectar seu envolvimento com as atividades acadêmicas do curso em referência.

Deste grupo, entrevistamos 2 (dois). A entrevista ocorreu no período da realização do II Encontro das Atividades da Prática Pedagógica, de 9 a 11 de dezembro de 2008. Neste encontro, os licenciandos apresentam as atividades realizadas nesta vertente formativa. Os professores entrevistados assim se reportaram:

Não participo das atividades do curso de Geografia. Apenas ministro as aulas. Não fui informada de que estava havendo esse encontro. Vai atrasar ainda mais minha carga horária. Não consigo falar com o coordenador do curso, só agora no final do semestre que me foi entregue o Diário de Classe. Sobre o projeto pedagógico do curso, conheço o antigo, não conheço o atual. Não sei como o curso desenvolve a prática pedagógica como componente curricular, em minhas aulas os alunos não comentam acerca desta atividade, nunca fui informada de sua metodologia no curso. (Professora A)

Não tenho contato com os professores do curso de Geografia. Não conheço o projeto pedagógico do curso. Sobre a prática pedagógica como componente curricular formativo não tenho informações, os alunos não comentam em sala de aula. (Professor B)

Estas considerações demonstram o distanciamento dos professores formadores que ministram as disciplinas pedagógicas no curso de Geografia com as atividades pertinentes ao curso, como se dele não fizessem parte. Pelo visto, não participam das atividades da Prática Pedagógica como componente formativo, o que vem corroborar o relato do professor-coordenador quando menciona a falta de envolvimento destes professores nas atividades do curso e com o que a etnografia permitiu descobrir pela observação participante: que esta ausência é visível.

♦ Servidores do curso de Licenciatura em Geografia

O grupo de servidores vinculados à coordenação do curso, são 4 (quatro) no total. Eles exercem funções administrativas, peculiares ao apoio e ao funcionamento de atividades de coordenação. Destes, apenas 01 (um) é efetivo; os demais são alunos da Instituição que recebem Bolsa-Trabalho. São oriundos de outros Centros e de outros cursos, e, dentre as atividades que exercem na coordenação, digitam declarações, ofícios, atendem aos professores, ou seja, executam as atividades que seriam dos servidores. Esta realidade está presente nas demais coordenações dos cursos da UESPI, os alunos-bolsistas assumem as atividades administrativas da Instituição, fenômeno que parece politicamente incorreto, se considerarmos quanto é “melindroso” um aluno responsabilizar-se por determinadas atividades de seus pares. Os alunos assim se reportaram em relação às atividades que realizam.

No horário que trabalho não tem funcionário da UESPI, assumo as atividades da coordenação, como: digitar, fazer ofício, memorando, atender os professores. Enfim, tudo que for necessário para atender aos professores e aos alunos (Aluno do programa Bolsa- Trabalho).

Como bolsista realizo vários trabalhos, todos burocráticos, como digitar, ajudar os professores a organizar os eventos acadêmicos: organizando pasta, fazendo inscrição. Até gosto, pertencço a um curso de licenciatura, mas não quero ser professor, essa atividade não relacionada à função de professor contribui como experiência para buscar outra atividade que não seja a docência (Aluno do programa Bolsa-Trabalho).

Ser aluna e ao mesmo tempo funcionária na instituição em que estudamos é um privilégio, pois tenho contato, diariamente, com meus professores e com professores de outros cursos. Agora, o trabalho que desenvolvo, sinceramente, não gosto do trabalho que realizo, acho muito burocrático. Digitar, entregar memorando, organizar pastas nos eventos científicos, e outros. Preciso de dinheiro, na primeira oportunidade irei estagiar em uma escola, quero começar a dar aulas (Aluna do programa Bolsa-Trabalho).

As considerações que estes alunos emitem acerca do trabalho que executam na coordenação do curso de Geografia e outras coordenações revelam haver neles um sentimento de pertença àquele quadro funcional, no sentido de que participam e realizam atividades inerentes aos servidores públicos da instituição. O que caracteriza certo desvirtuamento deste programa, no qual o licenciando poderia ser inserido em atividades formativas relacionadas à prática docente. Detectamos pelo posicionamento dos alunos que as atividades que realizam não estão relacionadas à função de professor, o que vem contribuindo como experiência para buscar outra atividade que não seja a docência.

Neste capítulo, procuramos fazer um retrato do lócus de nossa investigação, a Universidade Estadual do Piauí, o Centro de Ciências Humanas e Letras e o Curso de Geografia; neste último, detalhamos como a Prática Pedagógica como componente curricular é contemplada no projeto pedagógico do curso, analisamos o perfil de seus alunos, sujeitos centrais de nossa investigação, retratamos também os professores e funcionários pertencentes ao curso. As descrições contidas neste capítulo foram construídas a partir da análise documental, tendo como referência principal o projeto pedagógico do curso de Licenciatura em Geografia, a observação participante, as entrevistas e a análise do questionário.

CAPÍTULO II

O ITINERÁRIO DA PESQUISA: descrevendo a metodologia

Foto 3: Sala de aula em escola da zona rural de Teresina.



Fonte: Arquivo da pesquisadora. 2008.

CAPÍTULO II

O ITINERÁRIO DA PESQUISA: descrevendo a metodologia

Neste capítulo descrevemos a trajetória da pesquisa, explicitando o traçado metodológico que a orienta na perspectiva de alcance dos objetivos propostos, tendo o estudo etnográfico como suporte principal. Em seguida, apresentamos os sujeitos colaboradores, destacando os procedimentos adotados para sua seleção e acesso. Posteriormente, são descritos os instrumentos e os procedimentos adotados na produção dos dados etnográficos, bem como informações acerca dos critérios de leitura e análise dos referidos dados.

2.1 Situando a pesquisa qualitativa

A exigência redobrada de produção de conhecimento, seguida de sua necessária difusão e socialização, tem sido uma das marcas mais evidentes da sociedade moderna, que se diferencia das demais que a antecederam pelo seu caráter de globalização e de informatização, incluindo-se neste contexto o domínio da informação virtual. No conjunto, todos são essenciais à convivência entre as pessoas e seu mundo circundante, constituindo-se ainda como forma de entender a provisoriedade e a instabilidade do saber, criando situações de desafios aos que tomam a formação de professores e a prática pedagógica como objetos de estudo e investigação. Estes desafios acompanham o pesquisador e o educador em quaisquer dimensões de seu campo de estudo, seja naqueles referentes ao professor e suas aprendizagens docentes, seja nos estudos atinentes aos espaços

institucionais educativos e nos demais aspectos que compõem o sistema educacional.

Uma das constantes reflexões que tem se ampliado e se complexificado entre os estudiosos da educação refere-se à formação inicial do professor. Neste sentido, compreender como se processa esta formação é assumir seu caráter de complexidade, se se consideram as diferentes aprendizagens requeridas, suas volatilidades, a perspectiva de superação de paradigmas educacionais formativos ultrapassados, entre outras demandas e desafios impostos ao pesquisador neste campo de estudo.

Rivero e Gallo (2004), a este respeito, mencionam que a educação tem sido reiteradamente instada a ocupar o seu lugar no contexto socioeducativo, o que implica compreender este momento sem desvinculá-lo de seu devir, comprometendo-se, portanto, com as prerrogativas da contemporaneidade e de seus contornos circunstanciais no que concerne à formação de professores e às peculiaridades da prática pedagógica, temática que tem sido, também, objeto de estudo de pesquisadores/estudiosos como Mizukami (2002; 2003; 2008), Nóvoa (1992), Tardif (2002/2008), García (1987; 1992; 1999), Pimenta (2002), entre outros.

Com esta breve discussão introdutória, tendo em vista as peculiaridades que envolvem nosso objeto de estudo, registramos que se trata de uma pesquisa qualitativa descritiva, configurando-se como um estudo de caso etnográfico, que tem seu desenvolvimento fundamentado nas teorias que versam acerca da formação de professores, particularmente o processo de formação inicial, prática pedagógica e aprendizagem da docência.

A pesquisa foi realizada de agosto de 2007 a fevereiro de 2009, período em que, concomitantemente, nos voltamos para desenvolver um levantamento bibliográfico sobre a temática em foco, assim como investir na observação participante, com reiteradas e prolongadas visitas/permanências nas escolas e demais espaços consignados como campos de pesquisa, por serem também locais de estudos referentes à mencionada atividade curricular.

Na sua dimensão mais ampla, trata-se de um estudo que se insere na vertente da etnografia, enquanto abordagem metodológica ligada às ciências sociais, inicialmente à antropologia e à sociologia e, posteriormente, aplicada à educação. Trata-se de uma abordagem investigativa que concebe o processo educativo como cultural, social, de múltiplas relações, não podendo ser analisada a

partir de estruturas pré-definidas e estaticamente considerada. O pesquisador etnógrafo não se limita a descrever fatos, mas a compreendê-los em sua totalidade, motivo por que Hammersley e Atkinson (1994) concebem a etnografia como a forma mais básica de investigação social, seja por contemplar o processo reflexivo, seja porque integra o mundo social que ela mesma estuda.

Deste modo, desenvolvemos uma investigação na modalidade etnográfica em educação que, como já registrada, insere-se na temática da formação inicial de professor, articulada à discussão acerca da prática pedagógica na condição de componente curricular formativo do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Assim, nosso olhar investigativo estava focado sobre as aprendizagens da docência elaboradas e reelaboradas pelo futuro professor a partir da compreensão deste componente formativo no cenário acadêmico da formação inicial. Interessou-nos compreender como esta vertente curricular contribui para que o aluno-professor associe os conhecimentos apreendidos no percurso de sua formação com o contexto educacional real, à medida que interage com o lócus de sua realidade profissional futura, numa *práxis* que problematiza o fazer pedagógico na dialética ação-reflexão–ação, como defende Behrens (2005, p. 76) ao mencionar que “a prática pedagógica como uma metodologia progressista leva a uma formação do indivíduo como ser histórico e contempla uma abordagem dialética de ação reflexão–ação”.

Partimos, assim, do entendimento de uma *práxis* educativa que, em seu desenvolvimento, articula diversas aprendizagens inerentes à ação docente, proporcionando, sempre que se fizerem oportunas, constantes e necessárias mudanças na formação pedagógica do futuro professor.

Reiteramos, deste modo, que dada à natureza do objeto da pesquisa, optamos por uma orientação metodológica qualitativa descritivo-interpretativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Foram utilizadas como técnicas investigativas de produção de dados a observação participante, a entrevista semi-estruturada e a análise documental, acrescentado ao diário de campo e as fotografias. A pertinência da escolha metodológica se fez pela possibilidade de compreender o fenômeno, objeto do estudo investigado, de forma contextualizada, observando-o em diferentes situações, o que permite ao pesquisador produzir elaborações teóricas em colaboração com os sujeitos da pesquisa, para a

elucidação do problema que orientou a construção do objeto de estudo. A propósito, a abordagem etnográfica tem como um de seus pressupostos a inserção do pesquisador no lócus da investigação.

Outro fator que motivou a escolha desta abordagem metodológica resulta de nossa proximidade com o objeto investigado. Segundo Laplantine (2005, p. 150), “o etnógrafo é aquele que deve ser capaz de viver nele mesmo a tendência principal da cultura que estuda”. Deste modo, nossa experiência como professora de disciplinas pedagógicas nos diversos cursos de licenciatura da Universidade Estadual do Piauí possibilitou esta imersão no cenário investigativo. Também contribuiu para a confirmação desta escolha metodológica nossa experiência no processo de reformulação de projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura desta IES, momento em que se discutiu amplamente este novo componente curricular - a PPCCF- como exigência das Diretrizes Curriculares para Formação de Professores da Educação Básica.

Estas experiências se constituíram como elementos facilitadores do estudo, principalmente na produção e análise dos dados, contribuindo para melhor entendimento e análise das informações obtidas. Vale ressaltar que alguns cuidados foram necessários a fim de evitar que conceitos, impressões pessoais e pré-concepções comprometessem a produção e análise dos dados etnográficos. Dentre os cuidados, como recomenda este tipo de pesquisa, buscamos manter o necessário ‘distanciamento’ do objeto de estudo, evitando que interferências inoportunas prejudicassem a qualidade e a fidedignidade da investigação.

Definindo o estudo de caso etnográfico como procedimento metodológico da investigação, neste capítulo descrevemos, ainda, aspectos teórico-metodológicos referentes à etnografia em educação, às técnicas e aos instrumentos utilizados na produção de dados, caracterizamos ainda, os sujeitos colaboradores, a escolha e as formas de acesso. Conclui-se com informes acerca da análise dos dados etnográficos. Para os aspectos teóricos gerais desse capítulo, embasamo-nos em contribuições de autores como André (1995; 2005), Chizzotti (2006), Geertz (1989), Lima (1996), Hammersley e Atkinson (1994), que tomam pesquisa etnográfica como instrumento fundamental para o entendimento dos fenômenos sociais e culturais em sua cotidianidade, sem perder de vista sua complexidade.

A organização deste capítulo, em itens e subitens, visa dar uma feição didático-metodológica ao tema, que não se constitui de momentos isolados do

procedimento investigativo. É bem verdade, que, nas pesquisas com abordagem qualitativa, entre as quais se inserem os estudos etnográficos, a metodologia tem a finalidade de orientar o investigador na organização e no modo de conduzir a pesquisa, não existindo nesta, portanto, a exigência da separação entre o que se denomina passos para realização investigativa, segundo referenda Triviños (1987, p. 137):

O processo da pesquisa na investigação qualitativa não se admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente, de maneira que, por exemplo, a Coleta de Dados num instante deixa de ser tal e é Análise de Dados e esta, em seguida, é veiculada para nova busca de informações.

Assim, a liberdade de conduzir o processo investigativo que a pesquisa qualitativa confere ao pesquisador não o dispensa de estruturar o procedimento metodológico adotado, sistematizando-o, permitindo que outros interlocutores verifiquem como foi realizado. Goldenberg (2005, p. 48-49), apropriadamente, chama atenção para estes aspectos, recomendando que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador apresente seu estudo “através de uma descrição explícita e sistemática de todos os passos do processo, desde a seleção e definição dos problemas até os resultados finais pelos quais as conclusões foram alcançadas e fundamentadas”.

2.2 Caracterizando a etnografia em educação

A etnografia, como abordagem metodológica de pesquisa, vem sendo utilizada nas últimas décadas por investigadores de diferentes áreas do conhecimento que centram seus estudos na compreensão e descrição do fenômeno social nas suas várias dimensões. Opõe-se à pesquisa positivista pelo fato de que esta oferece um tratamento isolado ao objeto investigado, separando-o do seu contexto maior. Neste caso, estamos nos referindo a um método compreendido na sua concretude ou, igualmente, a um conjunto de métodos. Assim entendida, colocamos como principal característica da etnografia que o etnógrafo pode

participar de forma explícita ou veladamente, no cotidiano dos sujeitos por longo tempo, na verdade por todo o tempo que durar a pesquisa, para observar o que ocorre, para registrar todo e qualquer dado disponível que possa completar ou confirmar o estudo, para escutar o que se diz (sobre o curso, os professores, a prática pedagógica como componente curricular formativo), para fazer questionamentos e indagações.

De acordo com André (1995), a etnografia como uma nova abordagem de investigação científica aplicada ao campo da pesquisa educacional ganha popularidade na produção acadêmica brasileira na década de 1980, firmando-se nos anos de 1990, com uma produção regular e consistente. Segundo esta autora, a pesquisa etnográfica ainda se ressentida de convivência com alguns problemas, entre os quais o fato de o pesquisador que toma para si esta abordagem desconhecendo “que o trabalho etnográfico deve voltar-se para os valores, as concepções e os significados culturais dos atores pesquisados, tentando compreendê-los e descrevê-los, e não encaixá-los em concepções e valores do pesquisador” (ANDRÉ, 1995, p. 46). Assim, uma das características da pesquisa etnográfica é o envolvimento participativo–interativo e contínuo do etnógrafo com a situação investigada, que dela extrai e revela significados e interações que se manifestam no interior do fenômeno em estudo.

O etnógrafo, por definição, é alguém que não tem como propósito julgar, condenar, comparar, mas conforme recomendam os estudos etnográficos, procura, antes de tudo, obter ampla compreensão acerca do fenômeno. Como mencionam (BEAUD; WEBER, 2007, p. 10-11) “[...] aproximando o que está distante, tornando familiar o que é estranho. [...] é alguém que não se contenta com visões panorâmicas [...]”. Dizemos deste modo, que o pesquisador etnográfico é alguém que deve exercer o poder crítico natural desta abordagem, lançando um olhar curioso sobre as coisas, as pessoas, os fenômenos, buscando ver em detalhes sua cotidianidade.

Outra característica desta modalidade de pesquisa é que a análise do fenômeno deve ser feita a partir de uma perspectiva holístico-descritiva, devendo ser visto em sua totalidade e, não, simplesmente, como uma parte isolada, descontextualizada, mesmo que o estudo contemple uma ‘micro-situação’. Deste modo, por menor que seja, o objeto de estudo deve ser compreendido em suas múltiplas dimensões, pois faz parte de um contexto maior e dele recebe influência.

Moreira e Caleffe (2006) identificam a visão holística como uma das características da etnografia, que parte do princípio de que as observações e interpretações do fenômeno em estudo são feitas no contexto da totalidade das interações humanas.

A perspectiva holística como pressuposto metodológico aplicado à etnografia possibilita retratar situações do cotidiano escolar, fornecendo uma visão profunda, ampla e integrada do objeto da pesquisa, além de contribuir para “[...] a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (ANDRÉ, 1995, p. 30). Diz-se que, no contexto educacional, esta modalidade de pesquisa é entendida numa perspectiva holístico-interpretativa, a partir do entendimento de que o fenômeno educacional, na sua essência, é múltiplo, contraditório, pois envolve sujeitos inseridos nas realidades cultural, social, econômica, política, numa dinâmica incessante. Assim, o etnógrafo que não toma para si esta dinamicidade, reflexividade do fenômeno social enfrentará dificuldades em apreender de forma científica os vários contornos do fenômeno educacional sob investigação.

A etnografia, como abordagem de investigação científica que envolve o ‘olhar’ questionador do etnógrafo, não pode deixar de seguir alguns padrões metodológicos como alternativos organizadores do processo investigativo. Assim é que, André (1995, p. 28-29) identifica características deste processo, tais como:

- a) interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- b) pesquisador como instrumento principal da coleta e análise de dados;
- c) ênfase no processo (naquilo que está ocorrendo e não no produto ou nos resultados finais);
- d) preocupação com o significado como forma de apreender e retratar a visão pessoal dos participantes;
- e) contato direto com o objeto investigado e a possibilidade de descoberta de novos conceitos, novas formas de ver e compreender a realidade.

A rigor, depreende-se que os estudos etnográficos aplicados à educação propõem-se a desvelar a realidade educacional tal como se apresenta nas suas múltiplas realidades, na perspectiva da promoção de formas de intervenção a partir de uma análise crítica e reflexiva sobre os achados, sugerindo alternativas teóricas e práticas que possam contribuir para revelar e desvelar práticas educativas.

Diante desta compreensão, a literatura neste âmbito mostra que os estudos etnográficos no campo educacional têm se aprofundado seguindo a dinâmica das instituições escolares e de suas funções, acompanhando, portanto, o dinamismo cultural e social contemporâneo. É certo que por mais que estas instituições escolares tenham um corpo normativo, organizacional, com objetivos, meios e fins previamente definidos, não são estáticas. A este respeito, Mafra (2003, p.124-125) considera que as instituições vão se modificando independentemente das determinações, “pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades”.

Neste sentido, recomenda André (2005), se o foco de interesse do pesquisador for um aspecto da educação, seja uma sala de aula, uma escola, um programa educacional e se deseja conhecer uma instância particular, para compreendê-la profundamente em sua complexidade e totalidade, buscando retratar o dinamismo de uma situação próxima de seu acontecer natural, o estudo de caso do tipo etnográfico em educação é o recomendável. Como já foi mencionado, este estudo, trata-se de uma investigação de caráter qualitativo-descritivo na modalidade estudo de caso etnográfico em educação, no qual buscamos como foco investigativo um dos aspectos que comportam a formação de professor, qual seja a Prática Pedagógica como componente curricular formativo, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), que objetiva em sua centralidade investigar as particularidades desta vertente curricular como meio da formação profissional docente.

2.3 Definindo o estudo de caso etnográfico

O estudo de caso etnográfico, eixo metodológico orientador de nossa investigação é compreendido por Triviños (1987), entre os diversos tipos de pesquisa qualitativa, como um dos mais relevantes, constituindo uma importante expressão na pesquisa educacional. Para Chizzotti (2006, p. 136), os estudos de caso visam explorar “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico”. Portanto, a escolha metodológica com base no estudo de caso deve ocorrer quando o foco de interesse

for um fenômeno contemporâneo que esteja ocorrendo numa situação da vida real, quando as perguntas da pesquisa forem do tipo “como” e “por que”. Nesta mesma linha de entendimento, Lüdke e André (1986, p. 17) afirmam que, nesse tipo de estudo:

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio. [...]. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outras situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo devemos escolher o estudo de caso.

No entendimento de Sarmiento (2003, p. 152-153), nem todo estudo de caso é etnográfico. A questão determinante nesta opção é a do posicionamento teórico e epistemológico, para o autor: o que distingue o estudo de caso etnográfico de outros não é apenas a questão de método, mas a perspectiva, o enfoque ou a orientação. Neste sentido, esta abordagem metodológica, como a etnografia, impõe um desenho investigativo que compreende, dentre outros aspectos, a permanência prolongada do investigador no contexto estudado, fenômeno que possibilita recolher pessoalmente suas informações por meio da observação participante e da entrevista junto aos membros que lá atuam, possibilitando ainda, abstrair o que ocorre cotidianamente no contexto investigado à luz de tudo que dizem e que fazem os atores sociais.

Neste sentido, para que um estudo de caso seja etnográfico, é necessário obviamente preencher os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja bem limitado. Deve ser usado quando o investigador está interessado em conhecer um caso específico, com interesse de descobrir novos conceitos sobre um determinado fenômeno, bem como verificar como este ocorre, sem a preocupação ou ênfase em seus resultados. ANDRÉ (2005, p. 33) acrescenta, ainda, que, “uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis”.

Como é perceptível, o estudo de caso etnográfico oferece ao pesquisador que opta por esta abordagem investigativa aplicada à educação características

próprias às quais acrescentamos as seguintes: possibilita uma visão profunda e, ao mesmo tempo, ampla e integrada acerca dos fenômenos educacional; permite retratar o dia-a-dia escolar (sem prejuízo de complexidade e de sua dinâmica natural); fornece informações para medidas de natureza prática e para decisões políticas relativas aos problemas da prática educacional.

Nesta perspectiva, as características do estudo de caso etnográfico apontadas pelos autores citados confluem com o objeto desta pesquisa, a qual tem como intento primordial investigar um componente formativo de um curso de licenciatura da UESPI, a prática pedagógica, buscando compreender como se delineia este componente curricular na formação inicial do professor e identificando entre outras, as aprendizagens da docência proporcionadas por este nível formativo.

Como já caracterizado no Capítulo I deste relatório etnográfico, o campo de estudo de nossa pesquisa centra-se no curso de Licenciatura Plena em Geografia, do *campus* 'Poeta Torquato Neto' – UESPI. A escolha de um único curso não invalida a pesquisa quando se procura compreender sua dinâmica, sua complexidade e sua totalidade e as suas representações que contribuem para o entendimento e aprofundamento do objeto de estudo, como bem afirma Geertz (1989, p. 34): “Fatos pequenos podem relacionar-se a grandes temas”. Assim, estudos de caso etnográfico, a exemplo deste que ora desenvolvemos, têm como uma de suas características a aproximação prolongada do pesquisador no campo de pesquisa, inserindo-se nele, relacionando-se com os sujeitos interlocutores, acompanhando-os, observando-os e registrando o que fazem, dizem e como interpretam o fenômeno investigado. Foi esta nossa prática investigativa ao longo deste estudo. Logo, conhecer os colaboradores etnográficos facilitou e qualificou a coleta dos dados.

2.4 Apresentando os colaboradores da investigação: acesso, escolha e envolvimento

Adentrar o universo da pesquisa, envolver-se com os seus colaboradores, estar 'infiltrado' em seu espaço físico é, para o etnógrafo, momentos de incerteza e angústia. Saber-se aceito e saber se seu objeto de investigação aguça nos

colaboradores desejo de participação, colaboração, são situações que independem do embasamento teórico ou da prática investigativa adotada pelo pesquisador. Assim, as primeiras impressões que os colaboradores têm dele e do objeto a ser investigado são fundamentais para criar laços de envolvimento exigidos pelas técnicas de produção de dados nas pesquisas etnográficas. Ou seja, na técnica de observação participante o pesquisador não pode ser estranho ao grupo, para evitar constrangimento em quem está sendo observado. O mesmo procedimento serve à entrevista semi-estruturada. Se o entrevistado não se predispõe a falar de forma voluntária, sincera, se a entrevista se transforma em obrigação, os dados não terão fidedignidade, algo exigido na produção do conhecimento científico. Não significa dizer que a participação voluntária seja requisito para fidedignidade dos dados, mas já é um bom caminho. Como bem mencionam Brzezinski e Schultz (2007, p. 85), “o investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, abrir-se para um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados”.

O acesso aos sujeitos colaboradores deste estudo, os alunos do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI, *campus* ‘Poeta Torquato Neto’, ocorreu inicialmente através do contato com o professor-coordenador do curso e professores formadores, onde expusemos o objetivo da pesquisa, o seu procedimento metodológico e solicitamos a permissão e a colaboração para desenvolver o estudo naquele curso. Demonstraram interesse pelo objeto de estudo, predisposição em colaborar e em fornecer as informações necessárias para facilitar este acesso.

Assim, a partir deste contato inicial, com a colaboração da coordenação do curso e dos professores formadores responsáveis por desenvolver esta atividade curricular, fizemos nossa incursão junto aos licenciandos. Como professora em cursos de licenciatura da UESPI, não foi difícil o contato com os alunos, tanto seja em sala de aula, quando planejavam e executavam as atividades da Prática Pedagógica como componente formativo, como nas entrevistas, nas observações participantes, nas trocas de informações por e-mail, telefones, nas ‘caronas’ quando nos deslocávamos para os ambientes de execução das atividades desta dimensão formativa. Nestes ambientes informais, ricos em informações, foi possível perceber que as falas dos interlocutores desvelavam aspectos importantes sobre este componente curricular. Assim, ao longo deste percurso, fomos construindo laços de confiança que facilitaram a coleta dos dados.

Conforme requer a natureza etnográfica, conhecer os colaboradores do estudo é de fundamental importância para a compreensão do objeto investigado, considerando que deles emergem muitas das informações necessárias ao aprofundamento e respostas às questões de pesquisa. Assim, na etnografia, os dados coletados pelo pesquisador têm como fonte principal a palavra, o gesto, o olhar, a escrita dos sujeitos colaboradores. Neste sentido, conhecer e definir quem participa e como participar em um universo de vários atores sociais, constitui uma opção de quem realiza a pesquisa, de quem vai conviver com estes sujeitos, no caso, o etnógrafo-pesquisador.

Esta escolha é para o pesquisador momento de inquietações e interrogações, principalmente quando a pesquisa define critérios, seja em função do tempo para sua execução, da viabilidade de recursos, dos vários atores sociais, como no caso desta investigação, que envolveu alunos de diferentes blocos de ensino, aspectos que se aliam a diversas limitações inerentes à pesquisa etnográfica, que se pauta, sobretudo, pela construção das informações no decorrer da coleta dos dados, e ainda pela relação dialógica entre pesquisador e pesquisado, num processo comunicativo e interativo, circunstanciado na confiabilidade, disponibilidade e convivência entre sujeitos investigados e investigador.

A escolha dos colaboradores, neste estudo, além do critério objetivo: a) ser aluno do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI; b) estar matriculado nas atividades da PPCCF; c) ter ou não experiência docente; utilizou-se ainda o critério subjetivo: o interesse do licenciando em participar como colaborador. Este aspecto foi de fundamental importância para a produção dos dados, demonstrado pelos alunos quando adiavam as atividades da prática pedagógica para que esta pesquisadora lá estivesse presente, ou quando informavam, por telefone ou por e-mail os dias e horários das atividades de campo, ou outros imprevistos que ocorriam.

Nestes contatos, tivemos o cuidado em esclarecer aos sujeitos-colaboradores o objetivo da pesquisa, com abertura para interrogações, fazendo-os compreender que não se tratava de uma avaliação formativa desta experiência ou dos próprios alunos, mas de um estudo sobre esta nova vertente curricular nos cursos de formação de professor. Para tanto, informamos aos nossos interlocutores que se tratava de uma pesquisa etnográfica, que utiliza como principais técnicas de

coleta de dados a observação participante, a entrevista e a análise documental, associada a registros no diário de campo e fotografias.

Para empreender as entrevistas semi-estruturadas, não foi possível envolver todos os alunos do curso. Inicialmente, definimos um aluno por bloco, no total de 8 (oito) licenciandos escolhidos dentre aqueles que desejassem participar de forma voluntária. Após esta definição, à medida que íamos criando laços pela convivência, percebemos em outros alunos o desejo de serem entrevistados, assim, ao final, foram realizadas 9 (nove) entrevistas. A partir das falas dos colaboradores, buscamos ouvi-los, na perspectiva de compreender como as atividades PPCCF contribuem para a aprendizagem da docência, para associar teoria e prática e, se este componente curricular pode ser considerado como meio de formação docente. Para o desenvolvimento das entrevistas, elaboramos algumas questões norteadoras, outras foram acrescentadas à medida que o trabalho de campo ia se desenvolvendo.

Para a observação participante, trabalhamos com oito grupos de alunos, representando cada bloco do curso. Estes grupos estavam previamente organizados pelos estudantes de acordo com cada tema gerador da prática pedagógica, delineado pelo projeto pedagógico do curso. A escolha dos grupos ocorreu após contatos com todos os alunos em cada bloco de ensino, sempre com a participação dos professores responsáveis por esta vertente formativa. Em cada sala de aula que adentrávamos e apresentávamos nossa proposta de pesquisa éramos bem acolhidos. O fato de não pertencer ao curso de Geografia aguçava em alguns licenciandos a curiosidade por nossa opção, como mencionou um aluno: *“é uma professora que não é da Geografia, estudando o curso de Geografia, é importante para a gente”* (Aluno 2º bloco). Assim, a observação teve com foco a execução das atividades da Prática Pedagógica como componente formativo, na UESPI e nos cenários da profissão docente.

Inicialmente, o acesso, a escolha e o envolvimento dos interlocutores ocorreram de forma tímida, de ambas as partes, contudo, no decorrer da investigação, os laços foram se estreitando, pela convivência reiterada, pela troca de informações da pesquisa de campo, quando então com eles ficamos, aproximando-nos sempre mais e com eles trabalhamos de forma interativa, a exemplo de um *“fieldworker”* (trabalhador de campo), como definem Beaud e Weber (2007, p. 9),

tendo em vista que “[...] o campo é um trabalho, não uma passagem, uma visita ou uma presença”, na verdade é a vida da investigação etnográfica.

E, no presente estudo, nossa pretensão, tendo em vista a natureza etnográfica em educação, foi tornar claro, mais compreensível, nosso objeto de estudo, isto é, como menciona Geertz (1989), descrevê-lo minuciosamente, articulando-o num contexto informativo, na condição de artefato cultural, que deve ser tratado com a seriedade requerida pela pesquisa científica, a qual ao mesmo tempo em que a toma na sua dimensão, considera-a como objeto de descrição e de análise aprofundadas bem como de reflexão interpretativa.

Assim, foram definidos os interlocutores do estudo e os grupos da observação participante, com o qual passamos a manter contato de forma sistemática sempre com objetivo de estar presente em todos os momentos e nos diversos cenários de execução da PPCCF. Vale registrar que os grupos de observação são os mesmos definidos pelos alunos para o desenvolvimento das demais atividades curriculares do curso, constituídos ainda no primeiro bloco de ensino e permanecem, geralmente, com os mesmos membros até o último bloco, composição que facilitou a integração e a comunicação com os licenciandos colaboradores.

2.5 Produzindo os dados etnográficos

Decidido o objeto de estudo, o lócus da investigação e os sujeitos colaboradores, foi possível iniciarmos a busca pelas informações que possibilitassem esclarecer as questões que norteiam este estudo. Como já foi informado, nosso primeiro contato no lócus investigativo foi com o professor-coordenador do curso, que ocorreu no primeiro semestre acadêmico de 2008. Neste contato inicial, o professor-coordenador fez uma explanação sobre a prática pedagógica como componente curricular do curso de Geografia, mencionando ser uma experiência recente no curso, que vem gerando discussões entre alunos e professores por envolver um novo viés e uma nova prática do fazer pedagógico do professor formador, como a vivência de atividades práticas com os licenciandos fora

da sala de aula da instituição formadora, permeando todo o processo formativo, uma vez que esta atividade contempla do 1º ao 8º blocos de ensino do curso.

Esta atividade formativa se transmuta em experiência duplicada para o professor formador; além das teorias, a sua inserção no espaço profissional do futuro professor, o que significa acompanhar, planejar e vivenciar com os estudantes atividades de ensino que serão executadas neste lócus profissional. Para tanto, segundo o professor-coordenador, a PPCCF se traduz em uma nova aprendizagem, um caminhar diferente em sua formação, considerando que a partir do início do curso, o aluno tem os primeiros contatos com o lócus de sua profissionalidade que permanece ao longo do curso. Para os licenciandos uma atividade curricular que propicia momentos de vivência em seu espaço profissional, possibilitando-o participar de vários momentos desta realidade, como conhecer o ambiente escolar, observar sua problemática, colocar em prática muitos dos conhecimentos que assimila na instituição formadora. Nesta relação, vai articulando a teoria com a prática. Reside aí, a importância desta atividade.

Assim, com o consentimento do professor-coordenador do curso, mantivemos contatos com os professores formadores que desenvolvem a PPCCF no curso de Licenciatura em Geografia da UESPI. Este contato inicial ocorreu no primeiro semestre de 2008, por intermédio deles foi possível a aproximação com os alunos colaboradores, espaço que se prolongou por toda a pesquisa numa relação de envolvimento, reciprocidade, colaboração, como reafirmam Beaud e Weber (2007), que a pesquisa etnográfica constrói-se com a ajuda dos pesquisados, que lhes permitirá abrir portas, entrar em contatos com pessoas que, de outra forma não poderia ser.

Os encontros com os professores formadores ocorreram de forma sistemática, durante a trajetória de nossa investigação, seja na coordenação do curso, quando planejavam as atividades da PPCCF, seja em sala de aula nos momentos que apresentavam esta atividade formativa aos licenciandos em todos os blocos de ensino do curso, turnos da tarde e da noite, seja quando acompanhavam os alunos na execução das atividades da prática pedagógica nos diversos espaços de sua realização.

O contato com os futuros professores, colaboradores deste estudo, ocorria em sala de aula da UESPI, simultaneamente aos encontros dos professores formadores e nos momentos em que executavam as atividades deste componente

formativo. Desta forma, os dados iam sendo produzidos com a participação dos colaboradores, com a nossa inserção no campo, observando e registrando sua dinâmica. Como menciona Brzezinski e Schultz acerca da pesquisa de cunho etnográfico (2007, p. 85) “[...] o investigador deve introduzir-se no mundo das pessoas a serem estudadas, conhecê-las, interagir com elas, abrir-se para um conhecimento mútuo e ganhar a confiança dos investigados”.

Situamos neste relatório as técnicas, comumente utilizadas nos estudos etnográficos, que serviram de base para a produção dos dados de nossa pesquisa. A pertinência da escolha destas técnicas se faz pela possibilidade de compreender o fenômeno, objeto de estudo, de forma contextualizada, observando-o em diferentes situações, o que permite ao pesquisador produzir elaborações teóricas em colaboração com os sujeitos da pesquisa para melhor compreensão do fenômeno investigado.

2.5.1 A observação participante

O homem, pela sua capacidade intelectual, é capaz de se deter sobre fatos, fenômenos, pessoas, observando, em todas estas particularidades, generalizações, percepções objetivas e subjetivas. A observação pode ser apenas contemplativa, desprovida de senso crítico, ou seja, caracterizando-se como olhar para admirar e fazer ser admirado, mas também ocorre de forma reflexiva, crítica, metódica, imbuída de uma pretensão de olhar profundo, como assim exige a pesquisa científica, apreendendo o objeto que está sendo observado. Captando as informações, os sentimentos, as expressões, como se faz na abordagem etnográfica, pois que outra técnica investigativa provavelmente não proporcionaria.

Reforçamos deste modo, que a observação participante é uma técnica de produção de dados essencial na pesquisa etnográfica pelo fato de provocar maior aproximação do pesquisador com o contexto investigado. Exige a presença constante do etnógrafo no lócus investigativo e seu envolvimento deve se dar em múltiplas ações e em diferentes momentos, devendo considerar cada situação como fonte de informações e aprendizagens. Este recurso metodológico propicia um diálogo direto, não só com os sujeitos envolvidos no processo investigativo, mas

com tudo o que está em seu redor. Para André (1995, p. 28), “[...] a observação é chamada participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”.

O processo interativo que centraliza a observação participante permite ao pesquisador situar-se em diferentes ângulos, com olhares atentos para os significados que pretende extrair dos sujeitos, acerca do fenômeno investigado do próprio contexto em observação. A propósito, Geertz (1989) recomenda que a observação seja acompanhada de uma descrição densa daquilo que foi observado, indo além da aparência dos fatos, reconhecendo que os acontecimentos do cotidiano se inter-relacionam com estruturas sociais mais amplas.

Deste modo, a importância da observação na captação dos dados etnográficos efetiva-se através de uma descrição densa, da multiplicidade de estruturas conceituais vistas não só sob o ângulo do etnógrafo, mas também, dos sujeitos observados. Neste entendimento, a observação participante é um procedimento de produção de dados que possibilita ao investigador ir além da descrição dos fatos, sob o olhar vigilante do etnógrafo, penetrando na aparência e na essência.

Na pesquisa educacional, os registros e análises extraídos da observação participante refletem e traduzem o comportamento dos sujeitos observados, geralmente professores e alunos em suas inter-relações, desvelando significados imperceptíveis que outra técnica de coleta de dados provavelmente não desvelaria com igual acuidade. Nesta perspectiva, a descrição densa dos dados aprofunda a análise das contradições, entre outros pontos significativos, revelando conhecimento de crenças, valores, conceitos atribuídos e elaborados no contexto educacional, sempre voltado para a totalidade do fato, porém sem se afastar do caso objeto de estudo.

Como já informamos, tem-se a observação participante como técnica de coleta e produção de informações, visto que, dada a sua peculiaridade neste gênero, permitiu ao pesquisador perceber dos pesquisados a concepção que apreendem da prática pedagógica como dimensão formativa para a docência. A observação participante ocorreu no lócus em que as atividades cotidianas do curso e dos sujeitos da pesquisa se efetivaram com o olhar voltado para o desenvolvimento das atividades da prática pedagógica pelos licenciandos, seja em escolas do Ensino Fundamental e Médio da rede pública, seja na sala de aula da instituição formadora,

reuniões de professores na coordenação do curso de Geografia, seja em outros territórios em que ocorre esta atividade curricular.

Para registrar as observações e as suas intercorrências, empregamos o diário de campo, instrumento no qual anotamos de forma descritiva e pormenorizada as impressões dos fatos materializados no momento em que ocorreram. Nas notas de campo, o investigador se reveste de ator social, mas com o devido cuidado ao registrar suas impressões, que não são apenas as suas, mas as dos sujeitos investigados. Estes registros, que são amplos e minuciosos, constituem verdadeiros emaranhados de informações, haja vista que, na pesquisa etnográfica, os acontecimentos são registrados na sua cotidianidade e dinamicidade. Esta acuidade deve ser presente, pois um fenômeno que aparentemente se caracteriza como simples ou comum, no estudo etnográfico, reveste-se de complexidade. Assim, o olhar do etnógrafo se completa na perspicácia, nos emaranhados da informação, voltando-se para as pertinências relativas ao objeto de estudo.

2.5.2 A entrevista semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada, assim como a técnica da análise documental, constitui complementos e explicitações da observação participante. Para Zago (2003, p. 298), existe uma “[...] relação inseparável entre entrevista e observação. Ainda segundo esta autora, a entrevista encontra-se apoiada em outros recursos cuja função é “[...] complementar as informações e ampliar os ângulos de observação e a condição de produção de dados”. Sua finalidade é obter informações a partir das falas dos sujeitos. Assim como a observação participante, a entrevista semi-estruturada possibilita uma flexibilidade quando da produção e análise dos dados, pois propicia ao pesquisado e ao pesquisador manterem entre si um clima de interação, o que faz o primeiro discorrer com maior liberdade sobre si, enquanto o segundo colhe de imediato a informação desejada.

Para Lüdke e André (1986), não existe uma regra fixa para o encaminhamento da entrevista, mas cuidados a serem observados, dentre os quais o de que o pesquisador não fique atrelado ao roteiro previamente organizado, mas atento às informações, gestos, ritmos, entonações, sinais não-verbais que servirão

para compreender e validar o que for efetivamente dito pelo entrevistado. Este último assume uma postura de liberdade para colocar-se diante do fenômeno investigado. Trivínos (1987, p. 146) reconhece a importância da entrevista semi-estruturada, pois, “[...] ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade, necessárias enriquecendo a investigação”.

Como técnica de produção de dados, a entrevista semi-estruturada deve ser conduzida de forma interativa, contribuindo para a captação imediata das informações desejadas. Também redefine conceitos, valores, aprendizagens no intercâmbio de informações entre pesquisador e pesquisado. Segundo Lüdke e André (1986, p. 33), “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde [...]”.

Registramos que, a aproximação do sujeito para dele se obterem informações, conceitos e significados deve ser cercada de cuidados para que não se faça deste instrumento investigativo momento de angústia, incerteza e insegurança ao respondente. Buscam-se momentos de articulação, colaboração e confiabilidade, acima de tudo de forma espontânea e natural. Este clima de fluidez que caracteriza a técnica etnográfica de investigação, assim como a observação, possibilita ao investigador detectar informações imperceptíveis relacionadas ao objeto de estudo. Um exemplo de situações neste nível ocorreu quando uma interlocutora foi questionada sobre os motivos que a levaram a escolher um curso de licenciatura, no caso, Geografia, e ela relatou de maneira expressiva os aspectos que pontuou para escolha do curso, como está descrito a seguir:

É, para falar a verdade, a verdade verdadeira? Assim, porque eu escolhi o curso de licenciatura. Não era isso que eu almejava para minha vida, eu gosto mais de atividades voltadas para o serviço burocrático, mas, pelas questões financeiras, por ter tido um ensino meio deficiente, na escola pública, hoje, acho que até melhorou um pouco o ensino na escola pública, mas, na época em que eu fiz o ensino fundamental (a respondente aparenta ter no máximo 25 anos de idade), achei muito deficiente minha aprendizagem e também no ensino médio, isso me levou para a licenciatura, principalmente na UESPI, que não tinha que estar estudando as disciplinas de ciências exatas para poder passar no vestibular. Isso me levou escolher a licenciatura. (Aluna 4º bloco).

A fala da respondente e a forma como se posiciona, ao tempo que registra suas impressões através de um meio eletrônico (*MP3*), precisa ser interpretada em suas múltiplas aparências. Assim, ao responder sobre a escolha da licenciatura, o primeiro cuidado foi saber se poderia falar mesmo a verdade: “*é para falar a verdade, a verdade verdadeira?*”. Esta preocupação, em geral, é pertinente ao entrevistado que é, ao mesmo tempo, observado, muito embora o pesquisador lhe diga que há um termo de compromisso assinado e que todas as informações prestadas terão que ser por ele autorizadas, inclusive sua identificação, entretanto quando se trata de pesquisa em instituições, sejam públicas ou privadas, muitas vezes, há o receio sobre o que falar. Neste sentido, na abordagem etnográfica, os instrumentos de produção de dados não são tomados de forma isolada. No caso da entrevista com a aluna, pôde-se observar o seu receio ao falar, ao pedir a autorização ao entrevistador, que naquele momento tornava-se a garantia da verdade de sua fala. Após o término da gravação, a interlocutora retoma a indagação inicial e diz:

Embora tenha ingressado no curso de licenciatura por falta de opção, quero fazer uma especialização, mestrado e ser professora da UESPI, ganha mais. Por favor, não grave. (Aluna 4º bloco.)

O depoimento da interlocutora vem corroborar o posicionamento dos teóricos que fundamentam este estudo, ao mencionarem que na entrevista de cunho etnográfico a liberdade do entrevistado é respeitada e considerada pelo investigador. Esquecendo o roteiro previamente elaborado, a interlocutora falou com desenvoltura sobre a motivação que a levou a escolher a carreira docente.

Nesta pesquisa, foram realizadas 9 (nove) entrevistas individuais com alunos do curso de Licenciatura em Geografia, três entrevistas com os professores formadores responsáveis pela PPCCF, com o professor-coordenador do curso e duas entrevistas com os professores que ministram disciplinas pedagógicas. A entrevista com os alunos teve um roteiro previamente organizado (Apêndice C), mas à medida que transcorria ia sendo acrescentados outros questionamentos, todos relacionados ao objeto de estudo. Foram realizadas na UESPI, com data e horário decidido pelos interlocutores, geralmente no horário de funcionamento do curso,

manhã, tarde e noite. Com os professores, as entrevistas ocorriam de forma assistemática, comumente na coordenação do curso. Em todos os interlocutores, percebíamos o interesse em participar, assim as entrevistas fluíam de forma livre e rica em informações, como deve ser nos estudos etnográficos.

2.5.3 A análise documental

A pluralidade de ações e pessoas que transitam nas instituições educacionais gera uma profusão de documentos que se constituem em fontes reveladoras para o pesquisador. Tal qual a entrevista semi-estruturada, a análise documental como técnica de produção de dados é utilizada para complementar as informações obtidas nas observações e nas próprias entrevistas. Lüdke e André (1986) esclarecem que esta técnica pode se constituir como fonte reveladora de aspectos novos não detectados por outras fontes de pesquisa.

No estudo de caso etnográfico, o uso de documentos é importante, pois permite legitimar as evidências oriundas de outras fontes. Contudo, o pesquisador, ao analisar os conteúdos deve ser criterioso, lembrar que todos os documentos foram escritos com algum objetivo específico e não esquecer que são produtos da ação, criados e elaborados visando a um direcionamento. Quando oficiais, retratam a lógica, valores, conceitos de quem os produziu e oficializou. Neste sentido, Yin (2005) adverte ainda que sua leitura e releitura devem ser feitas nas entrelinhas.

A propósito, colocamos em realce que os documentos focos de análise, neste estudo, são oriundos das Resoluções do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena, de nº 01, de 2002 e de nº 02, de 2002. A primeira instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, nos cursos de Licenciatura Plena, enquanto a segunda instituiu a duração e a carga horária dos respectivos cursos; do Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI; das produções dos licenciandos na realização das atividades da PPCCF (folders, projetos de intervenção nas escolas, relatórios) e de pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação. Tais registros identificam informações normativas sobre a

prática pedagógica como componente curricular formativo e todos se revelam importantes fontes de dados etnográficos.

Nesta perspectiva investigativa e objetivando complementar a riqueza da produção de dados que se apresentavam no cotidiano deste estudo, utilizamos fotografias que registraram cada momento da inserção no campo, os vários espaços e as atividades desenvolvidas pelos alunos. Conjugam um laboratório rico de informações. No total foram mais de 200 (duzentas) fotografias, algumas delas ilustram este relatório. As referências bibliográficas, utilizadas sempre em conexão com os demais dados, permitiram uma compreensão densa dos dados coletados. Beaud e Weber (2007, p. 181) esclarecem sobre uso das referências bibliográficas na apresentação de um relatório etnográfico, demonstram estes autores que este “[...] não será julgado pela quantidade das citações e referências bibliográficas, mas por sua pertinência em relação aos dados. Não será julgado pela forma como cita os autores, mas pela forma de como presta conta de sua pesquisa”.

Os dados produzidos nesta investigação foram permeados ainda pelas falas de modo informal dos interlocutores da pesquisa, que nos estudos etnográficos constituem-se de fundamental importância, considerando que sua leitura e releitura podem revelar e desvelar conceitos e informações que melhor detalhem e (re)signifiquem o objeto de estudo. Assim, nas pesquisas etnográficas, a produção dos dados, a definição de categorias, a elaboração de conceitos e significados, as notas do diário de campo do pesquisador são extraídos em sua centralidade, das falas dos colaboradores. Elas constituem riqueza individual e social, partindo do ponto de vista de que cada sujeito é um ser contextualizado em um tempo e lugar determinado, com experiências e interpretações diversas e às vezes contraditórias sobre uma mesma temática. Neste sentido, as falas e os registros dos colaboradores foram determinantes na produção dos dados que contribuíram para nossas análises, dando-lhes intensidade e fidedignidade. Como expõe Geertz (1989, p. 19) “nos estudos etnográficos o que chamamos de nossos dados são realmente nossa própria construção das construções de outras pessoas”.

A utilização de mais de uma técnica de coleta de dados tem como referência uma das características da abordagem etnográfica: a de compreender o fenômeno objeto de estudo em seus diferentes aspectos. Para muitos autores, esta sistemática é denominada de ‘técnica de triangulação’ cuja finalidade é estabelecer, de forma

ampla, a descrição, a explicação e a compreensão do objeto de estudo, concebendo-o como fenômeno social que faz parte de um contexto maior.

2.6 Caracterizando a análise dos dados

A natureza social que caracteriza as relações educacionais determina nossa decisão de inscrever esta investigação dentre os parâmetros de pesquisa qualitativa descritivo-interpretativa, na modalidade estudo de caso etnográfico. Este pressuposto metodológico proporciona ao pesquisador condições para analisar o fenômeno objeto de estudo a partir dos próprios dados, das referências fornecidas pela população estudada e dos significados que atribuem a este fenômeno, na perspectiva contextual, partindo do entendimento de que o conhecimento é sempre provisório, dinâmico, compreendido a partir de uma ação dialética de construção e re-construção, num processo de articulação entre dados coletados e reflexão teórica.

É bem verdade que nos estudos etnográficos não se separa a produção de dados de sua análise. Ambos são processos investigativos que ocorrem simultaneamente “[...] só didaticamente podemos falar, em forma separada [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p. 139). A análise dos dados configura o momento em que o pesquisador vê-se em volta de muitos achados, fornecidos pela observação participante, pela entrevista semi-estruturada, dos documentos, ou pelas escritas do diário de campo. Assim, olhar os dados e lê-los seguindo uma vertente analítica, implica, às vezes, fazer as escolhas e, a partir delas, as análises. Lüdke e André (1986) recomendam ao pesquisador, quando estiver de posse das informações, organizar todo o material, dividindo-o em partes, relacionando as tendências e padrões relevantes identificados neste processo. Neste sentido processamos a presente investigação.

Seguindo a orientação metodológica da autora em referência, o material produzido foi organizado a partir de um eixo central denominado Desvelando a prática pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF). A partir deste eixo, emergiram mais dois. O primeiro foi denominado “Na sala de aula da UESPI:

descrevendo espaços/tempos da prática pedagógica”. O segundo eixo “O cotidiano da prática pedagógica nos diferentes cenários da profissão docente”.

Para desenvolvimento da análise dos dados, consideramos o enfoque descritivo-interpretativo apresentado numa abordagem holística do fenômeno e de seu contexto, descrevendo os comportamentos dos sujeitos, em seu ambiente natural de modo a possibilitar a apreensão de estruturas reveladoras de significados do fenômeno estudado. Deste modo, torna-se válida e legítima à medida que o pesquisador procura dar inteligibilidade e validação ao processo, à forma de saber e à representação que os sujeitos pesquisados manifestam.

Na abordagem holística, o processo de análise de dados etnográficos se consubstancia ao contextualizar o fenômeno educacional como objeto de estudo em suas múltiplas dimensões. Considera o educacional como um aspecto amplo, que envolve dentre outras questões o contexto social, as visões ideológicas, os valores do indivíduo, de um grupo ou de uma sociedade. Neste sentido, os dados têm como referência para análise, não aspectos isolados do fenômeno em estudo, mas uma observação densa. Logo, uma boa interpretação etnográfica nos leva ao cerne do que nos propomos investigar, que vai sendo construída a partir dos fatos da impressão das pessoas, da leitura que elas fazem e o que é feito a elas. Divorciar a descrição destes fatos é torná-la vazia, de certa forma.

Como é compreensível na análise de dados, o pesquisador não deve ficar restrito à mera dimensão descritiva, mas coadjuvar também a sugerir alternativas, teóricas e práticas, que conlevem a melhor intervenção pedagógica. Toma-se deste entendimento que os estudos etnográficos podem servir como suporte teórico-metodológico a outros estudos, como de fato fazem.

De acordo com André (1995, p. 58), “o pesquisador pode fornecer informações bem detalhadas do contexto em estudo, de modo que o leitor tenha base suficiente para fazer julgamento da possibilidade de transferência para outro contexto”. Logo, esta base de informações é identificada por muitos pesquisadores como ‘descrição densa’. Significa descrever de forma mais completa o que os atores sociais fazem, o que pensam, como interpretam, como se vêem, o que configura o fazer etnografia não se reduz a transcrever textos, selecionar informantes, mapear campos e manter um diário,; o que define o etnógrafo é justamente a modalidade de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma descrição densa. A descrição densa evita que se faça uma interpretação superficial, que

geralmente deixa escapar dados significativos ao estudo. Como bem descreve Lima (1996, p. 81), a etnografia descreve os fatos de forma interpretativa, “como desveladora de significados ocultos por comportamento manifesto na medida em que, focalizando o aparente e o visível, busca atingir o implícito, invisível”.

Neste caso, o oculto vai sendo desvelado, conceitos pré-formulados vão sendo desconstruídos enquanto outros são revelados à medida que o etnógrafo emerge no cotidiano do objeto pesquisado e com seu olhar catalisador detecta fatos aparentemente considerados verdadeiros que são ‘falseados’ pelo cotidiano e pela mecanização do fazer diário. É nesse sentido que a presente investigação foi delineada, buscando desvelar, descontinuar o sentido, as manifestações, os conceitos que os interlocutores guardam consigo acerca da prática pedagógica como componente curricular do curso de Licenciatura em Geografia.

Para melhor concretização do estudo, a figura de nº 3 retrata de forma sintetizada o itinerário da pesquisa. Dada a sua natureza etnográfica, cada etapa percorrida se constitui em um processo de articulação e retroalimentação para a outra, em um sentido contínuo.

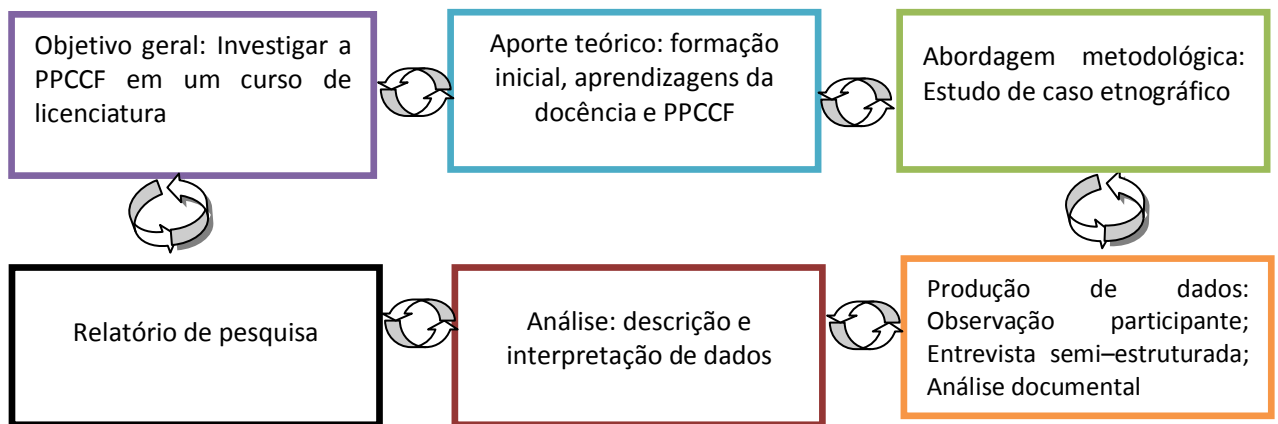


Figura 3 Configurando o itinerário da pesquisa.
Fonte: Dados da pesquisadora. Ano 2008.

À medida que avançávamos na pesquisa de campo íamos registrando os elementos conceituais que norteiam este estudo, assim, as leituras realizadas, as disciplinas cursadas no mestrado, as observações participantes, os depoimentos dos sujeitos colaboradores contribuíram para definir os elementos teóricos que serviram como base de análise para este estudo.

CAPÍTULO III

SUPORTE CONCEPTUAL

Foto 4: Atividade da PPCCF: uma aula de campo.

Fonte: Arquivo da autora. Ano 2008.



CAPÍTULO III

SUPORTE CONCEPTUAL

A vertente teórica delineada neste capítulo constitui-se a partir destes três eixos temáticos, articulados entre si, denominados formação inicial vista como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional; aprendizagens da docência caracterizada como base do conhecimento para aprender a ensinar a ser professor e da prática pedagógica como componente curricular formativo na condição de espaço formativo que proporciona articulação entre formação inicial e realidade profissional do futuro professor. Visa a dar suporte conceptual à investigação que objetivou identificar a prática pedagógica, como componente curricular formativo constitui, um meio de formação e de aprendizagens da docência, numa visão articuladora da teoria com a prática.

A construção deste capítulo fundamenta-se em teóricos cujos estudos têm-se voltado para análise e reflexão destas temáticas que têm como centro a formação de professores, mais precisamente em: Mizukami et al (2002), Mizukami (2002, 2008), Nóvoa (1992), García (1992, 1999), Tardif (2002, 2008), Schön (2000), Freire (1996), Veiga (1989), Pimenta e Anastasiou (2002); Vásquez (1977). Estes autores trazem em comum que a formação docente é um caminho construído ao longo da vida e de aprendizagens permanentes. Em sua fase inicial articula os conhecimentos científicos gerais produzidos na instituição formadora com os conhecimentos a construir nas situações de trabalho do professor, uma formação que se caracteriza pela sua complexidade e de relação entre teoria e prática. As contribuições destes teóricos e de tantos outros que fazem parte de nosso estudo foram de fundamental importância para compreender as sinuosidades do processo formativo do futuro professor. Nesta perspectiva, buscamos também nos dispositivos legais pátrios as

normas que disciplinam a formação inicial do professor e a prática pedagógica como componente curricular formativo, que no conjunto, colaboram para aprofundar a compreensão acerca das questões que nortearam esta investigação.

Estes eixos teóricos encontram-se representados na figura 5. Considerados e analisados conjuntamente, são entendidos como vertentes que fundamentam o processo formativo de professores e seu estudo contribui para situar a formação docente como “instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho” (GARCÍA, 1992, p. 11).

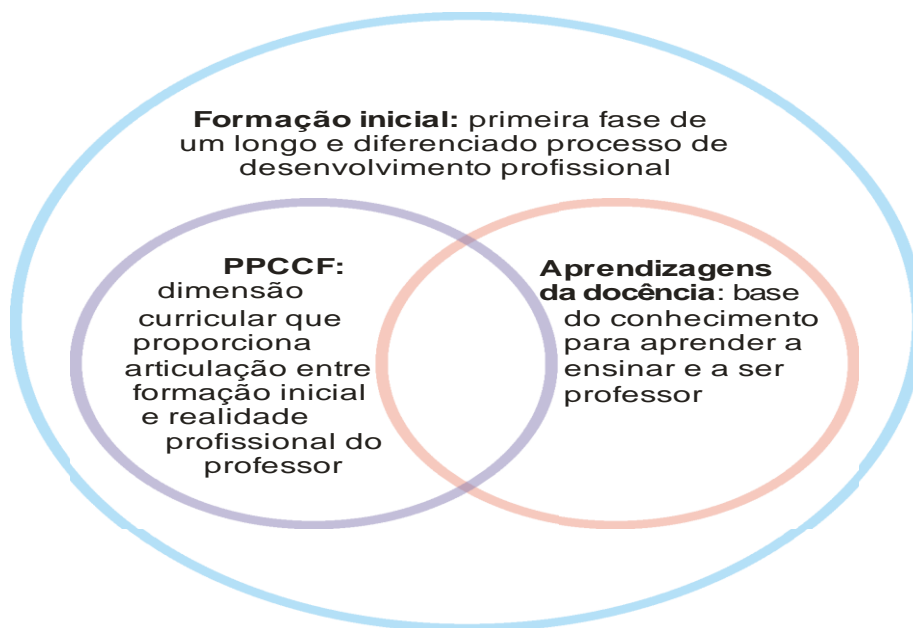


Figura 4: Suporte conceitual.
Fonte: Dados da pesquisadora. Ano 2008.

No primeiro eixo teórico, apresentamos aspectos da formação inicial de professor, contextualizando-a na sociedade atual. Abordamos sua historicidade no contexto da educação nacional, fundamentado-a do ponto de vista legal que disciplina este momento formativo no País.

No segundo eixo, apresentamos discussões acerca das aprendizagens da docência na formação inicial do professor. Trata-se de uma temática recente na literatura brasileira que advém do interesse de se conhecer com mais profundidade o que os docentes precisam aprender para ensinar e para ser professor.

No terceiro eixo teórico, tratamos da prática pedagógica como componente curricular formativo, em seus aspectos conceituais e legais, como uma atividade curricular obrigatória nos cursos de formação inicial de professores que vêm se

constituindo em um campo aberto de investigação. Abordamos a prática pedagógica como componente formativo numa perspectiva crítico-reflexiva como proposta que articula teoria e prática no percurso da formação docente.

3.1 Formação inicial: caminho para a docência

A formação de professor é um campo fértil de possibilidades de estudos e vertentes investigativas, incluindo entre outros, sua historicidade, os paradigmas que fundamentam esta formação, a formação inicial e continuada, a relação entre teoria e prática, bem como os saberes docentes, as aprendizagens e competências que norteiam a ação docente.

Em sua concepção inicial é uma temática que tem merecido amplo destaque na produção acadêmica, compreendida como importante etapa do processo de aprender e ensinar e a ser professor. Segundo García (1992, p. 25), é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional que “ocorre em instituição específica de formação, na qual o futuro professor adquire conhecimentos pedagógicos e de disciplinas acadêmicas, assim como realiza as práticas de ensino”. Na verdade, trata-se de uma discussão recorrente provocada pela função que este profissional vem sendo instado a desempenhar como partícipe da sociedade do conhecimento, da multiculturalidade, marcas do mundo contemporâneo.

Neste estudo, a formação inicial é compreendida sob dois enfoques: a) em seu aspecto formativo que ocorre em instituição de educação superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, titulando o aluno para ser professor, organizada a partir de um programa de formação acadêmica; b) do ponto de vista da profissionalidade, tem como uma de suas finalidades possibilitar ao futuro professor articular os conhecimentos adquiridos na instituição formadora e (re) elaborá-los no percurso de sua formação com a prática docente por ele vivenciada no ambiente escolar e não-escolar, constituindo em momentos de aquisição de aprendizagens para aprender a ensinar e a ser professor. Neste contexto, consideramos, pois, a formação inicial, como é própria de sua terminologia, uma primeira fase de aprendizagens para profissionalidade docente, um processo contínuo, como bem

expôs Cró (1998, p. 31), referindo-se à formação docente “[...] uma formação sempre contínua e continuada para além da inicial”.

A compreensão da formação inicial como inacabada vem desmistificando o entendimento que perdurou por muito tempo no consciente de muitos professores que consideravam a titularidade como suficiente à vida profissional. Esta percepção foi sendo modificada por uma nova tendência de formação exigida pela sociedade contemporânea - a da atualização permanente daqueles que atuam em educação - requerendo destes profissionais novas aprendizagens e mudanças em sua prática educativa, com capacidades de despertar a curiosidade intelectual dos alunos e lhes transmitir conhecimentos para que possam conviver em uma sociedade dinâmica e contraditória, como pontuam Rodrigues e Esteves (1993, p. 41) ao mencionarem que a formação não se esgota na formação inicial que deve prosseguir ao longo da carreira “[...] respondendo às necessidades de formação sentidas pelo próprio sujeito e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino”.

A formação inicial nesta linha de pensamento, de um (re) fazer constante é compartilhada por inúmeros pesquisadores, entre outros, Tardif (2008, p. 42), que considera que um dos “[...] resultados mais importantes do movimento de profissionalização do ensino é considerar a formação profissional como um *continuum* que se estende sobre toda carreira docente”. Desta forma, considera-se a fase da formação inicial como um caminho que vai sendo construído ao longo de um processo formativo. Um espaço/tempo em que o futuro professor adquire conhecimentos, aprendizagens e saberes determinantes à docência. É, também, nesta fase que o mesmo vai descobrindo o sentido de ser professor, definindo sua profissionalidade, assumindo compromissos sociais inerentes à tarefa de educar, como bem definem os interlocutores deste estudo, ao se posicionarem sobre a escolha do curso de formação de professores:

Não queria um curso de licenciatura em si, fiz vestibular para Jornalismo e Direito. A licenciatura foi a última opção, mas no decorrer do curso, em contato com os alunos senti a importância de ser professor. Decidi minha profissão, fazendo o curso. (Aluna 6º bloco)

No início, quando fiz o vestibular, não pensei no curso como sendo licenciatura, para formar o professor, fiz a escolha por gostar de Geografia, depois com a convivência com os colegas e professores, com a prática da sala de aula fui me identificando com a docência. (Aluno 7º bloco)

Evidenciamos a partir das falas dos licenciandos, que ao iniciarem sua graduação, não se identificavam com a profissão de professor, só mais tarde, na trajetória de sua formação, quando vivenciaram situações de aprendizagens da docência, quando relacionaram teoria e prática, foram se apercebendo da importância de ser professor, foram se identificando com os meandros da docência.

Outro aluno, ingressante no curso, já tem formulada sua identificação com a profissão docente, mesmo considerando uma profissão pouco valorizada socialmente, aponta sua importância para o crescimento do cidadão, enfocando que o contato com os alunos e a possibilidade de ajudar a formar alguém são tarefas que não têm preço, assim se manifestou:

Apesar do professor não ser valorizado pela sociedade, eu gosto do contato com o aluno, o fato de você participar do crescimento cultural de uma pessoa, você ajudar a formar um cidadão, isso não tem preço, acho que o professor pode fazer diferença na vida de um aluno, quando você o ajuda a ser um bom cidadão, uma pessoa, um futuro profissional (Aluno 2º bloco).

Deste modo, do ponto de vista dos interlocutores, fica evidenciado o papel da formação inicial para a formação docente, os quais destacam que foi no percurso da formação, o momento da descoberta do ser-professor e da importância que esta profissão exerce na formação do indivíduo, como afirma Lima (2003, p. 38), que a formação inicial transcende a idéia de apenas habilitar, sua maior tarefa é a de “[...] formar professores e professoras comprometidos em influírem no contexto social no qual atuarão [...]”.

3.1.1 Situando os cursos de licenciatura como lócus de formação inicial: aspectos históricos e normativos

♦ Aspectos históricos

No contexto histórico brasileiro, as primeiras instituições formadoras de professores foram as escolas normais, ainda no período imperial, cuja finalidade primordial consistia em formar docentes para o ensino primário e para o jardim da infância, hoje séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, respectivamente. De acordo com Mendes Sobrinho (2002, p. 15):

A Escola Normal brasileira teve como modelo a sua congênere da França, que foi criada no bojo da Revolução Francesa, vindo a desempenhar importante papel na difusão da educação popular, embasada em conceitos leigos e estatizantes, como pressupostos da democracia e que se disseminaram rapidamente pelo Velho e pelo Novo Mundo, como estabelecimento de ensino secundário. Por outro lado, a exemplo de Portugal, foi a primeira instituição implantada no Brasil destinada, exclusivamente, à formação de professores.

A formação de professores em nível superior teve seu início durante o período republicano, na década de 1930, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, vinculada à Universidade de São Paulo, configurando-se como a primeira instituição formadora de professor em nível superior. Efetivamente, em 1934, os cursos de licenciatura passaram a funcionar com a finalidade de formar professores para o então ensino secundário. Em 1937 são licenciados os primeiros professores no contexto brasileiro, fato que, segundo Azevedo, foi representativo para a nação e em especial para o contexto educacional. Neste sentido afirma Azevedo (*apud* ARANHA, 1996, p. 201):

Com esse acontecimento inaugura-se de fato uma nova era no ensino secundário, cujos quadros docentes, constituídos até então de egressos de outras profissões, autodidatas ou práticos experimentados no magistério, começaram a renovar e a enriquecer-se, ainda que lentamente, com especialistas formados nas faculdades de filosofia que, além do encargo da preparação cultural e

científica, receberam por acréscimo o da formação pedagógica dos candidatos ao professorado do ensino secundário.

Como menciona o autor em referência, as primeiras propostas de formação de professores em nível superior trazem a separação entre disciplinas de formação específica e disciplinas pedagógicas. Este é um elemento revelador no modelo formativo. Denomina-se esta sistemática de 3 + 1 (três mais um), quando, nos três primeiros anos de universidade, o aluno se detém nos conteúdos específicos e, no último ano, agrega disciplinas de dimensão pedagógica, licenciando-se, então, para o ofício docente. De acordo com Brzezinski (1996, p. 44), havia uma uniformidade na organização dos conteúdos e na dinâmica de funcionamento dos cursos de licenciatura, nos quais “primeiramente concentravam-se os conteúdos específicos relacionados com cada bacharelado, depois eram feitos os estudos de conteúdos pedagógicos no curso de didática”.

Este antecedente na formação inicial de professor contribuiu para que o exercício do magistério em no País, por muitas décadas, fosse tratado em um contexto eminentemente prático, cuja exigência primordial era o domínio do conhecimento específico da área de formação. Tal realidade se caracteriza pela separação entre disciplinas de conteúdos e disciplinas pedagógicas, formação acadêmica e realidade de atuação do professor. Esta dicotomia permanece nos dias atuais, fortalecida pelo modo como as instituições formadoras organizam os cursos de licenciatura, geralmente em dois blocos de conhecimentos, que não se articulam entre si, disciplinas específica x disciplinas pedagógicas, inclusive com a divisão dos professores formadores situados em espaços geográficos diferentes na mesma instituição.

Assim, no primeiro bloco agrupam as disciplinas de conhecimentos da área específica da formação ministradas aos licenciandos pelos professores que têm formação básica no curso. Estes docentes estão vinculados aos centros ou coordenações do referido curso, considerados pelos alunos a ‘identidade da formação’. O segundo bloco, das disciplinas pedagógicas, concentra-se sob a responsabilidade dos professores formados na área da educação, da psicologia, da sociologia e filosofia vinculadas aos centros de educação. Estes docentes são vistos pelos licenciandos, principalmente dos cursos da área de formação específica (História, Geografia, Matemática... etc) como estranhos a estes cursos,

desvalorizados em seus saberes pedagógicos. Esta organização fortalece a dicotomia teoria e prática e mantém a histórica divisão entre as disciplinas de conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas, caracterizadora do referido modelo 3+1.

Este entendimento é corroborado por Pereira (2006), segundo o qual os cursos de licenciatura, de um modo geral, continuam formando professor num modelo que dissocia conteúdo específico da área de conhecimento, do conteúdo pedagógico e do conteúdo geral, os dois últimos, ainda são um apêndice do primeiro. Para o autor:

O modelo original das licenciaturas, seguido a “fórmula 3+1”, ainda não foi totalmente superado pela maioria dos cursos da maior parte das universidades brasileiras, uma vez que as disciplinas de conteúdo, de responsabilidade das unidades básicas, continuam precedendo e pouco articulando-se com as pedagógicas, que geralmente ficam a cargo apenas das faculdades ou dos centros de educação. (p. 75)

Sobre esta ótica formativa, Tardif (2008, p. 21) anuncia que as pesquisas internacionais sobre o ensino, há vinte anos, “mostram que um dos principais problemas da formação docente é essa fragmentação nos programas de formação, seu fracionamento em disciplinas e campos”. Propõe o autor, neste sentido, que esta fragmentação pode ser superada a partir de um programa cujo centro de gravidade seja a ação profissional em si, de forma que haja simultaneidade entre objetos de conhecimento, espaço de ação e de formação, como mecanismo de reflexão teórica, cultural e crítica. Na opinião deste autor, deveria vigorar um programa para o ensino em que nenhuma disciplina particular teria primazia sobre as demais. O ensino das diversas disciplinas, tanto em conteúdo quanto em método, deve estar articulado com o aprendizado da prática profissional.

Os licenciandos, interlocutores desta investigação, indagados sobre suas expectativas ao ingressar no curso de Licenciatura em Geografia e, se o curso vem se caracterizando como espaços formativos de formação de professor, responderam que durante a trajetória formativa nem sempre percebem a docência como ‘centro da gravidade’ em sua formação. Nos depoimentos destes interlocutores foi possível detectar este distanciamento:

Sobre a docência, os professores apenas tocam no assunto, mas, trabalhar a mente do aluno voltado para a licenciatura, até agora, não. Não tive isso com muita intensidade, houve assim, um toque aqui outro acolá, mas centralizar essa discussão, não teve. (Aluno 2º bloco)

Assim, eu não vejo isso claramente, os professores não vêm mostrando isso pra gente, até agora ainda não me encontrei direito, muitos colegas estão na mesma situação, eles não levam a sério o curso, os professores não vêm ajudando nessa procura, estou procurando ser professor, fazendo meu caminho. (Aluna 4º bloco)

Acho que foi a partir do 5º bloco que começamos perceber que o curso nos encaminhava para ser professor, com o estágio curricular, até então faltou muito para se ter uma idéia de que é ser professor, faço uma ressalva, na prática pedagógica (o aluno se refere às atividades da prática pedagógica como componente formativo), nas metodologias, nas matérias pedagógicas os professores explicavam que estávamos fazendo um curso de licenciatura, para ser professor. Os demais professores, raramente, fazem essa discussão. (Aluna 6º bloco)

As falas aqui registradas corroboraram as idéias dos autores mencionados, de que historicamente a formação de professor é permeada pela dicotomia formação docente e área específica de conhecimentos. Assim, ter a docência como base da formação inicial de professor é uma das questões centrais dos pesquisadores e estudiosos em educação ao longo dos 10 (dez) últimos anos. Estas discussões se tornam mais evidentes principalmente com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que trata da formação de professores para Educação Básica, precisamente nos artigos 61 a 67, que prevêem a formação de professores apoiada na prática profissional, associando teoria e prática, numa perspectiva de rompimento do modelo 3+1.

♦ Aspectos normativos

O debate em torno dos cursos de formação de professor centraliza as discussões acadêmicas e tem sido objeto de investigação de diversos autores

brasileiros, dentre estes: Brzezinski (1996/2008); Mizukami (2002/2008); Pimenta, (2002); Veiga (1989), que tratam em suas pesquisas e produções acadêmicas acerca das mudanças ocorridas na formação de professores com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9294/96. Para Brzezinski (2008, p. 176) a LDB foi o “marco definidor dos desdobramentos das políticas educativas na última década em nosso país”.

Estes posicionamentos são conjugados com entidades representativas de segmentos ligados à formação docente e áreas correlatas, destacando-se entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades de Educação (FORUNDIR). Todas elas, de modo geral, ao longo dos anos, estão a discutir uma política de formação voltada para a realidade educacional do País, que valorize a categoria profissional de professor, além de defenderem uma formação pautada na articulação dialética entre teoria e prática e do professor como articulador das aprendizagens profissionais da docência que vão sendo adquiridas no percurso formativo e na realidade educacional, como assim defende a ANFOPE (2004, p. 12)

[...] a docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico; - o trabalho pedagógico como foco formativo; - a sólida formação teórica em todas as atividades curriculares (nos conteúdos específicos a serem ensinados pela escola básica e nos conteúdos especificamente pedagógicos); - a ampla formação cultural; - a criação de experiências curriculares que permitam o contato dos alunos com a realidade da escola básica, desde o início do curso.

A LDBN veio contemplar este movimento, dedicando o Título VI aos Profissionais da Educação. Assim, no aspecto institucional, esta lei, em seu art. 62, extingue os cursos de licenciatura curta, generalizando a obrigatoriedade do preparo de professores em cursos de licenciatura, de graduação plena, admitindo para o exercício do magistério da educação infantil e das séries iniciais do ensino fundamental a formação em nível médio.

A concepção formativa indica a relação teoria e prática como suporte basilar, no seu art. 61, e estabelece que a formação de profissionais da educação, terá como fundamento: I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a

capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A partir da publicação da LDBN, outras regulamentações foram sendo incorporadas a este disciplinamento referente à formação docente, tendo como suporte normativo o Conselho Nacional de Educação que definiu, dentre outros aspectos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em cursos de licenciatura de graduação plena, representadas normativamente pela Resolução CNE/CP Nº 01/2002 e a Resolução CNE/CP Nº 2/2002.

Estas diretrizes definem os princípios norteadores da formação inicial de professor. Dentre eles, a prática pedagógica como atividade curricular obrigatória a todos os cursos de licenciatura que deve constar de 400 (quatrocentas) horas, nas quais se articulam teoria e prática a serem vivenciadas ao longo do curso (Resolução nº 01/2002 do CNE/CP art.1º) com a finalidade precípua de aproximar instituições formadoras e a futura realidade profissional do professor. Segundo Nóvoa (1992, p. 24), na trajetória da formação de professores “[...] não se tem valorizado uma articulação entre formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dias mais importantes”. Esta discussão, objeto de análise neste relatório procurou evidenciar, se o projeto de formação de professor do curso de Licenciatura em Geografia da UESPI valoriza a articulação entre a instituição formadora e o espaço profissional do professor, por meio da prática pedagógica como componente formativo.

A partir deste entendimento, focamos, as práticas de formação do professor como indissociáveis ao desenvolvimento escolar. Soam como faces de uma mesma moeda. Nesta perspectiva, que a formação docente deve ser orientada para esta articulação entre instituição formadora e cenários da profissão docente. Facilitar processos de ensino e aprendizagem dos alunos como articuladoras de vivência é um papel primordial das IES. Se o desenvolvimento docente instiga uma concepção mais coletiva da ação pedagógica é porque a instituição formadora não sobrevive sem um projeto que a norteie. Os dispositivos legais referenciados buscam favorecer esta aproximação entre formação docente e vivência pedagógica escolar.

Reconhecemos que os dispositivos legais não garantirão uma nova postura educacional e mudanças no ser e no fazer da formação docente, carecendo do

compromisso dos diversos agentes educacionais no sentido de produzir uma realidade diferente nesta área, entretanto é inegável a importância que tais normativas adquirem na estrutura organizacional do sistema de ensino em um país como o Brasil. Com uma extensa área territorial, profundas contradições econômicas, sociais e culturais entre sua população, estes dispositivos tornam-se necessários à organização dos programas de formação de professores.

Neste sentido, as diretrizes curriculares têm, pois, o objetivo de imprimir uma organicidade a este processo, tornando-se parâmetros das ações formativas a serem empreendidas pelas instituições formadoras. Não devem ser compreendidas como camisa de força, mas como pressupostos orientadores, contribuindo para (re)significar as políticas de formação de professores, com ênfase na articulação entre teoria e prática no percurso da formação docente.

Nesta perspectiva formativa que a sociedade atual vem impondo aos programas de formação docente uma dinâmica e diversidade de conhecimentos além daqueles denominados de 'conhecimentos específicos da área de formação'. Deste modo, o professor formador, ao enclausurar o licenciando na simples aquisição do domínio do conhecimento específico, desvinculado de uma visão da realidade em que irá atuar, sem articulá-lo com o conhecimento pedagógico e cultura geral, fortalece a dicotomia entre formação acadêmica e prática docente, historicamente criticada.

Deste modo, entende-se, que tomar como pressuposto a formação de professor centrado na aquisição de conteúdo específico seja razoavelmente fácil. Vai-se aos compêndios, entregam-se 'apostilas' ao licenciando, solicita-se que assimilem os conteúdos (posteriormente mensurados através de um trabalho 'em grupo' ou 'seminário'), mas, ensinar-lhe como atuar junto a alunos carentes de informações e de cidadania, configura-se o grande desafio da formação.

Neste sentido, recomenda Cró (1998, p. 33) que seja preciso inovar na formação de professor a partir de uma perspectiva da prática, pois é nela que "[...] o professor realiza sua intervenção educativa [...]". Orienta, ainda, a autora, que os "formadores dos educadores e dos professores deveriam interiorizar bem este princípio de que a informação verbal deve dar lugar progressivamente à iniciação activa, ao ensino efectivo". Esta orientação configura-se em entendimento de que os espaços da ação e da formação docente são ambientes vivenciais de situações concretas de ensino e aprendizagem que permitem tanto ao futuro professor como o

professor em exercício refletir teórica e culturalmente sobre sua prática docente. Pois o que efetivamente norteia a formação docente é o fazer profissional, estar na vivência e convivência da prática pedagógica, fator essencial à atividade docente no século XXI, caracterizado pela sua dinamicidade. Assim, considera-se a relação entre teoria e prática como mobilizadora de aprendizagens na sociedade atual.

Em pesquisas que realiza sobre a formação inicial de professor nos cursos de licenciatura, Pimenta (2001) realça a importância de se considerar o professor em sua própria formação, num processo de auto-formação, de (re)elaboração de saberes iniciais em confronto com a prática vivenciada. Esta reflexão permite ao professor e ao futuro-professor construir seus caminhos de aprendizagens ao tempo em que reformulam sua prática. Assim procedendo, estabelecem, conjuntamente com seus alunos, novas aprendizagens, num processo de cooperação e construção coletiva de conhecimentos.

É perceptível que as recomendações de teóricos e investigadores, bem como as determinações dos dispositivos legais acerca da formação inicial de professor requerem que os programas formativos estejam fundamentados na articulação entre teoria e prática. Como temos visto ao longo deste estudo, as pesquisas recentes, por sua vez, afirmam que as instituições formadoras de professores não preparam suficientemente o docente para enfrentar os problemas presentes no cotidiano da ação pedagógica, quer seja nos desafios da sala de aula, quer seja nas relações interpessoais com seus pares ou na defesa da sua profissão como educador.

Trata-se de um aspecto cultural que aos poucos vem sendo suplantado na realidade brasileira, entretanto se reconhece que a centralidade do conteúdo da formação específica ainda povoa o imaginário docente como condições satisfatórias para um fazer pedagógico efetivo. Os instrumentos legais que disciplinam a formação de professor vêm estabelecer uma nova concepção de formação que é a exigência da relação teoria e prática, que efetivamente ocorrerá caso se reconheça que não existe supremacia de conhecimentos para a profissionalidade docente.

Como já foi mencionado, não é uma proposta nova de formação de professor que venha modificar as políticas de formação docente no interior das instituições formadoras, pois, mesmo tendo-se a prática pedagógica como atividade formativa obrigatória nos cursos de licenciatura e oficializada em seus projetos pedagógicos, na prática ainda é visível a separação entre processos formativos e

realidade educacional. Segundo Brito (2006, p. 42), “[...] políticas de formação de professores parece que não tomam como referência o contexto social, os lugares do exercício da prática pedagógica e a realidade em que os sujeitos estão inseridos [...]”, de forma que este modelo vem contribuindo para marcar certo distanciamento entre os cursos de formação de professores e as práticas profissionais elaboradas e reelaboradas na escola.

Este distanciamento é traduzido pelos licenciandos colaboradores deste estudo, quando relacionam o pouco envolvimento dos professores que ministram as disciplinas específicas e as disciplinas pedagógicas no curso de Licenciatura em Geografia com a execução da prática como componente formativo, as quais possibilitam o exercício das atividades docentes na realidade educacional. A este respeito, eis as falas dos alunos colaboradores sobre o modo como percebem a participação dos professores formadores no cotidiano desta atividade:

Os demais professores não estão interagindo com a execução da prática pedagógica. No bloco passado não aconteceu e neste bloco não vem acontecendo. O envolvimento só ocorre com o professor responsável pelo projeto interdisciplinar (o aluno se refere a PPCCF), não tem nenhuma interação assim dos demais professores, inclusive, no bloco passado tivemos um grande problema, uma professora não quis liberar o horário de sua aula para apresentarmos o relatório final do nosso projeto, alguns professores contribuem, a maioria não contribui. (Aluno 2º bloco)

Só os professores ligados ao projeto interdisciplinar é que acompanham e discutem conosco, os demais professores não têm contato com essa experiência, no máximo perguntam como está, o que é o projeto, mas não uma conversa sobre o tema do projeto, uma ajuda, eles não fazem. (Aluna 4º bloco)

Em relação a esta mesma questão, registramos o depoimento do professor-coordenador do curso, que de certa forma vem corroborar o posicionamento dos alunos:

Pois é, o envolvimento dos professores é muito pequeno. Já fizemos todo tipo de esforços para envolver esses professores, entendemos que eles

poderiam se envolver mais, inclusive os professores lotados na Coordenação do curso de Geografia e das disciplinas pedagógicas. A visão equivocada do professor de só desenvolver aquela responsabilidade da sala de aula, sempre levando para outra responsabilidade, como as condições estruturais da Instituição, agravadas pela política salarial, interfere muito. O professor acha que já está fazendo muito desenvolvendo sua disciplina que está a cargo dele. Fica muito difícil envolver os professores por essas dificuldades, essas várias facetas de dificuldades que a própria Instituição impõe (Professor-coordenador do curso).

Estes depoimentos reforçam a preeminência de se ter a formação inicial do professor compreendida como momento de aprendizagens da docência e de articulação entre as várias áreas do conhecimento. O tema vem merecendo reflexões de pesquisadores que coligem este momento como principal, embora não seja o único, em que o futuro professor adquire os conhecimentos necessários ao seu caminhar na docência.

Como se vê, a formação inicial de professor inclui uma diversidade de aprendizagens adquiridas no percurso de sua formação, num processo contínuo, que não se interrompe com sua titularidade. Como diz García (1999), não se pode esperar que a formação inicial ofereça um produto final, mas seja compreendida como início da profissionalização docente. Neste sentido, Zeichener (1993, p. 17.) faz referência ao papel que as instituições responsáveis pela formação inicial de professores têm assumido:

O processo de aprender a ensinar se prolonga durante toda a carreira do professor e de que, independentemente do que fazemos nos programas de formação de professores e do modo como o fazemos, no melhor dos casos só podemos preparar os professores para começarem a ensinar.

Neste sentido, preparar professores para conviver com a diversidade e a complexidade de conhecimentos que envolvem a ação docente no modelo social global vem se tornando desafio para as instituições formadoras que precisam definir e redefinir as aprendizagens docentes tidas como essenciais à formação inicial do professor. Os professores precisam compreender que estão assumindo uma profissão cujo perfil é de contínuas aprendizagens; a condição de aprender não

termina com a titularidade, ao final do curso, o que implica dizer que de certa forma, permanecerão estudantes ao longo da vida, particularmente nas suas áreas específicas de estudo.

Compreende-se que, a prática pedagógica como um componente formativo promove a inserção do futuro professor no lócus de sua profissionalidade, portanto no contexto escolar. Estar no ambiente escolar é compartilhar com sua dinamicidade, perceber suas contradições, facetas e nuances, muitas delas imperceptíveis que só transparecem quando com ela nos envolvemos. Neste sentido, o processo formativo não deve ser estanque, compartimentado, mas fomentado por uma atitude investigativa essencial à superação dos obstáculos do fazer pedagógico, que só poderão ser enfrentados se os cursos de formação inicial estruturarem seus programas, de modo a oferecer o suporte teórico-prático aos futuros professores.

As discussões aqui apresentadas sobre a formação inicial de professor revelam que ela não se esgota com o licenciamento para ensinar, configurando-se como um contínuo que envolve múltiplas aprendizagens, num processo de aprender a ser professor, de aprender a ensinar na sociedade do conhecimento, em meio a sua complexidade. Neste contexto, questiona-se: Que aprendizagens são necessárias à ação docente? O que o professor precisa saber para ensinar? Indagações que a seguir passaremos a discutir.

3.2 Aprendizagem da docência na formação inicial: uma trajetória do aprender a ensinar

Múltiplas são as aprendizagens que vêm sendo impostas ao professor em sua formação inicial. Exige-se do professor uma formação moral, epistemológica, política, ética, social (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 14). Estas autoras referem que é comum cobrar-se do professor que cumpra as funções da família e de outras instituições sociais, que responda por várias situações a eles apresentadas, como o problema da violência, da indisciplina, das drogas, das discriminações étnicas, raciais, ou seja, mesmo que de forma velada, exige-se um profissional multifacetado, um profissional criativo, com capacidade de refletir sobre e na sua prática educativa.

A estes requisitos profissionais, acrescentamos ainda algumas capacidades exigidas aos professores, elencadas por Tardif (2008, p. 35):

Estimular seus alunos à resolução de problemas, à planificação, à tomada de decisão exigente, ao debate, à discussão que sirva à colaboração em grupo assim como a outras estratégias que favoreçam o desenvolvimento dos níveis superiores do pensamento e a utilização de estratégias metacognitivas.

Implica dizer que sua formação deve estar focada nestas novas contingências. Logo, a diversidade de aprendizagens que envolvem a formação docente e as novas atribuições que lhe são impostas para responder às demandas da sociedade contemporânea vêm sendo objetos de pesquisa de educadores. Neste sentido, interrogações são postas em que se discute: o que ensinar a esse profissional, ou ainda quais aprendizagens da docência precisa ter o futuro professor nesse modelo social, caracterizado como sociedade da informação, do consumismo e do hedonismo?

Esta temática ganha importância à medida que pesquisadores reconhecem que para ensinar na atualidade uma única aprendizagem não é o suficiente. Para tornar-se professor, além dos conhecimentos específicos da área de formação, é essencial que seja um profissional autônomo, que tenha capacidade de criar e recriar diversas maneiras de ensinar que lhe possibilite intervir na qualidade da aprendizagem dos seus alunos. Em linhas gerais, o professor deve ser capaz de identificar situações que necessitem de sua intervenção, analisá-las e propor alternativas para solucioná-las.

Assim, na aldeia global onde estamos inseridos, uma proposta formativa de professor focada em um único saber, descontextualizada da realidade educacional e social, que dicotomize teoria e prática, distanciando os conhecimentos adquiridos e elaborados na instituição formadora com a realidade não têm centralidade na contemporaneidade

Assim que, de acordo com o padrão que configura a sociedade globalizada do século XXI, é requerida da formação do professor uma visão holística do modelo social contemporâneo, mas, ao mesmo tempo, deve-se preparar este profissional para que considere os alunos em sua individualidade e em suas múltiplas aprendizagens. Por mais que a informação, marca da sociedade atual, aproxime as

peças, há de se reconhecer que cada cidadão mora em um lugar com suas particularidades culturais, sociais, econômicas e políticas que precisam ser compreendidas por quem tem a função de apropriar-se destas informações e repassá-las a outrem.

Sacristán (2006, p. 65) a este respeito, desperta a atenção do modo como os processos de globalização afetam a educação, por incidirem sobre seus sujeitos, seus conteúdos e suas formas de aprender, pois, é necessário se ter a compreensão da maneira como “[...] as fórmulas básicas de transmissão de saberes estão sendo alteradas pela preeminência adquirida pelos canais de distribuição dos saberes à margem da educação formal”. Alerta que o professor não será substituído pelas novas tecnologias, mas poderá ficar ultrapassado e deslegitimado no novo panorama.

Nesta mesma linha de entendimento, Rué (2003, p. 19) afirma que “ensinar não é mais problema central dos docentes, a promoção ou potencialidade de aprendizagens e de competências entre os docentes é que constituirá seu principal desafio profissional”. O autor toma como referência as múltiplas formas de ensinar que são disponibilizadas a ele pela sociedade de informação, o que às vezes lhe causa insegurança. Aprender formas de como lidar com este arsenal de meios de ensino é imprescindível à sua profissionalização.

As considerações iniciais acerca das aprendizagens da docência revelam a complexidade em que se traduz a formação de professores e as diferentes aprendizagens que precisa adquirir para iniciar sua atividade profissional. Trata-se de um campo aberto à investigação, ao desenvolvimento de pesquisas sobre a aprendizagem para ensino/educação, é, de certa forma, fenômeno recente, em cujo campo ainda residem controvérsias, inicialmente, pelo aspecto conceptual. Neste sentido, comporta questionar: o que vem a ser aprender a ensinar? Aprender a educar? Razão por que entendemos em meio a outras ‘certezas’ sobre o campo da formação, que sobre o ser professor e o saber ensinar, ainda pairam algumas ‘incertezas’, o que nos leva a compreender que a resposta a esta indagação é permeada de complexidades, no sentido de que as pesquisas prosseguem e é assim que vamos compondo e recompondo este entendimento, as formulações teórico-conceptuais, se considerarmos que as variáveis que envolvem esse fenômeno são inúmeras e diversificadas, portanto, nem sempre, respondem unissonamente a tal questão.

3.2.1 Aprender a ensinar

Na sociedade contemporânea, o significado de aprender a ensinar toma contornos opostos do que vivenciávamos há duas décadas. Aprender para posteriormente colocar em uso as aprendizagens, como ocorria, não tem significado na sociedade atual em que predominam as aprendizagens voláteis. Assim, aprender a ensinar neste modelo social implica o desenvolvimento de capacidades que vão além do conhecimento cognitivo e habilidades pedagógicas. Busca-se, sobretudo, a curiosidade investigativa, o “olhar” incessante aos fatos e seus desdobramentos. Considera-se, assim, a capacidade tanto do aluno quanto do professor em ser produtor e construtor de conhecimentos.

Neste entendimento, Sousa (2005, p. 35), discorrendo acerca do significado de aprender e ensinar argumenta que “aprendemos quando introduzimos interações na nossa forma de pensar e agir, e ensinamos quando partilhamos com o outro, ou em grupo, a nossa experiência e os saberes que vamos acumulando”. Portanto, aprender e ensinar pressupõem o envolvimento de alunos e professores de forma a compartilhar e a mobilizar aprendizagens e conhecimentos, o que não deixa de ser um desafio para as instituições formadoras e as escolas que constituem espaços formais de aprendizagens.

Sobre a base do conhecimento na docência, há de se considerar a observação de Pimenta (2002, p. 22), para quem “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Assim, o ato de conhecer não se reduz a informar, mas saber processar estas informações, fazer sua releitura e discuti-las com o aluno de forma crítica e reflexiva, levando-o a ressignificá-las. Estamos a enfatizar que a formação inicial do professor não deve ser centralizada em uma única aprendizagem ou em aprendizagens estanques, em pontos isolados, mas em um fluxo contínuo de aprender a ensinar, de constante aquisição de novos conhecimentos. Mizukami (2008, p. 395) menciona que o “processo de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência é entendido como processo espiralado de modificação contínua de práticas pedagógicas em função da base de conhecimento”.

Esta inter-relação, segundo a autora, só pode ser efetivada se a instituição responsável pela formação inicial de professor articular propostas formativas que

abram espaços para que as aprendizagens da docência, o aprender a ensinar, efetivamente, sejam colocados em prática, numa perspectiva de articulação teoria e prática, de forma crítica e reflexiva.

Ainda, no âmbito da discussão sobre o modo com ensinar, García (1999) destaca, a partir dos estudos de Grossman (1990), a existência de quatro componentes do conhecimento profissional dos professores: O *conhecimento psicopedagógico*: que se relaciona com o ensino, com a aprendizagem, com os alunos. Inclui ainda o conhecimento sobre técnicas didáticas, planejamento de ensino. Abrange, deste modo, a compreensão do professor sobre os princípios gerais de ensino/aprendizagem e sua complexidade. Por sua vez, o *conhecimento de conteúdo* versa sobre a matéria que ensina. Centra-se na capacidade de o professor saber discernir o grau de dificuldade dos conteúdos, sua forma de organização, para torná-los compreensíveis e aceitáveis ao seu interlocutor. Já o *conhecimento didático do conteúdo* representa a combinação adequada entre o conhecimento da matéria a ensinar e o conhecimento pedagógico e didático de como ensinar. Por fim, o *conhecimento do contexto* é uma categoria que se refere aos conhecimentos do contexto escolar no seu cotidiano. Segundo o autor, esta categoria constitui grande desafio ao professor, que precisa conhecer seu aluno em seu ambiente social, econômico, ético e cultural. A importância que revela este conhecimento, quando o professor o domina, conduz o saber ensinar numa perspectiva de compreender a educação numa dimensão multicultural da aprendizagem.

A estas quatro categorias, García (1999) acrescenta ainda um componente formativo necessário à formação inicial de professor. Trata-se dos *conhecimentos, competências e atitudes face à diversidade cultural*, que deve postular uma formação de professores voltada para uma educação pluralista, substituindo, deste modo, uma educação monocultural. Este autor defende que a formação se processe em bases multiculturais, propostas num sentido de estimular a produção de conhecimentos que estimulem os professores a atitudes de abertura, reflexão, tolerância, aceitação e proteção das diferenças individuais e grupais de gênero, raça, classe social, ideologia. Esta preparação para a diversidade é essencial na vida contemporânea, notadamente num período onde as identidades e os sentimentos de pertencimento estão à prova, olhar o outro de forma singular é exercitar a alteridade.

Os licenciandos interlocutores deste estudo, em entrevista realizada no primeiro semestre de 2008, quando indagados acerca das aprendizagens necessárias para formar o professor, ou seja, o que ele precisa aprender para tornar-se professor, responderam o seguinte:

Além das disciplinas do curso, considero todas importantes, ter o domínio desses conteúdos, acho que seria a questão de tratar o aluno com igualdade, de ser um educador, não ser apenas um professor que joga o conteúdo, ser aquele professor que está além da barreira da escola, que está na vida, que orienta em tudo, em relação à família, não apenas ministrar a aula por obrigação. (Aluno 2º bloco)

Não só aprender o assunto básico, isso se aprende tanto no dia-a-dia, dando aula, como na sala de aula da universidade, a questão pedagógica que eu acho muito importante, isso o curso me ensinou, como ensinou a lidar com os alunos, como adequar determinado assunto com a realidade do aluno, isso é formar o educador. (Aluno do 8º bloco)

Nas falas do licenciandos fica evidenciado que estas categorias de conhecimento quando conjugadas entre si, agregam valores próprios à formação docente, assim os processos de formação que postulam em sua centralidade as aprendizagens da docência devem considerar as articulações entre os mais diversos conhecimentos.

Emerge deste modo, a compreensão de que as diferentes aprendizagens requeridas aos futuros professores não se constituem pontos isolados, mas um fluxo contínuo de aprender a ensinar em que cada conhecimento tem sua base em outro, dialeticamente construído numa ação constante assim como o é a formação de professor. Implica, pois, a aquisição de múltiplas aprendizagens do professor, exigindo dos programas de formação inicial propostas inovadoras que propiciem o acesso e o domínio destes conhecimentos, conforme reitera Mizukami (2008, p. 401).

[...] um dos grandes desafios envolvendo a universidade e a escola (no papel de agentes formadoras) refere-se à construção e à manutenção de uma comunidade de aprendizagem no local de trabalho, podendo estabelecer relações entre processos formativos vivenciados durante a formação inicial e os vivenciados na escola.

Esta comunidade de aprendizagens deve ser reconhecida pela instituição formadora como parte do ofício de ser professor, com vistas a uma prática docente significativa e transformadora, pois é esta, que tem a responsabilidade de organizar programas de formação docente. Neste sentido, a relação teoria e prática deve ser compreendida como mecanismo de inserção do futuro professor na comunidade de aprendizagens que a escola lhe proporciona. A escola como campo aberto e fértil de conhecimentos e aprendizagens exerce um papel central na formação de professor. Neste ambiente institucional, o profissional da docência exerce suas aprendizagens e dela extrai outras, no processo de saber-fazer e refazer a profissionalidade docente.

Neste estudo, a aprendizagem da docência caracteriza-se como base do conhecimento profissional para ensinar a ser professor e se constrói em situações reais no envolvimento dialógico entre instituição formadora e lócus profissional da docência, entre teorias adquiridas pelo futuro professor e a realidade educacional em que está inserido. Se o professor conhece seu próprio processo de aprendizagem e de constituição de competências, estará mais preparado para compreender e intervir na aprendizagem de seu aluno futuro, o que converge para os propósitos da prática pedagógica como componente curricular formativo ao possibilitar ao futuro professor conhecer seu espaço profissional no percurso de sua formação, vivenciando as mais diversas aprendizagens atribuídas a esse profissional.

3.3 Prática Pedagógica como componente curricular formativo (PPCCF): articulações teoria e prática

A relação teoria e prática tem sido com muita freqüência um elemento presente nas discussões em torno da formação inicial de professor. Apresenta-se, neste sentido, como temática inconclusa, conforme Sacristán (1999), que considera uma tarefa inabarcável elucidar os problemas das relações entre teoria e prática para se obter uma teoria explicativa do como, do por que e do para que da prática educativa. Estas discussões são marcadas por momentos em que a teoria se

sobrepõe à prática, num modelo formativo em que o professor primeiro adquire os conhecimentos necessários à sua atividade profissional para depois colocá-los em prática. Tem-se assim a teoria como centralidade da formação, a subordinação do aprendizado prático ao teórico. Nele, o futuro professor mantém contato com a escola (espaço de ação docente) ou com outra atividade inerente a sua profissão, somente ao final do processo formativo. Supõe compreender, que, se o licenciando aprende para algum tempo depois colocar em prática, esta aprendizagem poderá chegar ultrapassada aos seus futuros alunos, tornando-se obsoleta e desmotivadora, dada a condição da mutabilidade presente no contexto social e, por extensão, no contexto da realidade escolar.

Na verdade, este delineamento aponta para o enfoque formativo na prática em detrimento da teoria. Assim, a prática (o saber fazer) ignora a teoria (o saber) como seu suporte e fundamento. Este modelo esteve bastante presente na formação do professor no Brasil, nas décadas de 70 e 80. Nele predominava o discurso da racionalidade, da eficiência e eficácia no ensino. O professor era formado para realizar atividades previamente planejadas. Treinados para executar ações embora não contribuísse para sua construção. A teoria tecnicista da educação emerge neste contexto.

Neste modelo educativo, os aspectos instrumentais e o preparo técnico centralizavam o ensino acadêmico, levando o licenciando a uma postura racionalista e mecanicista do ato educativo. Trata-se de um saber fazer desvinculado do saber e do saber ser. A idéia de que o professor é um prático instaura uma visão limitada de sua ação e do seu conhecimento. Segundo Hernández, (1988, p. 4) “a prática sem contexto, sem explicação e sem referenciais que a sustentem não tem mais sentido do que a simples atividade, pois deixa de lado as dimensões educacionais e sociais da ação docente”. O enfoque demasiado na prática docente encerra um esvaziamento dos aspectos sócio-culturais que perpassam a atividade docente. Ao professor, faz-se indispensável um ‘olhar’ sobre os aspectos inerentes ao fazer pedagógico. Refletir sobre as relações que se estabelecem no seio da sociedade, poder contextualizá-las, fazer uma leitura reflexiva do que apresenta ser, é parte importante do ofício de educar.

Enfocamos porém que a crítica a estes dois modelos está consubstanciada na idéia de que tanto o primeiro quanto o segundo se reproduzem pela dicotomia teoria/prática. Como se fosse possível no processo formativo de professor, construir

uma teoria sem que passasse pelo crivo da prática. Ocorre que a superação destes dois modelos tem sido a tônica e o objeto da maioria dos estudos no âmbito da formação de professores, e geram discussões e modificações normativas, a exemplo da prática pedagógica como componente formativo que se fundamenta na articulação teoria e prática no decorrer do processo formativo do professor, dinamizando este processo, favorecendo a aquisição e a articulação de novos conhecimentos e, igualmente, sua produção e difusão. Uma modalidade formativa que situa o futuro professor em diferentes situações de aprendizagens em consonância com os fins sociais a que se destina.

Sobre esta prática pedagógica e sua complexidade, assim discute Veiga citada em Nadal (2007, p. 18):

A construção dessa prática, por meio da qual se permite à escola cumprir com seu papel na formação humana e disseminar conhecimentos, pressupõe que um de seus protagonistas seja cuidadosamente considerado – o professor, profissional responsável pela função principal da escola, a função de ensinar.

Tardif (2008, p. 33) traz o entendimento de que o projeto acadêmico de formação de professor articule a teoria a prática, que possua uma base própria de conhecimentos e de competências de tal forma que torne apto o professor para enfrentar com sucesso as situações cotidianas de trabalho, buscando encontrar soluções adequadas para os diversos problemas que podem surgir. Propõe ainda que a formação deve contemplar a autonomia da organização e da gestão de suas atividades profissionais sendo, que o professor seja “[...] capaz de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las, de colocá-las em palavras, de argumentá-las e de dividi-las com outros”.

Sob esta perspectiva, as instituições formadoras, ao redefinirem o projeto pedagógico de seus cursos, precisam contemplar espaços de vivências acadêmicas que propiciam troca de aprendizagens, conhecimentos e experiências entre futuros professores, professores em exercício e professores formadores, perspectivando assim que o futuro professor mantenha contato com o docente em atividade de ensino, fomentando uma ‘ponte’ entre o que aprende no curso de formação e a prática docente. Para o professor formador, a inserção do licenciando em seu futuro espaço educativo profissional deve configurar-se como vertente do processo de

formação. Da mesma forma, quando a articulação teoria e prática são realizadas no decorrer do curso de formação, estes futuros professores criam também a correspondência entre o conteúdo a ser ensinado com a vivência do seu espaço profissional. Na verdade, é como diz Freire (1996, p. 38-39), ao considerar esta dimensão:

É fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses nem se acha nos guias dos professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Deste modo, a práxis, como elemento reflexivo-transformador, representa do ponto de vista educacional, momento de produção e reelaboração de conhecimentos e aprendizagens no sentido de mudanças da ação educativa. Assim, as transformações propostas nos projetos de formação só têm sentido se possuem como eixo orientador o professor como agente articulador da práxis.

O processo reflexivo como aspecto basilar da formação docente, proposto por Freire (1996) possibilita ao futuro professor construir caminhos de aprendizagens ao mesmo tempo em que reformula sua prática. Se, o futuro professor, no percurso de sua formação participa do processo de construção de conhecimentos de maneira crítica e reflexiva não se torna diferente quando vier a assumir a condição de professor. Visto que pode se configurar a máxima que diz: A maneira como aprendo reflete na maneira como ensino. Por isso o ato formativo é dialético, se constrói e se reconstrói na práxis.

Esta noção de práxis se faz presente no depoimento dos interlocutores deste estudo quando indagamos, em entrevista, se as atividades da prática pedagógica como componente formativo contribuem para formar uma visão da docência, de ser professor. Para os licenciandos:

Essa experiência foi importante. Já no primeiro semestre do curso foi possível o contato com alunos. Cheguei 'verde' a uma sala de aula para observar o professor. Antes, éramos alunos dos níveis do ensino fundamental e médio, não tínhamos essa visão do que

é estar sentado do outro lado. Aí, bateu aquela pergunta, observando um aluno conversando, aparentemente 'danado': será que é isso que eu quero? No decorrer do curso, estudando as disciplinas pedagógicas e com a experiência do projeto interdisciplinar fui definindo minha profissão: ser professor. Fui aprendendo durante o curso, em contato com meu ambiente de trabalho, com as experiências, a prática, saber o que é ser professor. Tem colegas que reclamam da PPCCF. Aumentou a carga horária do curso. Entendo que aumentou para contribuir com a nossa formação, eu vejo dessa forma (Aluno 8º bloco).

Mesmo participando do projeto no primeiro bloco, com objetivo de observar apenas o aspecto físico-estrutural da escola, mesmo assim, tivemos contato com alunos e professores. Observamos as dificuldades que alunos e professores têm, como a falta de estrutura, salas de aula muito quentes, alunos desmotivados e professores que faltam, eu senti na pele essas dificuldades em relação aos dois, isso nos ajuda a refletir antes de chegar à escola como professor já formado. Essa é a importância do Projeto, nos mostrar a realidade da escola como ela apresenta ser (Aluno 2º bloco).

É possível detectar nas impressões acima registradas que esta experiência pode compor para o aluno momentos de reflexão sobre a complexidade da profissão docente, as sinuosidades a ela inerentes, as relações que se estabelecem em sala de aula, o enfrentamento das situações inesperadas, ou ainda, fazê-lo ver o papel do professor, sentir-se professor. Esta incursão ao lócus profissional vem contribuindo para articular a teoria à prática; na verdade, é como menciona Tardif (2008, p. 25) “o objetivo da formação prática em estabelecimento é justamente colocar os estudantes em contato com esse saber de experiência e sua fonte: a prática profissional”, constituindo desta forma momento de confirmação e de domínio de conhecimentos ambos estão na base do trabalho docente.

Compreende-se, nesta direção, que a Prática Pedagógica como atividade formativa, proposta nos cursos de formação inicial, notadamente, no curso de Licenciatura em Geografia da UESPI, e por nós descrita neste estudo etnográfico, tem como princípio articular, em um só tempo, a teoria (conjunto de conhecimentos específicos integralizador do currículo de formação de professor) à prática (condições efetivas do trabalho docente). Esta articulação se concretiza através de várias atividades, desde a observação de uma aula ou sua execução, a observação

ou participação em um planejamento ou mesmo a vivência de atividades educativas não-formais. Isto ocorre quando o aprendiz de professor inicia o curso de formação visando, sobretudo inserir-se no lócus de sua função, possibilitando compreender as nuances da atividade docente e suas particularidades ainda no decorrer do processo formativo.

Logo, articular a teoria à prática é proporcionar certa autonomia ao futuro professor, fenômeno que se concretiza ao assumir a ação docente como atividade profissional. Segundo Contreras (2002, p. 92):

A prática docente é em grande medida um enfrentamento de situações problemáticas nas quais conflui uma multidão de fatores e em que não se pode apreciar com clareza um problema que coincida com as categorias de situações estabelecidas para as quais dispomos de tratamento.

Ocorre que lidar com situações desafiadoras é uma constante nas escolas de ensino básico. O depoimento de uma professora interlocutora de nossa pesquisa descreve estes desafios, quando relata a importância de o professor, em sua formação inicial, articular a teoria à prática, assim como conhecer os meandros do lócus de sua profissionalidade como momentos essenciais para o enfrentamento da realidade educacional, ainda no percurso de sua formação:

O aluno, antes de sair da universidade, precisa conhecer as dificuldades da escola pública, que é essa: alunos desinteressados, agressivos, que você tem que ter cuidado com ele. Você não pode chegar para um aluno da rede pública e falar demais. Tem que estar sempre incentivado, falando de melhorias e com muito cuidado. Se você for com muita agressividade e cobrança a reação é imediata. Pode riscar seu carro, lhe dar uma facada. Ocorreu caso aqui do aluno dizer que vai pegar o professor lá fora e pega mesmo. É complicado. Aqui se convive com todos os níveis de pessoas, inclusive com aquelas envolvidas em delitos, como assalto, tentativa de homicídio. Recentemente um aluno foi expulso. O que ele disse: a cadeia, já conheço, é minha casa. Como devemos reagir nesta situação? É, complicado. Ainda mais difícil para o professor que chega aqui formado, já pronto. (Sessão de observação. 2º semestre de 2008).

Deste modo, fazer a aproximação entre instituição formadora e o lócus profissional docente, entre o que se aprende no espaço acadêmico e o cotidiano profissional do futuro professor é a finalidade da Prática Pedagógica como componente curricular formativo, que visa inserir o licenciando nas complexas e multifacetadas questões inerentes à prática docente. De acordo com Guimarães (2008, p. 686), a experiência de aproximar o futuro professor ao seu espaço profissional já é uma realidade consolidada em muitos países, que começou a ser colocada em prática no Brasil, inicialmente pelas “[...] tendências da formação de professor ao reconhecer a escola como lócus de formação, depois, pela legislação que começa a sugeri-la como forma de viabilizar a formação do professor”. É o que propõe a legislação pátria vigente, disciplinada no art. 7º da Resolução CNE/CP, nº 01/2002, que recomenda às instituições formadoras manterem “interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação partilhada”.

Neste sentido, a importância concedida à Prática Pedagógica como componente curricular, como elemento articulador e norteador da formação inicial do professor, pretende propiciar ao licenciando ser sujeito de experiências, através de uma aproximação gradual com o exercício da docência. Almeja introduzi-lo em aprendizagens, conhecimentos e informações que vão sendo reelaborados e ressignificados. A prática pedagógica, assim compreendida, permitirá ao licenciando capacidade de realizar uma análise crítica das suas ações ainda no decorrer do curso de formação. Atua também como fonte permanente e privilegiada de reflexão e de atuação na formação do futuro professor, além de permitir a ele a compreensão da dinâmica entre construção teórica do conhecimento e prática educativa.

Neste contexto, faz-se necessário esclarecer os aspectos normativos que disciplinam esta vertente curricular como atividade obrigatória nos cursos de formação de professores para a educação básica.

3.3.1 A Prática Pedagógica como componente curricular formativo: aspectos conceituais e legais

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) dedica um capítulo específico à formação dos professores da educação básica, denominado “Dos Profissionais da Educação”, que corresponde aos artigos 61 a 67. Este capítulo faz referência à formação de professores, que deve ocorrer em cursos de licenciatura plena (art. 62) e aos aspectos metodológicos que norteiam os currículos de formação inicial. Dentre estes recomendam a necessária associação entre teoria e prática (art.61). Neste mesmo sentido, o Parecer CNE/CP 09/2001, de 8 de março de 2000, traz, entre princípios orientadores para formação de professores, a articulação entre teoria e prática, que deve ser desenvolvida a partir de uma prática pedagógica delineada desde o início do processo formativo, a ser desenvolvida ao longo do curso, promovendo a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão. Postula ainda que esta articulação ocorra em estudos formais e não-formais. Esta confirmação revela que tanto a formação quanto a prática pedagógica não se reduzem a um espaço isolado, fechados em si mesmos, desarticulados do restante do curso.

Por sua vez, o parecer CNE/CP nº 28/2001, de 02 de outubro de 2001, vem distinguir o que seja prática pedagógica como componente curricular formativo e estágio curricular, para tanto pontua o seguinte:

A prática pedagógica como componente curricular formativo deve ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico e seu acontecer deve se dar desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo. Em articulação intrínseca com o estágio supervisionado e com as atividades de trabalho acadêmico. O estágio curricular supervisionado de ensino é pois um modo especial de atividade de capacitação em serviço e que só pode ocorrer em unidades escolares onde o estagiário assuma efetivamente o papel de professor, com outras exigências do projeto pedagógico e das necessidades próprias do ambiente institucional escolar testando suas competências por um determinado período.(p. 9-10)

Esta diferença visa tão-somente, a explicitar que o objeto deste estudo é a Prática Pedagógica como componente curricular. Configura-se numa proposta metodológica que perpassa todo o currículo de formação. Extrapola a sala de aula da instituição formadora e mesmo o ambiente escolar, possibilitando ao futuro professor adentrar outros espaços educativos, desde o início do curso, não esperando pelo estágio curricular. Ainda, segundo a resolução do CNE/CP 01/2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, a distinção da prática na matriz curricular dos cursos de formação com o estágio curricular supervisionado é assim disciplinada:

Que a prática não poderá ficar isolada a um espaço que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso, deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor, deverá estar em tempo e espaço curricular específico, e ainda, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar' (art.12, § 1º e 2º e art. 13).

Como destaque, os dispositivos legais citados recomendam que a prática pedagógica esteja presente em todo projeto de formação das licenciaturas. Determina que as atividades de ensino transcendam a sala de aula da instituição formadora, articulando-se ao conjunto do ambiente escolar e da educação como um todo. A possibilidade de o futuro professor verificar *in loco*, no decorrer da sua formação profissional, o ambiente institucional escolar em que irá trabalhar, possibilitará uma identificação das aprendizagens necessárias ao exercício de sua função.

A temática da prática pedagógica enquanto componente curricular formativo vem sendo objeto de reformulação dos cursos de formação de professores e de pesquisas acadêmicas que propõem investigar os meandros da prática nos cursos de formação inicial de professores. As modificações nas estruturas de tais cursos vêm procurando superar a dicotomia teoria/prática.

Guimarães (2008), que chama atenção acerca destas modificações na formação de professores a partir da legislação que a disciplina, propõe que estas transformações estejam vinculadas a um projeto de formação construído coletivamente e voltado para o estatuto da profissionalidade docente, cuidando-se

para não incorrer na dicotomia entre teoria e prática, fragmentando ainda mais a formação. A superação desta dicotomia envolve aspectos mais abrangentes do que seus aspectos normativos ou conceituais, vão desde uma trama coletiva de aprendizagens para a docência a um olhar mais crítico e atento sobre a relação instituição formadora-escola.

Como foi demonstrado na legislação vigente, a prática pedagógica tornou-se um componente curricular obrigatório nos cursos de formação de professores da educação básica, objetivando inserir o futuro professor no cotidiano escolar, perspectivando associar os conhecimentos dos conteúdos específicos da sua área de formação aos conteúdos pedagógicos, a partir de uma práxis que deve problematizar o fazer pedagógico na dialética ação-reflexão-ação de modo contextualizado, interdisciplinar, investigativo, para o futuro professor ser capaz de se reconhecer como professor de profissão.

Reiteramos, pois, que esta dimensão formativa é vista como um vetor de aprendizagens profissionais docentes no âmbito da formação inicial do professor. Torna-se como um aspecto do conhecimento que deve estar presente em todo o processo formativo, a fim de que o futuro professor vivencie no percurso de sua formação o ambiente institucional escolar formal e não-formal. Assim será aceito como ator /construtor/ colaborador de seu processo formativo. Tomamos como nosso o entendimento de Guimarães (2008, p. 691), que, acerca deste componente curricular, afirma que não se trata de estágio curricular, de uma disciplina ou prática de ensino, mas um “[...] espaço curricular de vivência, estudo e reflexão de professores e alunos a partir de desafios e dilemas postos pela realidade profissional”. Um espaço composto pelo professor formador, e pelo futuro professor, pela instituição formadora e pelos demais vieses profissionais da docência. Para ilustrar e configurar a Prática Pedagógica como componente formativo e suas articulações construímos a Figura nº 5:

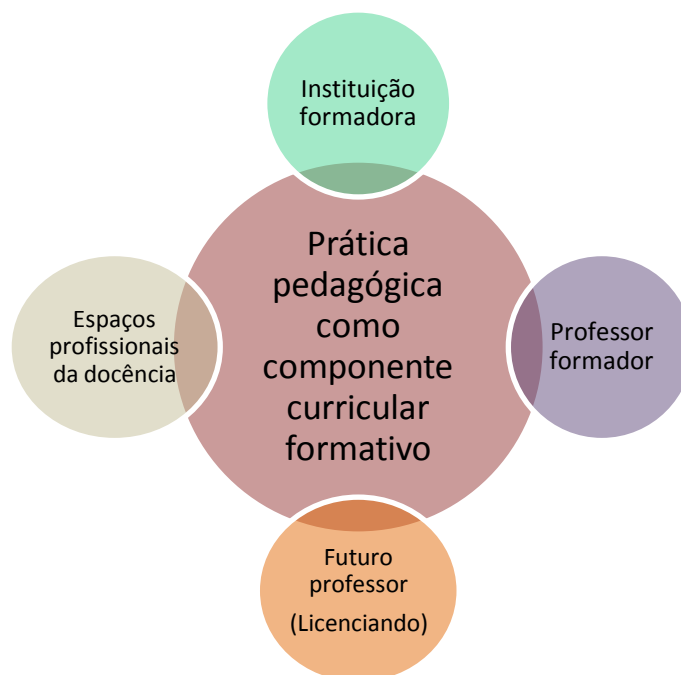


Figura 5: Representando a PPCCF e sua articulação com os elementos da formação inicial.
Fonte: Dados da pesquisadora. Ano 2008.

Deste modo, as exigências formativas dos professores, no que se refere à PPCCF, podem se configurar de uma maneira diferente de realizar a formação inicial de professor, contrapondo-se a propostas formativas que desvinculam a formação com a realidade profissional da docência.

O aporte teórico aqui registrado, as falas dos interlocutores, as observações realizadas durante esta investigação e a análise documental constituíram os fundamentos que direcionaram nosso caminhar nesta pesquisa. Este conjunto foi se construindo à medida que adentrávamos na sinuosidade desta experiência curricular, vivenciada pelos licenciandos, e por nós também, seja em escolas do ensino fundamental e do ensino médio, localizadas na zona rural e na zona urbana da cidade de Teresina-PI, seja em outros espaços institucionais não escolares, como na Secretaria Estadual do Meio Ambiente, no Museu do Piauí, em pontos turísticos da cidade, como Centro Artesanal, Encontro dos rios Poty e Parnaíba e Ponto Cerâmico do Poty Velho, de modo que todas estas referências constituíram suportes que direcionaram nossas análises.

Assim, considerando a abordagem de natureza etnográfica que tem como um de seus pressupostos a inserção do pesquisador no lócus da investigação vivenciamos e observamos os licenciandos do curso de Geografia da UESPI nas atividades da prática pedagógica como componente curricular formativo, uma longa

convivência, permeada por aproximações formais e informais, na própria IES onde funciona o curso de Geografia, ou em diversos ambientes onde ocorreram as atividades relativas a este componente curricular do curso referenciado. Desta convivência e aproximação resultaram a produção dos dados analisados a partir de uma visão holística do fenômeno estudado e do seu contexto, num processo de articulação entre os dados analisados e a reflexão teórica necessária a sua confirmação.

CAPÍTULO IV
DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA
COMO COMPONENTE CURRICULAR FORMATIVO



Foto 5: PPCCF: encontro acadêmico.
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2009.

CAPÍTULO IV

DESVELANDO A PRÁTICA PEDAGÓGICA COMO COMPONENTE CURRICULAR FORMATIVO

Introduzimos este capítulo destacando que analisar dados etnográficos supõe compreender acerca da existência de uma ampla e variada gama de possíveis aproximações analíticas, conforme seja a proposta de investigação que se esteja desenvolvendo. Implica deste modo, afirmar que o processo etnográfico de análise requer, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma matriz categorial, com as devidas e necessárias nomenclaturas, capazes, portanto, de dar suporte ao desenvolvimento da citada análise, colaborando no sentido de dar realce às informações mais relevantes a serem consideradas em uma etnografia, notadamente quando da escolha e definição de eixos categoriais como suporte para o olhar interpretativo e analítico do etnógrafo, colocando sempre como foco as questões que direcionam a problematização do estudo.

Deste modo, neste capítulo organizamos, descrevemos e analisamos os dados produzidos ao longo da presente pesquisa, que tem como empreendimento principal lançar um olhar etnográfico na vertente interpretativo-analítica, com a finalidade de melhor compreender o objeto de estudo, perspectivando, como foi anunciado em diversas passagens deste texto, a prática pedagógica na condição de componente curricular formativo no curso de Geografia da UESPI. Assim definido, comporta interrogar: mas por que olhar justamente um componente curricular? Por que saber acerca da sua condição formativa?

Estas e outras questões integram e direcionam nossa etnografia na sua versão estudo de caso, no sentido de nos empenharmos na tessitura de uma descrição densa, profunda e, sobretudo, compreensiva acerca do fenômeno sob investigação, postulando verificar se este componente curricular se constitui, de fato,

um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, nessa perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática, na formação inicial de futuros professores, no curso de Geografia da UESPI.

A permanência prolongada no campo, cenário desta investigação, como bem requer uma etnografia, proporcionou uma riqueza de dados. Riqueza no sentido de uma diversidade, no sentido de confirmações, reconfirmações de saberes e fazeres recorrentes, dois aspectos amplamente considerados em uma etnografia, fenômenos evidenciados quando da escolha e definição de eixos categoriais que deram suportes para os empreendimentos relativos às sessões de interpretação e análise, colocando sempre como foco as questões decorrentes originadas do objetivo geral desta pesquisa.

Sendo assim, imprimindo uma primeira leitura etnográfica, os dados sinalizaram para uma organização de dois eixos categorias de análise dos quais se originaram, para cada eixo, conjuntos de subcategorias. O primeiro eixo nomeado: “Na sala de aula da UESPI: descrevendo espaços/tempos da prática pedagógica” e o segundo eixo denominado “O cotidiano da prática pedagógica nos diferentes cenários da profissão docente”. Conforme a figura 6.

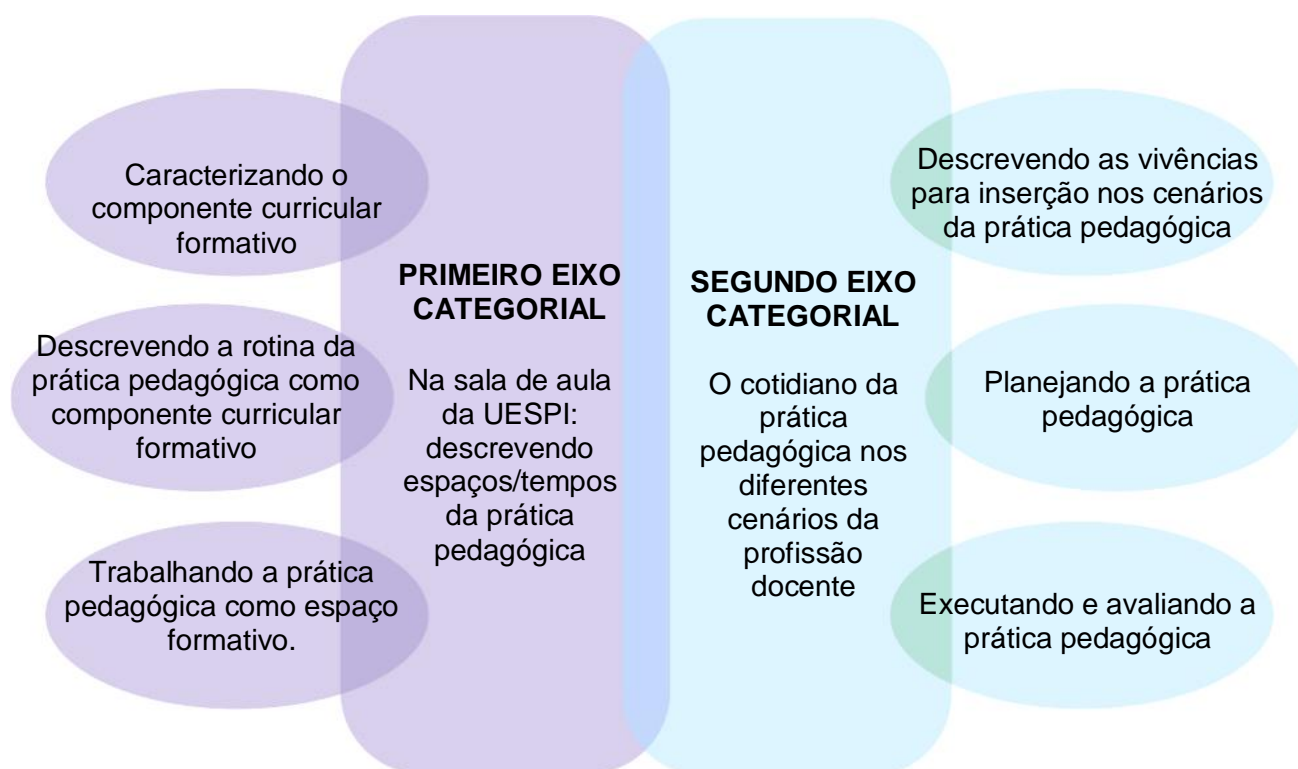


Figura 6: Eixos categoriais e respectivas subcategorias.

Fonte: Dados da pesquisadora. Ano: 2008.

Do primeiro eixo categorial **“Na sala de aula da UESPI: descrevendo espaços/tempos da prática pedagógica”**, emergiram as seguintes subcategorias: 1.1 Caracterizando o componente curricular formativo; 1.2 Descrevendo a rotina da prática pedagógica como componente curricular formativo; 1.3 Trabalhando a prática pedagógica como espaço formativo. Do segundo eixo categorial **“O cotidiano da prática pedagógica nos diferentes cenários da profissão docente”**, emergiram as seguintes subcategorias: 2.1 Descrevendo as vivências para inserção nos cenários da prática pedagógica; 2.2 Planejando a prática pedagógica; 2.3 Executando e avaliando a prática pedagógica.

Neste estudo etnográfico, os dois eixos categoriais se relacionam mutuamente. O primeiro busca apreender como se faz, no curso em pauta, a apresentação da prática pedagógica como componente curricular, postulando identificar quais as aprendizagens da docência esta experiência formativa propicia ao futuro professor. O segundo registra o cotidiano da prática pedagógica como componente curricular vivenciado pelos licenciandos no lócus da profissão docente, perspectivando perceber se ela relaciona (e como relaciona) teoria e prática na formação do professor.

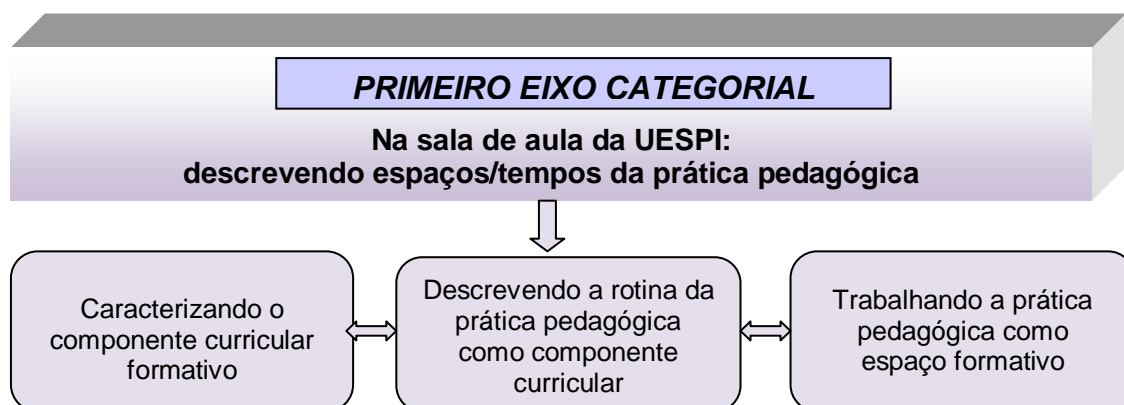
Ressaltamos, a propósito, que estes eixos foram se delineando no decorrer da pesquisa, nas observações dos espaços formativos, nas entrevistas e conversas informais com os interlocutores deste estudo e nos registros fotográficos. Assim, o conjunto das informações obtidas através destes instrumentos de produção de dados etnográficos foi definindo as categorias objetos de análises. Neste sentido, desvelar os tempos/espacos de vivência da prática pedagógica como componente curricular que enriquece as aprendizagens da docência, que se propõe articular teoria e prática no curso de licenciatura em Geografia da UESPI, exigiu nossa inserção nos diversos espaços onde as aulas, estudos e demais atividades acontecem, a fim de que, concretamente, por meio da vivência e da observação reiteradas, chegássemos à compreensão do objeto da pesquisa, centrando-nos no “como” e no “por que” da realização desta prática. No processo, buscamos compreender como se dava a produção não só das aulas na sua cotidianidade, mas também das impressões, da articulação das falas e das expressões e atitudes dos alunos e dos professores-formadores na realização deste componente curricular.

Os aspectos fundamentais destes eixos se fazem pelo entrecruzamento das impressões e atitudes reveladas e intercambiadas entre o pesquisador e os sujeitos

colaboradores deste estudo. Neste sentido, as interpretações são baseadas nas observações dos espaços formativos, nas entrevistas e conversas informais com os interlocutores deste estudo, nos registros fotográficos, nas ações e reações dos interlocutores durante as sessões de estudo e de prática, conforme registradas através de diferentes instrumentos de coleta de dados, cuja convergência resultou em aprofundada análise em que foi possível perceber as minúcias desta atividade curricular, configurando-se como um aspecto da formação permeado de singularidades enriquecedoras do processo formativo, marcada pela fertilidade de aprendizagens da docência e, neste sentido, representa elemento proporcionador de articulação entre teoria e prática na formação inicial do professor de Geografia.

Com este breve encaminhamento introdutório, imbuídos de uma atitude etnográfica que buscou ver e considerar os sujeitos não como átomos que se prestaram a reiteradas discussões, mas como elementos favorecedores de resultados, de interações, de comunicações, de ricos e significativos eventos acadêmicos no interior da atividade curricular que representa o caso estudado, reiteramos que a abordagem etnográfica favoreceu o direcionamento da presente análise de dados, considerados, sobremaneira, os diferentes contextos sociais e situacionais onde esta atividade curricular se materializou.

Deste modo, a exemplo de Lima (1996, p. 69), em sua investigação etnográfica, cuidamos para que “[...] cada atividade observada fosse descrita e analisada com vistas à sistematização e compreensão dos dados significativos e pertinentes ao objeto da investigação”. Neste entendimento que passamos a registrar e analisar os dados de cada eixo categorial e conseqüentes subcategorias.



Neste eixo categorial de análise observamos e registramos o cotidiano da sala de aula da prática pedagógica como componente curricular do curso

Licenciatura Plena em Geografia da UESPI, compreendida como um dos espaços/tempos de vivência desta prática. Como foi mencionado, buscamos apreender como se processa no curso em pauta a atividade curricular denominada prática pedagógica, buscando identificar quais as aprendizagens da docência os licenciandos vivenciam, desenvolvem e revelam no espaço da instituição formadora e nos demais espaços onde ela ocorre.

Os momentos e situações descritos no decorrer deste relatório de pesquisa configuram-se como eventos formativos por se situarem em determinados espaços/tempos, peculiares à dinâmica desta prática, que, segundo sua formatação na proposta curricular, vai de encontro ao que Masetto (2005, p. 88) afirma mediante seu olhar de crítica, ao referir que, em geral, a organização da prática pedagógica dos professores de educação superior, “tradicionalmente, [...] tem se constituído como espaço físico e um tempo determinado durante o qual o professor transmite seus conhecimentos e experiências aos alunos”.

Ao traçar esta caracterização da sala de aula, o autor está evidenciando que tem sido ocorrência não apenas do espaço físico onde se realiza o processo de ensino-aprendizagem, como também da maneira como este tem se apresentado. Muitas vezes de forma verticalizada, cabendo ao aluno ouvir, copiar e expor o que lhe é passado. Reafirmamos, deste modo, que a atividade denominada Prática Pedagógica, centro desta discussão, concretiza-se exatamente na contramão do que denuncia Masetto (2005), como atestam e explicam os dados que passamos a analisar tanto nesta subcategoria como nas demais que, progressivamente, serão analisadas.

Como proposta deste aspecto que considera limitador do processo de aprender e ensinar, o autor recomenda que a sala de aula seja compreendida como espaço e tempo de aprendizagens durante o qual professores e alunos se encontram para juntos planejarem e realizarem uma série de ações. Segundo a perspectiva sugerida, os dados em análise, nesta categoria, situam a sala de aula como um dos espaços/tempos de aprendizagens e de vivências de práticas pedagógicas na formação do professor, configurando-a como ambiente em que professor e alunos estabelecem dialogicidade e reflexividade. Isto converge para uma organização metodológica, planejada e assumida por ambos, objetivando alcançar aprendizagens da docência e de vivências acadêmicas que relacionem a teoria com a prática no processo formativo do professor.

Assim, nos cursos de formação de professores, a sala de aula toma uma relevância mais ampla que a dos demais cursos de educação superior, pois, configura-se lócus de ensinar a aprender e, ao mesmo tempo, de aprender a ensinar, portanto onde o futuro professor não só adquire as aprendizagens necessárias para tornar-se professor (os conhecimentos específicos, os conhecimentos pedagógicos, os conhecimentos gerais), mas também compreende que a sala de aula é o lócus formal de sua atuação profissional, seja na condição de aluno-professor, seja na condição de professor-efetivo. Iniciamos a análise das subcategorias decorrentes deste primeiro eixo categorial.

SUBCATEGORIA 1.1

Caracterizando o componente curricular formativo

Nesta primeira subcategoria, denominada *Caracterizando componente curricular formativo*, registra os professores formadores planejam e analisam a experiência deste componente curricular no curso de Geografia e ainda elaboram o cronograma de atividades a serem desenvolvidas por eles e pelos alunos

Nesta subcategoria, que trata sobre o professor formador e o planejamento da prática pedagógica no curso de Geografia da UESPI, os dados revelam entre outras leituras possíveis, a presença de uma atividade que, desde a sua concepção no Projeto Político Pedagógico do referido curso, se apresenta no formato de temas geradores, sendo cada tema correspondente a um bloco de ensino, tal como se encontra organizada no Projeto Político Pedagógico. Todos os segmentos se interrelacionam, articulam-se compondo um todo que se denomina Projeto Interdisciplinar na Escola. Esta expressão é internalizada pelos licenciandos e professores formadores responsáveis por esta vertente curricular do curso, identificada nas falas, nos *folders* produzidos pelos alunos, nos cartazes de sua divulgação nos espaços da UESPI. Neste relatório de pesquisa, optamos pela expressão Prática Pedagógica como componente curricular, por ser assim denominada na Resolução nº 02, de 2002, do Conselho Nacional de Educação e pela literatura que toma esta temática como objeto de estudo.

Para a execução destes temas geradores, no início do primeiro semestre letivo de 2008, foram escolhidos três professores formadores que ficaram responsáveis por este componente curricular. Embora não se tenha elaborado nenhuma análise mais profunda sobre as condições de escolha destes profissionais, observamos que a escolha recaiu sobre aqueles professores que apresentam uma história de maior penetração junto aos alunos e com mais larga experiência com o curso. Também foi critério importante na escolha destes professores a aceitação da proposta como uma atividade positiva na formação pedagógica do futuro professor de Geografia, critério em geral compreendido e aceito pelo conjunto dos professores que integram o curso em tela, mas a despeito dessa aceitação, percebeu-se em alguns casos isolados, certa resistência de alguns docentes em aceitar as atividades de prática pedagógica, mas estes são casos isolados, que não destituem a atividade de ser reconhecida e trabalhada como subsidiária importante do processo formativo, seja como fortalecimento do curso, seja como incremento à formação do alunado, revertendo-se em férteis e diversificadas experiências formativas.

Como foi delineado no projeto pedagógico do curso de Geografia, as atividades da prática pedagógica se iniciam, em cada semestre letivo, com um encontro de professores formadores responsáveis por essa experiência formativa, conforme expressos pelos temas geradores, oito temáticas ao todo. O encontro em referência serve de palco para que, colegiadamente, discutam, façam reflexões analíticas acerca de todos os segmentos, por bloco de ensino, partilhando experiências, esclarecendo dúvidas, reafirmando o propósito maior da atividade que é uma execução profícua de prática pedagógica para o futuro professor. Estes encontros de planejamento se convertem também em espaços de análise deste propósito pedagógico que, como revela um interlocutor, é algo, de certa forma, novo para o curso e para todos eles, conforme está expresso no depoimento que segue:

A prática pedagógica é uma experiência recente no curso e seu fazer está em constante análise. As alterações que realizamos no projeto têm como objetivo dar uma maior clareza e objetividade a essas atividades, possibilitando tanto ao professor formador como o aluno relacionar de forma mais integrada os objetivos da prática pedagógica com as disciplinas referentes ao bloco de estudo, na perspectiva de relacionar a teoria com a prática. Esse é o objetivo da prática pedagógica. (Professor da atividade prática pedagógica).

Na verdade, este entendimento é expresso pelo conjunto dos professores-orientadores desta atividade como evidenciam os excertos a seguir:

A PCCF envolve o futuro professor em seu ambiente profissional ainda no percurso de formação em atividades escolares e extra-escolares (Professor da atividade prática pedagógica).

A PPCCF vai mais além, introduz o futuro professor em outras atividades do fazer pedagógico. Faz a ruptura da instituição formadora como único espaço geográfico e acadêmico de aprender para a prática cotidiana real (Professor da atividade prática pedagógica).

No início do primeiro semestre de 2008, registramos que os professores responsáveis por esta vertente curricular se reuniram para elaboração do cronograma no pequeno espaço físico da sala da coordenação do curso de Geografia. Esta prática chamou a atenção dos demais professores que lá adentraram, posto que observaram os colegas discutindo, planejando uma atividade curricular de forma participativa e articulada.

Embora formalmente a atividade seja planejada para interferir na formação do discente, desde o momento inicial foi possível perceber seus efeitos sobre todos os sujeitos e dimensões do curso. Mesmo aqueles docentes que não se integram diretamente a esta atividade, ou que de forma direta ou velada, apresentam algumas restrições a ela, não conseguiram, de fato, ignorá-la totalmente, pois dispensaram-lhe certa atenção.

A este respeito é ilustrativo o caso de um professor que ao encontrar o grupo de planejadores fez a seguinte indagação: “*Vocês planejam as atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) para todo o semestre*”? Diante de resposta afirmativa do grupo redarguiu com o seguinte comentário: “*de certa forma isso é muito bom, pois cada um sabe o que o outro está fazendo*”. Entendemos, mediante nosso olhar avaliativo e analítico, que este momento foi de crescimento profissional para os professores do grupo, porque seu trabalho foi reconhecido, e até para o professor indagador, porque a experiência lhe favoreceu compreender a importância de um trabalho planejado coletivamente.

Lembramos que o planejamento não fica restrito ao início do semestre letivo. Durante o desenvolvimento das atividades, os professores se reencontram, partilham informações, dificuldades e se ajudam na superação dos problemas. É visível a expressiva comunhão do grupo, que divide as atividades entre os três orientadores. Todos acompanham o desenvolvimento total da proposta, não se registraram, salvo algum imprevisto, soluções de descontinuidade nas ações previstas. Como exemplo citamos o caso de um professor que durante a realização das atividades apresentou problemas de saúde que o impossibilitaram, temporariamente, de realizar o acompanhamento dos alunos. Sem maiores dificuldades, os demais professores mantiveram em funcionamento toda a programação, apenas com alguns acertos realizados pela coordenação do curso.

No entanto, não ocorre o mesmo grau de resolutividade observada entre os professores quando o problema é institucional, ou quando envolve alunos e professores das disciplinas específicas do curso. Observou-se ainda que a coordenação necessita realizar alguns ajustes na estrutura de funcionamento do curso, a fim de garantir melhor executoriedade para a atividade em pauta.

Em uma das reuniões de planejamento, realizada em vinte e sete de março de dois mil e oito, registramos, em forma de desabafo, a inquietação dos professores da prática pedagógica em frente a alguns problemas, que consideraram obstáculos ao bom andamento da atividade, tais como:

- Falta de espaço físico para atendimento dos alunos, pois os encontros no âmbito da UESPI ocorrem no pequeno espaço da coordenação do curso. Estes professores, como os demais e outros segmentos curriculares, não possuem salas para atendimento aos alunos, para realizarem seus planejamentos e estudos ou outras atividades acadêmicas;

Uma das dificuldades que enfrentamos para desenvolver as atividades da prática pedagógica com os alunos é falta de espaço físico, na UESPI. Esta sala (referindo-se a sala da coordenação do curso) é o espaço que dispomos para atender os alunos. Uma atividade que requer a participação de todos os alunos é realizada na sala de aula, para tanto solicitamos a compreensão dos professores (Professor formador da prática pedagógica).

- Ausência de um espaço/tempo no quadro de horário geral das disciplinas específicas e pedagógicas para orientação das atividades durante o semestre de aplicação da prática pedagógica como componente curricular, uma vez que os encontros agendados para o início e para o final do semestre, a rigor, ficam em aberto no calendário do curso. Para minimizar esses problemas os professores da prática apelam para a compreensão dos demais professores, em busca desse tempo e desse espaço, gerando por vezes, incompreensões, justamente por não estar definido no calendário, razão por que alguns professores entendem que cada espaço vai alterar a programação de sua disciplina.

Para realização da atividade da prática pedagógica na UESPI, utilizamos o horário de aulas de outros professores, ou o nosso horário quando ministramos disciplinas do curso. Tem professor que cede o horário, outros não, essa dificuldade é sentida pelos alunos (professor formador da prática pedagógica)

- Ausência, por enquanto, de ajuste de horário, para a vivência desta atividade pelos alunos do curso noturno, visto que eles são trabalhadores durante o dia e não têm disponibilidade de tempo para executar as atividades da prática pedagógica que são desempenhadas, na maioria das vezes, nos horários matutino e vespertino. Nas entrevistas realizadas os licenciandos, unanimemente, registraram esta dificuldade para realizarem a prática pedagógica. No excerto, a seguir, os estudantes do horário noturno mencionavam o problema:

Estudo à noite, trabalho pela manhã e à tarde. Saio do trabalho direto para a UESPI. A prática pedagógica é realizada mais nos horários da manhã e da tarde. Preciso sair do trabalho para ir à escola ou outro local de execução das atividades. É muito difícil. Conto com o apoio dos colegas, mas na hora de realizar as atividades na escola, não tem jeito, tem que ser eu mesmo (Aluna 6º bloco).

Como conciliar trabalho, aulas na universidade e as atividades do projeto interdisciplinar, se não tenho tempo disponível. Não posso parar de trabalhar,

preciso estudar e desenvolver as atividades do projeto interdisciplinar em que você precisa deslocar-se algumas vezes a uma escola. É tudo muito difícil. O professor precisa entender nossa situação. Por isso muitos alunos preferem apenas aulas na UESPI. Não estou criticando essa experiência, ela é importante, mas como realizá-la bem, se trabalho? (Aluno 7º bloco)

Os professores responsáveis por esta experiência mencionam ainda como dificuldades encontradas para desenvolver as atividades da prática pedagógica a falta de envolvimento de alguns professores do curso. Em seu entendimento, a organização metodológica deste componente curricular pode contribuir para que estes professores não assumam de forma efetiva e participativa esta experiência. Assim se expressam alguns professores orientadores:

A sistemática da prática pedagógica exige dos professores procedimentos de ensino, além das aulas teóricas na instituição formadora, o que significa acompanhar, planejar com os estudantes ações que serão executadas no lócus da profissão docente. Assim, esses profissionais precisam ter disponibilidade, estar com os alunos em cada local da prática pedagógica, inclusive contribuindo financeiramente para a execução das atividades, o que requer investimento, como ocorre nas aulas passeio, que muitas vezes requer contribuição financeira dos professores para que elas se realizem. Também há falta de compromisso com a instituição, com a proposta curricular do curso ou com os alunos. (Professor formador: prática pedagógica no curso de Geografia)

Envolver os professores das disciplinas específicas como os das disciplinas pedagógicas nas atividades da prática pedagógica é um desafio. Muitos não aceitam essa experiência curricular no curso. Talvez por ser uma experiência recente nos projetos de formação ou por entenderem que as disciplinas específicas devam prevalecer sobre as demais atividades formativas. (Professor formador: prática pedagógica no curso de Geografia)

Na perspectiva de envolver os demais colegas e dar visibilidade às atividades que realizam nesta experiência formativa, os professores formadores fixam, em local visível, na coordenação do curso, o cronograma das ações da

prática pedagógica. Nele pontuam os tempos e espaços destas atividades, revelando a conjunção de ações a serem desenvolvidas pelos profissionais e os alunos, demonstrando um planejamento não linear, em que cada sujeito tem um papel que se articula para a realização das atividades deste componente curricular.

De algum modo, tal documento pode sensibilizar os demais docentes para uma atividade pró-ativa, coletiva, em frente às ações que os demais colegas desenvolvem nesta experiência formativa. Como sugere um professor da prática pedagógica: *“a visibilidade do cronograma na coordenação do curso pode ser um mecanismo de conscientização para os que não aceitam essa proposta formativa e nela não se envolvem”* (Sessão de observação 1º semestre de 2008). Mencionam ainda que, a partir da inclusão do encontro acadêmico como uma das atividades da prática pedagógica, os professores estão se aproximando da experiência.

Muito embora dificuldades estejam presentes na execução das atividades deste componente formativo, a observação participante permitiu constatar que os professores formadores responsáveis pela Prática Pedagógica não se deixam abater ou se desmotivar perante os desafios. Segundo eles, mesmo com as dificuldades encontradas, a experiência possibilita ao futuro professor estar em contato com espaços de aprendizagens, além da sala de aula da instituição formadora. Este fato ficou comprovado pela observadora no grau de satisfação revelado nas respostas dadas pelos licenciandos na entrevista semi-estruturada, pois havia solicitado que comentassem acerca das atividades da Prática Pedagógica como componente curricular. Fizeram as seguintes observações:

A prática pedagógica é importante para o aluno de Geografia, pois oportuniza aprimorar os conhecimentos e saber se quer ser ou não professor, pois tem contato direto com a escola. Eu sempre divulgo meu grau de satisfação com essa experiência, pois esta acabou dando certa abertura para uma realidade, acho que para muitos alunos ter contato com a realidade da escola é muito importante (Aluno 7º bloco).

Eu acho a prática pedagógica interessante porque há pessoas que faz o curso de licenciatura e depois que se deparam com certas situações não querem continuar com o curso, como há casos de colegas, aqui no 4º bloco, que não querem a sala de aula, de jeito nenhum (Aluna 4º bloco).

Os alunos apontam como ponto positivo da experiência a possibilidade de no percurso de sua formação, ir construindo a identificação com a profissão docente, o aprimoramento de seus conhecimentos e o contato com a realidade da escola. Guimarães (2008, p. 691), nos estudos que realiza sobre esta vertente curricular nos cursos de formação de professores, considera que “os cursos de licenciatura devem promover condições para que o licenciando, durante toda a graduação, mantenha contato com sua futura realidade profissional”. Este contato abre espaços para que o futuro professor conheça a dinâmica do lócus da profissão docente. Evidenciado por vários pesquisadores, dentre estes (GUIMARÃES, 2008, p.683), como espaço complexo, multifacetado, que deve ser reconhecido pelas instituições formadoras como “lócus de formação profissional de professores”

As duas subcategorias a seguir registram os espaços/tempos das atividades da prática pedagógica desenvolvidas pelo professor formador responsáveis por esta vertente curricular no curso de Geografia e pelos licenciandos em sala de aula da UESPI, perspectivando verificar as aprendizagens da docência que são propiciadas ao futuro professor neste momento formativo.

SUBCATEGORIA 1.2

Descrevendo a rotina da prática pedagógica como componente curricular formativo

Na presente subcategoria, intitulada *Descrevendo a rotina da prática pedagógica como componente curricular formativo*, registramos momentos em que os professores formadores apresentam aos licenciandos, no primeiro semestre letivo de 2008, o plano de trabalho da atividade da prática pedagógica. Este gesto pedagógico se repete a cada início de período acadêmico, oportunidade em que os professores formadores informam aos licenciandos os passos que devem percorrer para executarem as atividades previstas conforme delineamento no projeto pedagógico do curso. Para tanto organizam um cronograma detalhado, com datas, com as atividades de cada tema gerador como este que registramos, a título de exemplo, de um documento produzido para orientação dos trabalhos que integram a rotina organizacional da referida atividade:

CALENDÁRIO ACADÊMICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA
Projeto Interdisciplinar na Escola do Curso de Geografia
Prof. Jorge Eduardo de Abreu Paula

2° BLOCO – TARDE

SETEMBRO

| DOM | SEG | TER | QUA | QUI | SEX | SAB |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| 21 | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 |
| 28 | 29 | 30 | | | | |

24 – Apresentação do projeto interdisciplinar, entrega de material informativo.

OUTUBRO -----

| DOM | SEG | TER | QUA | QUI | SEX | SAB |
|-----|-----|-----|-----|-----|-----|-----|
| | | | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 |
| 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 |
| 19 | 20 | 21 | 22 | 23 | 24 | 25 |
| 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | | |

6 – Entrega de ofícios para serem levados às escolas. Possível agendamento com o professor para a data da realização do projeto na escola.

7 – Início da realização do projeto na escola.

23 – Verificação de pendências e acompanhamento.

Figura 7: Calendário acadêmico da prática pedagógica.

Fonte: Coordenação do curso de licenciatura de Geografia. Ano 2008.

Como a distribuição deste calendário aos alunos e sua apreciação requer uma aula, ela é seguida de certa formalidade. Neste sentido, verificamos que os professores não fazem do momento uma simples entrega de documento que consta de temáticas, procedimentos e tempo de execução da prática pedagógica. Esta etapa, que aparentemente poderia ser considerada uma atividade técnico-burocrática, reveste-se de momentos de reflexão e análise acerca desta experiência formativa. Conseqüentemente, o evento que ocorre em sala de aula, configura-se como espaço de debates, de questionamentos e de diálogo entre professor e aluno, que instiga os futuros professores a construírem uma imagem positiva do ambiente e da própria aula como espaços e tempos favoráveis e motivadores à aprendizagem da docência, como bem mencionou um aluno do 5º bloco, após a apresentação do cronograma pelo professor formador:

Neste cronograma, dá para visualizar o projeto interdisciplinar. O professor apresenta as atividades explicando o que iremos fazer. Discutimos e questionamos o que ele fala e o que nos apresenta como atividades para serem desenvolvidas. A prática pedagógica não tem prova e nota. Talvez por isso quando estamos em sala de aula participamos. Colocamos algumas sugestões, pois muita coisa já vem determinada. As aulas da prática pedagógica são poucas, mas são momentos de interação. Tem aluno que não se envolve, mas é uma minoria (Aluno do 5º bloco).

Este comentário do aluno a respeito da trajetória metodológica utilizada pelos professores da prática pedagógica e ainda da própria estrutura deste componente curricular se reveste de aspectos positivos e de negativos. A maioria, no entanto, emite posicionamentos positivos, todos formam idéias sobre o processo de ensino aprendizagem. Referem que nem sempre apresentam um domínio suficiente de conceitos relacionados a esta área, mas sentem-se seguros para apontar as falhas identificadas na proposta e ressaltam o que consideram enriquecedor para sua formação.

Em outro registro destes momentos, percebemos a descontração, a entrega plena do aluno à experiência vivida em sala de aula, fenômeno registrado na cena apanhada através de fotografia nº 6, que retrata a maneira interativa como o professor formador desenvolve as atividades da prática pedagógica. É possível visualizar, entre outros ângulos, a própria conformação da sala de aula. Nesta experiência o professor encontra-se posicionado no fundo da sala, tomando assento junto aos alunos, que por sua vez, posicionaram-se de forma não linear, favorecendo uma interação visual entre todos os participantes da aula. A expressão sorridente dos alunos e do professor corrobora o nível de participação e interação presentes neste evento e nos demais da mesma natureza:



Foto 6: Em sala de aula da UESPI.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

O momento de entrega e de socialização da referida proposta, transformou-se em uma rica troca de conhecimentos entre alunos e professores, oportunidade em que foram surgindo questões que seriam mais tarde aprofundadas, mas cujo acolhimento, naquele momento, tornou-se fundamental para demarcar as áreas de ação do professor dentro do campo do saber pedagógico. Assim, discutiam a viabilidade de realização dos temas geradores, seus objetivos, os procedimentos, os locais de execução das atividades, as datas para o seu desenvolvimento. Em uma destas inserções, no 4º bloco do curso, ofertado no turno noite, presenciamos uma discussão referente ao tema gerador a ser desenvolvido pelos alunos no lócus da profissão docente. Tratava-se da temática sobre projeto-político pedagógico da escola, que gerou um debate “saudável” e enriquecedor em torno do assunto:

Em toda escola há um projeto pedagógico? Estudei em uma escola pública e nunca ouvi falar desse projeto. Aqui na universidade os professores ainda não mencionaram acerca desse estudo. Vai ser uma oportunidade para conhecer esse documento. Mas não sabemos como proceder para estudá-lo. Sinceramente, essa é a primeira vez que ouço falar em projeto político pedagógico da escola (Aluna 4º bloco).

Compreender o processo de elaboração e execução do projeto político pedagógico de uma escola, como é nossa atividade, nesse bloco, vai ser importante. A explicação do professor deixou, o projeto pedagógico é um documento que orienta o professor em suas ações. Vamos observar se projeto pedagógico contempla os conteúdos da Geografia e se tem atividades que envolve a relação homem natureza (Aluno 4º bloco).

Como se observa na fala dos alunos do 4º bloco existe um desconhecimento sobre aspectos de sua formação, que já deveriam estar consolidados neste momento, porque as disciplinas pedagógicas que, em tese, devem focar este conteúdo, são ofertadas no curso a partir do 1º bloco. Tratar o projeto político pedagógico como documento apenas é revelar, conforme admite o aluno, pouca preparação para a prática docente. Mesmo para quem o assunto não é novidade, ficou constatado que o planejamento da proposta pedagógica da escola parece ter ficado restrito à sua administração, passando a idéia de que talvez venha sendo realizado, sem a participação daqueles que integram a sua estrutura funcional. Como bem revelam os seguintes depoimentos:

Trabalho em uma escola como estagiária e também não conheço o projeto pedagógico da minha escola. Não sei o que consta, como é feito. Sei que existe e que fica na diretoria, nunca fui a ele apresentada. (risos dos demais alunos) (Aluno 4º bloco).

A impressão, seja em face dos depoimentos orais, seja em face do semblante de alguns, é de preocupação, pelo fato de estarem tomando conhecimento naquele instante de um documento tão importante para a escola e para os professores.

Os alunos tomaram conhecimento, naquele instante, através do professor formador que toda escola de educação básica, localizada em Teresina tem seu projeto político pedagógico, por ser condição para que elas sejam contempladas pelas políticas de educação. Deste modo, científicaram-se que no documento constam as diretrizes da escola, as disciplinas e seus respectivos conteúdos para cada série e ainda as propostas de projetos de intervenção.

Assim, foram informados pelo professor formador que o Projeto Pedagógico é um documento norteador das ações da escola, uma exigência legal para o funcionamento e autorização dos estabelecimentos de ensino, como expressa a Resolução nº 027/2006, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Piauí-CEEPI, que regulamenta os procedimentos de autorização, de renovação de autorização e do funcionamento de cursos da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Piauí, em seu artigo 11, § 1º, que determina que, nas solicitações de renovação de autorização de cursos, deve conter, obrigatoriamente, como um de seus documentos a Proposta Pedagógica atualizada da escola. Informou ainda que este documento deve ser uma prática de todos aqueles que fazem a educação escolar. O professor continua o relato expressando que:

Toda escola de educação básica tem seu projeto político pedagógico, nessa atividade da prática pedagógica, vocês irão conhecer o projeto político pedagógico de uma escola, com objetivo de saber como ele foi elaborado, que áreas abrangem em termos da ciência geográfica e o meio ambiente, se tem atividade que envolve a escola e comunidade, saber como ele foi elaborado, quem participou de sua elaboração. Com a execução dessa atividade na escola, essas dúvidas iniciais serão esclarecidas. (Professor formador)

As discussões e os esclarecimentos acerca do projeto pedagógico da escola centraram as atenções dos alunos que se revelaram satisfeitos e curiosos de conhecê-lo, como revelaram alguns depoimentos:

Não poderíamos chegar à escola perguntando se lá existe um projeto político pedagógico. Vamos passar o maior 'mico'. Podemos escolher qualquer escola para desenvolver nossa atividade da prática pedagógica, com a certeza que iremos encontrar e analisar esse documento (Aluno do 4º bloco).

Esse é o momento de conhecer o projeto político da escola, uma grande oportunidade de pegar nesse documento. O professor acaba de falar que é um documento, que iremos ter uma idéia dos conteúdos de Geografia para cada série de ensino. Isso é legal e nos ajuda quando estivermos trabalhando em uma escola (Aluna 4º bloco)

Os alunos demonstram reconhecer a importância destes esclarecimentos iniciais como suporte teórico-metodológico para execução da prática pedagógica como atividade formativa, ao mesmo tempo em que evidenciam expectativas acerca das informações relacionadas à sua área de formação, possivelmente contidas neste documento norteador da ação pedagógica do professor de educação básica.

Entre as observações realizadas, gostaríamos de destacar o momento de interação que a prática pedagógica possibilitou entre professores e alunos. Foi possível constatar que a maioria dos alunos participava das discussões assumindo a co-responsabilidade pela sua execução. Para cada item apresentado pelo professor, em sala de aula, eles sempre tinham algo a dizer, a criticar, a acrescentar. Entendemos que esta interação é um dos momentos em que o aluno vai construindo o significado de aprender a ensinar como espaço de socialização, de trocas de conhecimentos e experiências que resultam em bases conceituais com vistas à formação do professor. Acerca destes aspectos, um dos presentes fez a seguinte intervenção:

Acho que deve ser uma prática de qualquer professor permitir que o aluno fale, possa contribuir com sugestões. Tem professor que no primeiro dia de aula traz tudo pronto, entrega o plano de curso todo pronto. Muitos não discutem. Tem professor que termina o semestre e não apresenta ao aluno o plano de curso. Assim, esses professores não contribuem, não ajudam a ensinar, a participar, a falar. O projeto interdisciplinar, pelo menos é discutido em sala de aula (Aluno 2º bloco).

Ainda em relação à importância de trocas de aprendizagens entre professor e aluno em sala de aula, este interlocutor fez críticas àqueles que insistem em manter a sala de aula como território em que práticas formativas são veiculadas unilateralmente, posicionando-se acerca destes profissionais que não contribuem para a formação do professor, que não concebem no processo de formação profissional, imagens de que a sala de aula é um local de produção de conhecimento coletivo.

Freqüentemente, os licenciandos de Geografia expressavam uma visão muito positiva acerca da prática pedagógica, como atividade curricular, como foi

delineado no Projeto Pedagógico do referido curso. Existem aqueles que não conseguem encontrar muito significado para a mesma, especialmente quando necessitam dividir com ela o tempo que gostariam de dispor para outras atividades acadêmicas, a exemplo da elaboração do trabalho de conclusão do curso e do estágio curricular. Estas manifestações também foram constatadas durante a apresentação da prática pedagógica pelo professor formador, quando alguns alunos iniciaram um processo de reflexão e críticas acerca deste componente curricular.

Estas mesmas impressões foram registradas por esta pesquisadora em outras fases da investigação, especialmente no momento de execução da proposta nas escolas de educação básica. Segundo os alunos, críticos do projeto, a estrutura deste componente curricular precisa ser repensada, principalmente, em relação aos últimos blocos do curso, pois são blocos em que há várias atividades curriculares; além das disciplinas específicas, existem atividades específicas dos alunos que as instituições de educação superior não podem deixar de reconhecer porque fazem parte de sua vida acadêmica, como a organização da formatura. São alunos mais experientes, que vivenciavam esta prática desde o início do curso, que comentam:

Estamos no último bloco do curso. Pertencemos a segunda turma a iniciar essa experiência no curso de Geografia. No início tudo era muito difícil, não havia uma organização. Ainda precisa avançar muito, pois no último bloco essa experiência não traz grandes resultados em razão de outras atividades do curso. Estamos com muitos afazeres: colação de grau, TCC (Trabalho de Conclusão de Curso), mais cinco disciplinas específicas do curso, estágio curricular nas escolas do ensino médio. Como o projeto não tem nota, termina ficando para o segundo plano. São muitas as atividades neste último bloco, estou rezando que termine (Aluno 8º bloco).

Outro aluno participa da discussão reafirmando que o projeto por ser uma nova atividade no curso precisa ser revisto. Considera-o importante, uma vez que possibilitou, dentre outras atividades, o contato com realidades por ele desconhecidas, como a de conhecer uma escola situada na zona rural de Teresina. Segundo ele, nunca tinha estado na zona rural da cidade, que tem uma dinâmica diferente da zona urbana. Para este aluno, as disciplinas específicas do curso de Geografia e as disciplinas pedagógicas não oportunizaram a eles vivenciar a

dinâmica de uma escola rural, conhecer os diversos espaços de atuação profissional importante para sua profissão de professor. A prática pedagógica contribuiu com esta aprendizagem, conforme foi por ele declarado:

Sabemos das dificuldades da prática pedagógica, mas a sua entrada no curso deu oportunidade ao aluno a sair da UESPI e conhecer outras realidades da escola. Esse é o ponto fundamental, o curso era muito fechado, só no estágio curricular que o aluno ia para a escola (Aluno 8º bloco).

A partir da fala do aluno podemos inferir que a prática pedagógica como componente formativo estimula os futuros professores a encontrarem nesta experiência espaços que possibilitem a eles a dialogicidade, vivência de outros espaços formativos, favorecendo uma interação entre universidade e escola de educação básica. Estas considerações vão ao encontro do que colocam Pimenta e Anastasiou (2002), ao defenderem que cabe ao professor assumir a condição de desafiador, de estimulador, de modo a colaborar com seu alunado, ajudando-os a construir uma fina relação com o objeto da aprendizagem, o que, sem dúvida, muito contribuirá com o preenchimento das lacunas que porventura surgirem na sua caminhada universitária.

Segundo estas autoras, a ação de aprender não é passiva, exige participação, requer um projeto coletivo. Assim sendo, os cursos de formação de professores precisam ser estruturados e repensados de tal forma que criem alternativas de aprendizagens aos futuros docentes, que trabalhem com a compreensão de que formar professor é ir além de ensinar a dominar conteúdos e saber selecionar e utilizar recursos didáticos.

Ser professor é inserir-se no universo de construção dos outros, é ter consciência de que se desenvolve uma atividade política formadora em todos os momentos desta atuação profissional. A liberdade de criticar do aluno, olhar sua formação a partir de entendimentos que elabore e poder socializá-los com o professor devem ser elementos a serem perseguidos na formação de professores. Mizukami et al (2003, p. 12), afirmam que aprender a ser professor exige que “[...] além de conhecimentos específicos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos [...]”.

De modo geral, a análise dos dados, nesta subcategoria 1.2, demonstra que a experiência possibilita assim que os futuros professores possam formular posições sobre o aprender a ensinar e a ser professor, numa perspectiva de que aprendizagens são construídas e reconstruídas de maneira coletiva e de que a sala de aula, como ambiente formativo, deve ser entendida como espaço de vivência e de trocas de aprendizagens, de flexibilidade, opondo-se à visão de um ambiente desmotivador, centrado na fala do professor.

Ficou evidenciada assim que a experiência formativa no curso Licenciatura Plena em Geografia da UESPI vem superando, apesar das dificuldades identificadas, vícios ainda muito presentes na formação docente. Dentre estes, a postura vertical do professor em relação ao aluno: o primeiro dono do conhecimento, o segundo mero receptor, um ator social sem personagem própria, como menciona Pimenta e Anastasiou (2002, p.207), que o professor ao tomar a simples transmissão da informação como ensino, “[...] fica como fonte do saber, tornando-se portador e na garantia da verdade” Assim, a experiência da prática pedagógica e a relação professor e aluno ocorrem numa perspectiva dialógica, de envolvimento e de compartilhamento de conhecimentos que vão sendo apreendidos no decorrer do curso. Que as rotinas, geralmente presentes na prática do professor são vivenciadas como aprendizagens para aprender e a ensinar.

SUBCATEGORIA 1.3

Trabalhando a prática pedagógica como espaço formativo.

A prática pedagógica como espaço formativo, no curso de Geografia da UESPI, configura-se nesta seção de análise como o objeto que será desvelado, seja pelas descrições e suas minúcias, seja pela intensidade de nosso olhar analítico e interpretativo.

Deste modo, adiantamos que os registros e as considerações exaradas no âmbito destas análises, no interior desta subcategoria, apóiam-se em registros que tinham como foco a apresentação das atividades realizadas pelos licenciandos aos professores formadores da prática pedagógica como componente formativo. O trâmite da apresentação destas atividades, conforme está delineado no projeto

pedagógico do curso de Geografia a prevê que o licenciando siga algumas etapas metodológicas para execução deste componente curricular formativo. Prevê, portanto, entre outras ações, a elaboração de um relatório final que contemple os dados coletados no trabalho de campo e busque evidenciar nas conclusões a integração e a síntese geral destes dados, permitindo assim uma análise geral da escola. O documento determina ainda que a apresentação seja realizada em forma de exposição oral. Assim, ao final de cada semestre letivo, os alunos apresentam o mencionado relatório em duplo formato, o que corresponde a dois momentos deste percurso:

1 - No primeiro semestre a apresentação é realizada em cada bloco de ensino em sala de aula da instituição formadora com a participação dos alunos da classe e do professor formador responsável pela prática pedagógica como componente formativo. Este formato de divulgação da atividade curricular representa um meio de socializar os estudos e práticas empreendidas no circuito interno da sala de aula, logo para um público reduzido, os alunos e professores da própria turma.

2 - No segundo semestre letivo, a apresentação acontece através de um encontro acadêmico realizado no auditório central da UESPI, com a participação de todos os alunos do curso de Geografia dos *campi* Torquato Neto e Clóvis Moura, dos professores formadores responsáveis pela condução e orientação deste componente curricular e demais docentes do curso de Geografia e, eventualmente, convidados dos alunos, dos professores e dos coordenadores de curso. Esta segunda modalidade de divulgação e de integralização dos estudos, práticas e vivência da atividade em pauta, tem como escopo divulgar junto à comunidade universitária sobretudo a atividade empreendida em formato de ações práticas, mediadas pela teoria pertinente, consubstanciando-se pelas amostras e constatações de ações interdisciplinares, de intercâmbio de idéias e de práticas socioeducativas necessárias à formação do professor.

Na verdade este Encontro Acadêmico contribui tanto para veicular a dinâmica da formação no âmbito desta atividade, como para registrar a relevância e a fecundidade de que se reveste a atividade prática pedagógica como componente curricular formativo.

Destacamos, deste modo, que a apresentação do relatório das atividades da prática pedagógica revela-se um momento formativo e reflexivo, no qual os licenciandos assumem posições e atribuições que, em outras circunstâncias, seria dos professores formadores, no papel de organizadores, socializadores e difusores do conhecimento. Ocorre que o momento é propício para que os próprios alunos também tomem a si a responsabilidade do evento, numa demonstração pública da efetividade e proficiência, deste componente curricular. Assim, desde o primeiro bloco do curso, os alunos vão aprendendo a elaborar referências teórico-metodológicas de como ensinar, o que ensinar e por quê ensinar. De igual modo, vão conhecendo novos cenários da prática pedagógica. Esta experiência vivenciada pelos futuros professores é denominada de simetria invertida, uma prática específica da formação docente que significa uma relação entre processo formativo e exercício profissional. Como bem descreve Mello (2001, p. 8):

A situação de formação profissional do professor é invertidamente simétrica à situação de seu exercício profissional. Quando se prepara para ser professor ele vive o papel de aluno. O mesmo papel, com as devidas diferenças etárias, que seu aluno viverá tendo a ele como professor. Por essa razão, tão simples e óbvia quanto difícil de levar às últimas conseqüências, a formação do professor precisa tomar como ponto de referência a partir do qual orientar a organização institucional e pedagógica dos cursos, a *simetria invertida* entre a situação de preparação profissional e o exercício futuro da profissão.

A autora realça ainda a importância de se considerar na formação do professor a relação entre processo formativo e exercício profissional e afirma que só facilitamos o desenvolvimento daquilo que tivemos oportunidade de desenvolver. Esta compreensão vem, portanto reafirmar a importância dos cursos de formação de professores se organizarem de tal forma que permitam ao licenciando experimentar no percurso de sua formação, aprendizagens da docência, em diferenciados formatos, como o exige a dinâmica social; em outras palavras, quer dizer, assumir sua condição de professor. Corroborando com o que coloca Mello (2001), nestes eventos formativos, os alunos não só se expressam oralmente acerca da formação, mas assumem, de fato, o desafiante papel de professor.

Os depoimentos dos alunos expressam a percepção que têm a respeito das atribuições necessárias ao ofício docente. Enfocam os desafios como etapas

peculiares a toda profissão e que estavam assumindo esta posição com certa segurança, extraindo da situação, especialmente, significativas aprendizagens experienciais. Registramos, a seguir, relatos de alguns dos alunos dos diversos blocos de ensino:

Apresentamos nosso relatório no encontro acadêmico, na frente de todos os alunos do curso, dos professores e do coordenador do curso de Geografia. Inclusive, estavam presentes nesse encontro alunos de outros cursos e do *campus* Clóvis Moura. Estava com medo de apresentar, ficar na frente de todos, no lugar do meu professor. Logo no auditório central da universidade. Foi difícil, mas ajudou muito. Comecei a perder o medo de falar em público. O professor não pode ter medo de falar para outras pessoas, expor suas idéias e conhecimentos, foi isso que fizemos no encontro acadêmico, colocamos o que realizamos e o que aprendemos na prática pedagógica (Aluna 2º bloco).

Quando apresentamos o relatório, não importa o local seja na sala de aula da UESPI ou no encontro acadêmico, onde participam todos os alunos e alguns professores do curso e colegas de outro *campus*, entendo que nesse momento estamos aprendendo a ser professor. Organizar uma apresentação, falar em público são atividades do professor. Faço de tudo para que meu grupo apresente tudo muito bem organizado. Não é fácil, mas é o momento de colocar o que aprendemos durante nossa vivência nas escolas de educação básica (Aluno 5º bloco).

O encontro acadêmico, por mais que os alunos reclamem, é um momento onde expomos o que conseguimos produzir na prática pedagógica. Alguns não participam, chegam ao auditório assinam a lista de frequência e saem. As conversas paralelas na hora da apresentação dos grupos atrapalham quem está apresentando. Muitos professores do curso não participam, mesmo assim entendo que é um momento impar em nossa formação. Nas apresentações dos grupos o aluno tem uma visão do ambiente onde irá trabalhar. Uma fotografia da escola. Assistimos à apresentação de todos os blocos. Cada bloco tem um tema gerador relacionado à escola. Quem participa do encontro tem uma visão geral do ambiente da escola (Aluno do 5º bloco).

Conviver com alunos de outros blocos e *campi* é uma troca de experiência significativa. Quem está cursando os primeiros blocos, no meu caso, que faço o segundo bloco, o relato dos colegas nas apresentações ajuda a ir construindo o significado de ser professor. Eles já têm uma vivência na escola. Já sabem o que tem de bom e de ruim. Mostram-nos a realidade. Aprendemos com eles. Tem professor aqui na UESPI que não tem experiência em escola pública. Não conhece a realidade e fica só teorizando. O encontro nos propicia esses ensinamentos. Para conhecer um pouco sobre o que é ser professor, o que é necessário para ensinar. Já estou aprendendo que não é fácil ser professor (Aluna 2º bloco).

Estes depoimentos são exemplos típicos de como os licenciandos se percebem na condição de professor. Para eles o desafio maior não foi relativo ao conteúdo específico, mas assumir a posição de professor, estar do outro lado da cena. Mesmo aqueles que afirmam possuir segurança do conhecimento específico de sua área de formação, revelaram-se receosos com relação à realização da publicização deste conhecimento. Receio que, como vimos, ia se desfazendo ao longo da atividade.

Nas conversas informais, por nós registradas, os alunos mencionam ainda que a insegurança, o medo e a incerteza na exposição do relatório foram sendo substituídos por um sentimento de coragem, de desafio e enfrentamento de situações e de aprendizagens. Sem esta experiência prévia, certamente as angústias seriam postas apenas no início da carreira docente, ou quando muito, no estágio curricular, ao final do curso. Segundo nossos interlocutores, vivenciar, no percurso da formação, atividades específicas da profissão docente possibilita repensar e reestruturar o que estão aprendendo na instituição formadora, em reiteradas interfaces como a realidade educacional mais ampla.

Desta forma o futuro professor entra em contato com questões que farão parte de sua experiência profissional ainda no percurso de sua formação, oportunizando a ele refletir e agir com mais segurança quando, na realidade, assumir a docência como profissão.

A fotografia nº 7 registra este momento. Os alunos no papel de professor conduzem os eventos da sala de aula, expondo suas experiências, dialogando com os demais colegas de classe, relatando o que aprenderam. O professor formador, operando apenas como mediador, acompanha toda a sessão intervindo somente

quando solicitado pelos licenciandos. Neste evento, os licenciandos vivenciam situações de aprendizagens da docência. Apresentam o relatório das atividades da prática pedagógica, em sala de aula da UESPI, na presença do professor formador e de colegas de turma.



Foto 7 Exposição oral sobre aprendizagens da docência.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

Posicionando-se na condição de aluno, o professor formador assume, ao mesmo tempo, uma atitude de professor e de aprendiz, como expõe em seu relato:

Uma das satisfações em ser professor da prática pedagógica é o resultado que os alunos trazem para sala de aula da UESPI. Há os que não se envolvem, entretanto os que participam ficam atentos à apresentação dos colegas, pela riqueza do trabalho, a forma com organizam a apresentação, o relato de suas experiências, a análise que realizam sobre a escola pública, sobre o curso, sobre a profissão docente, com seus desafios e desvalorização. Um momento rico de debate, que muitas das disciplinas específicas não propiciam. A cada apresentação que assisto fica claro que o ato educativo não é realizado apenas pelo professor. Ele não é dono do conhecimento (Professor formador. Sessão de observação. 1º semestre de 2008).

Emerge deste relato a compreensão de que o professor formador evidencia interesse no desenvolvimento da formação dos discentes, demonstra seu comprometimento com o ensino. Ele percebe o grau de envolvimento dos alunos e o teor de entusiasmo na apresentação de suas experiências, o que fortalece a importância de práticas formativas que propõem introduzir os alunos na vivência de ser professor, apropriando-se de conhecimentos que serão suporte para sua atuação docente.

Ainda com relação às apresentações do relatório, ficou evidenciado que os alunos se utilizaram de aprendizagens da docência para sua realização, como elaboração de um relatório em que registraram as atividades da prática pedagógica por eles realizadas (Anexo C); organização das apresentações por meio de recursos midiáticos (como data-show); condução de discussões nos debates com colegas e professores; o formato de apresentação oral do relatório (alguns muito tímidos, receosos, outros seguros). Estas atividades fazem parte da cotidianidade do trabalho docente e todas foram experienciadas por eles neste componente formativo. A propósito, um aluno ressaltou durante a apresentação do relatório, a importância deste momento, descrevendo o que aprendeu com a atividade:

Os alunos que estão no início do curso talvez não percebam a importância da elaboração e apresentação do relatório final. Uma experiência onde se aprende várias coisas: primeiro sistematizar o que aprendemos. Para isso registramos tudo que estamos realizando, em fotografias e anotações. Colocar todas as atividades em forma de um texto – o relatório. Organizar a apresentação, que é a mesma coisa de planejar uma aula, realizar a apresentação, como fossemos ministrar a aula. Os alunos que mais reclamam dessa atividade, aliás, de todo o projeto, são aqueles ainda não se encontraram como professor, porque o que fazemos na elaboração e apresentação do relatório são atividades do professor (Aluno do 8º bloco).

As etapas de elaboração e organização necessárias à apresentação do relatório final definem este momento terminante para o discente. Quanto maior seu envolvimento na execução desta atividade formativa, mais bem sucedido será na atuação como professor, segundo a teoria pertinente. Constatamos, entretanto, que, mesmo assim, ainda nos deparamos com alguns alunos que não se dão conta de

que esse “passo-a-passo”, que antecede a apresentação do relatório, congrega ações essenciais ao planejamento e à organização das atividades docentes. Os que não valorizam esta experiência certamente enfrentarão dificuldades em seu fazer pedagógico. Sistematizar sua prática, mediante procedimentos de reflexão e de planejamento, de estudos também, é indispensável a uma ação docente na sua plenitude, isto é, dotada de significado, mediadora de resultados que atendem aos anseios da sociedade que acredita na importância do professor e da escola não só como sinônimos de formação, mas também como agentes sociais transformadores.

Vários aspectos abordados nas apresentações foram merecedores de reflexão pelos alunos, professores formadores e pela pesquisadora. Assim, os licenciandos além de demonstrar a importância desta atividade curricular para sua vida profissional, destacaram que, através dela, tiveram a oportunidade de observar, agora como futuro professor, o lado “obscuro” e ao mesmo tempo real da escola pública. Conhecer a escola como espaço de atuação profissional, logo no início do curso de formação de professor, com olhar de futuro professor, representou para os alunos do primeiro bloco de ensino realidades diferentes.

Nesta situação, buscamos evidenciar a apresentação do relatório final de dois grupos de alunos do 1º bloco de ensino do curso, relatando sua inserção no locus da profissão docente, cujo objetivo era conhecer e registrar a estrutura física de escolas públicas. Detivemo-nos observando a apresentação destes grupos. O primeiro grupo apresentou uma escola com a estrutura física e pedagógica sem condições de funcionamento, o segundo grupo retratou uma escola limpa e organizada em seu aspecto físico.

Na ocasião em que apresentavam estas experiências, os alunos registravam através de fotografias, representadas nas figuras nº 8 e nº 9, a situação das escolas públicas, ao tempo em que teciam suas impressões acerca do que haviam observado no cenário da prática docente. As fotografias e os depoimentos dos licenciandos revelavam, mesmo que parcialmente, a realidade de determinadas escolas públicas, de seus professores e dos alunos, que, muitas vezes, conviviam em espaços de insalubridade. Eis alguns depoimentos da situação onde essa prática se efetiva.



Fotos 8 e 9: Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino.

Fonte: Relatório final das atividades da prática pedagógica como componente curricular formativo realizada pelos alunos do 1º bloco do curso de Geografia. Ano 2008.

Esse é o retrato da escola pública. Toda danificada, banheiros sujos, cantina sem higiene, salas de aulas com carteiras quebradas, bebedouros quebrados, água quente. Nesse calor como os alunos conseguem aprender e o professor ensinar? É muito triste (Aluna 1º bloco).

Deparamo-nos com a realidade nua e crua. É hora de decidir se continuamos no curso ou desistimos, pois não temos espaço de trabalho que nos motive a trabalhar (Aluno 1º bloco).

Os posicionamentos assumidos pelos alunos no 1º bloco do curso, acerca do espaço físico do trabalho docente, demonstram claramente suas preocupações em relação ao ambiente de trabalho do professor. Reconhecem que, para realização do ato educativo, alguns fatores podem influenciar negativamente no sentido de embotar o sucesso desta realização, como o ambiente físico sem o mínimo conforto, que seja; a ausência de professores para algumas disciplinas e ainda o desinteresse dos alunos. Demonstraram apreensão sobre o ambiente em que irão exercer sua profissão. Vejamos o que relata outro aluno do mesmo bloco de ensino:

Eu via a escola como estudante, nas brincadeiras, na ausência do professor (até gostava), na fila da

merenda. Agora vejo a escola sob outro ângulo, um local em que irei trabalhar. Quando me deparei com o estado degradante que se encontra a escola em que estava pesquisando, em péssima condição física e estrutural, senti um choque. As fotografias que estamos apresentando são um retrato da escola pública. Como é possível esse bebedouro, esse banheiro? (Aluna 1º bloco).

Foi possível perceber, pelos gestos e entonação da fala da depoente um sentimento de descontentamento e de revolta diante da situação. Alguns questionamentos foram emergindo à medida que a realidade da estrutura física das escolas ia sendo desvelada, dentre estes: “Como um aluno pode aprender em uma escola com bebedouros, banheiros, salas de aula nesta situação? Qual a motivação para ensinar?” Este estado de susto, de preocupação e de indagações converge para o que menciona Guarnieri (2005, p. 14) acerca do aprender a ser professor a partir da inserção do aluno-professor no universo profissional, ao concluir que, para o professor iniciante, o impacto com a realidade é muito forte, “[...] colaborando para a sua insegurança, sensação de fracasso e impotência diante dos problemas postos pela prática [...]”.

Na verdade, o aspecto físico e a organização espacial do ambiente escolar constituem variáveis determinantes para a ação pedagógica. Quando caótico e precário constrói no futuro professor uma sensação de fragilidade e impotência diante da realidade que se apresenta, contribui para o nascer de um certo sentido de ausência de identidade com a escola e com a própria profissão. Este sentimento de não pertencimento ao ser professor, apontado pelos alunos, a partir do aspecto físico-estrutural da escola pública, foi por nós registrado quando os licenciandos do 2º bloco do curso apresentavam o relatório das atividades da prática pedagógica com o tema gerador “Investigando o campo de atuação do geógrafo”, que objetiva, entre outras demandas:

Realizar uma análise sobre a situação do geógrafo em termos profissionais através da execução de visitas às instituições públicas e/ou privadas de caráter municipal, estadual ou federal que se caracterizam como campo de possibilidade de atuação do profissional da Geografia, procurando compreender a importância do mesmo no contexto de sua função e perceber as atribuições de seu cargo (Anexo do Projeto Pedagógico do curso de Geografia, 2004, p.6.)

Os alunos, ao apresentarem os *slides* com espaço físico de atuação do geógrafo, geralmente em órgãos federais como: Instituto Brasileiro de Meio Ambiente-IBAMA, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE, Empresa Brasileira e Pesquisa Agropecuária-EMBRAPA, focalizaram as salas todas com ar-condicionado, equipadas com computadores, ambiente limpo, acesso à internet, laboratório de pesquisa, percebiam certa valorização da atuação do geógrafo nestas instituições, evidenciando-se com muita nitidez o descompasso entre as duas realidades, ao que o aluno-apresentador reforçou:

Vejam a diferença do espaço de trabalho do geógrafo para o espaço de trabalho do professor de uma escola pública, onde não existe espaço de pesquisa, nem biblioteca e o menor conforto para exercer a profissão de professor (Aluno 2º bloco).

Em geral, o espaço físico da escola é o primeiro registro que permanece no imaginário do aluno e do professor. Adentrar a uma escola mal conservada, com carteiras quebradas, banheiros sujos, áreas de lazer abarrotadas de lixo é desanimador, especialmente para o futuro professor. Contrariamente a esta situação, a dinamicidade das atividades da prática pedagógica vivenciada pelos alunos de Geografia permitiu a estes discentes verificar outras realidades da escola pública, como estrutura física adequada, áreas limpas, salas de vídeo, laboratório de informática funcionando, bibliotecas, laboratório de ciências, como foi destacado nas fotografias nº 10 e nº 11, a seguir.

Assim, à medida que os licenciandos apresentavam a organização física das escolas públicas, de certa forma, ia sendo desmistificada a idéia inicial de que nenhuma a escola pública não oferece condição física para o desenvolvimento de práticas educativas diferenciadas daquelas pautadas na monotonia do verbalismo. Como menciona um aluno do 2º bloco ao referir que é necessário saber usar o que a escola oferece ao professor.



Fotos 10 e 11: Condição físico-estrutural de uma escola da rede estadual de ensino.

Fonte: Relatório final da prática pedagógica como componente curricular. Alunos 2º bloco do curso de Geografia. Ano: 2008.

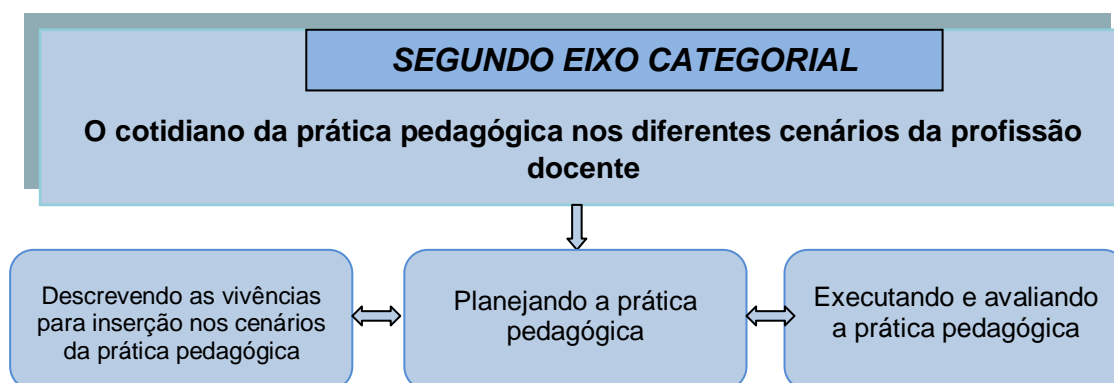
A realidade escolar apresentada pelos licenciandos notadamente no quesito precariedade, requer dos futuros professores atitudes de enfrentamento desta realidade, mesmo nas escolas mais bem estruturadas, outras dificuldades foram relatadas pelos estudantes, especificamente àquelas relacionadas às aprendizagens. Para eles foi uma experiência bem sucedida, inclusive pelo desejo de conviver com situações diferentes das que comumente se deparam em sala de aula da instituição formadora, de modo que, os alunos não ficaram limitados apenas aos conhecimentos discutidos na academia, buscaram assim outras fontes de aprendizagens, como foi por eles mencionadas:

Foi uma experiência que nos enriqueceu como aluno, pessoa e futuro professor. A experiência que vivenciamos ocorreu em função da prática pedagógica. Outros alunos do curso ou de outra licenciatura, provavelmente, não terão essa vivência. O professor deveria ter uma visão da realidade da educação como um todo, saber que há crianças e adolescentes que merecem um olhar mais aguçado. O nosso curso de Geografia é muito técnico, ensina apenas os conteúdos específicos da Geografia. Não tem uma disciplina que faça essa abordagem de trabalhar com alunos em diferentes situações. Fomos nós que fizemos essa ponte. Acho que na 5º série das escolas públicas deve ter essa clientela. Caso haja, o aluno formado em Geografia não está preparado para trabalhar com ela. (Aluno 5º bloco)

Na verdade, neste aspecto, vale recorrer ao que discute García (1999), ao referenciar que cada vez mais vem se afirmando a necessidade de incorporar nos programas de formação de professores, conhecimentos, competências e atitudes que permitam aos futuros professores compreender as complexas situações de ensino.

Colocar em foco os licenciandos do curso de Geografia da UESPI vivenciando a prática pedagógica como componente curricular no espaço/tempo da instituição formadora foi o objetivo maior que direcionou a presente seção de análise. Evidenciamos neste contexto formativo que, ao tempo em que alunos e professores formadores executavam as atividades deste componente curricular, os licenciandos eram colocados em situações de aprendizagens relacionadas ao aprender a ensinar. Simultaneamente percebiam que na ação docente é exigida uma diversidade de conhecimentos que extrapolam os específicos de sua área de formação.

Neste sentido, compreender os limites do contexto educacional deve ser um exercício constante do futuro professor. Perceber a dinâmica da escola, sua clientela, a situação do aluno como aprendiz são fatores decisivos no processo de aprender e ensinar, porque a ação pedagógica é pontuada por variáveis que se inter cruzam, exigindo do futuro professor uma diversidade de aprendizagens. Talvez, hoje, o maior desafio da formação inicial do professor seja lidar com a diversidade que permeia a realidade escolar, e este é, na verdade, o que sintetiza o papel da prática pedagógica como espaço formativo, como espaço adequado para produzir reflexões sobre o ser professor e os espaços-tempos onde a prática se concretiza.



O eixo categorial intitulado: *O cotidiano da prática pedagógica nos diferentes cenários da profissão docente*, revelado pelos dados produzidos no decorrer do

estudo, gerou três subcategorias, como forma de melhor abrigar e analisar todos os dados relacionados ao eixo em referência. Incluí, pois, considerações analíticas sobre aspectos, tais como: descrições de vivências e inserções nos diferentes e diversificados cenários da prática pedagógica; considerações descritivas e seguidas de conseqüente olhar analítico do planejamento pedagógico; descrições e análises que envolvem, várias leituras e releituras analíticas em torno da execução e de avaliação da prática pedagógica. No conjunto, os dados integrantes deste eixo categorial dão suporte para empreendermos etnograficamente a necessária análise de dados, requerida em estudos desta natureza.

Assim, este segundo eixo categorial e suas respectivas subcategorias, descritos e analisados a seguir, exigiram, a exemplo dos demais dados, uma leitura atenta e aprofundada das nuances do cotidiano da prática pedagógica como componente curricular, vivenciada pelos futuros professores na escola, bem como em outros espaços institucionais, conforme o projeto pedagógico do curso em pauta. Volvemos nosso olhar atento e indagador para o desenvolvimento desta dimensão formativa, perspectivando compreender as nuances dessa experiência formadora para a relação entre teoria e prática na formação do professor, nos diferentes cenários da profissão docente.

Sintetizamos nossa análise deste eixo em três subcategorias. A primeira subcategoria denominada: Descrevendo as vivências para inserção nos cenários da prática pedagógica, onde nos detivemos no conhecimento que os licenciandos detêm acerca do espaço e das condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades da prática pedagógica a serem por eles executadas. A segunda descreve os meandros do planejamento destas atividades pelos futuros professores e a terceira subcategoria detém-se na execução das atividades da prática pedagógica, planejada pelos licenciandos.

Assim, esta divisão foi organizada numa seqüência espaço-temporal do fazer da prática pedagógica como componente formativo, na qual seguimos a sistematização da *práxis* como um fazer no campo escolar, desenvolvida pelos licenciando. Inicialmente eles mantêm contato com os gestores das instituições onde pretendem desenvolver a prática pedagógica. Na ocasião apresentam a proposta de atividades deste componente curricular e verificam as condições de trabalho para sua execução. Em seguida, com as informações obtidas, planejam as atividades que irão executar para, posteriormente, colocá-las em prática, nos diversos cenários da

profissão docente (escolas urbanas e rurais, UESPI etc.). No decorrer destes eventos, evidenciamos que eles assumiam um papel pró-ativo tomando decisões, criando, participando de forma autônoma para que os objetivos planejados fossem alcançados.

As análises realizadas neste segundo eixo categorial tornaram possível evidenciar que esta experiência coloca os licenciandos, desde o início do curso, em contato com diferentes situações relacionadas ao trabalho docente. Seja em situação de planejamento, quando organizam e decidem o que e como realizar as atividades da prática pedagógica, seja quando inseridos no espaço profissional do professor, executando as atividades planejadas desta dimensão formativa.

O reiterado trabalho de campo, com as constantes idas e vindas, permitiu constatar ainda que o contato com a realidade educacional propiciou aos licenciandos vivenciar situações de aprendizagens em que puderam relacionar os conhecimentos adquiridos na instituição formadora com a realidade da profissão docente, assim como verificar que muitas das situações por eles vivenciadas nesta experiência excederam as fronteiras das disciplinas específicas, como aquelas relacionadas à profissão docente, como está destacado na fala de um aluno:

Essa experiência da prática pedagógica como componente curricular tem muito a desejar, mas uma coisa ela mostra: a realidade da escola. Isso me dá uma angústia. Chego aqui, vejo muitos professores com idade já avançada. Não vejo professores jovens. Isso dá uma tristeza, o medo do mercado de trabalho, até isso essa atividade da prática pedagógica mostra (Aluno 5º bloco).

Ao discorrer sobre a experiência da prática pedagógica como componente formativo, o aluno lança seu olhar para além dos conhecimentos específicos e pedagógicos que centralizam as discussões da formação de professor. Ele passa a relatar uma face oculta que vem angustiando os ingressantes nos cursos superiores: a incerteza do mercado de trabalho, que se torna cada vez mais competitivo e exigente. Suas palavras denotam o impacto que sentiu quando se deparou com a realidade profissional. Pelas expressões faciais e pelas próprias considerações orais, estava diante de uma situação para qual não fora preparado.

Neste sentido, fica evidenciada para o aluno a importância de que se reveste o contato do futuro professor com a realidade. Ter a possibilidade de observar os espaços institucionais, como eles se apresentam, sem artifícios ideológicos, culturais, políticos ou sociais é uma prática que se manifesta na execução deste componente formativo. A propósito, comporta evocar García (1999, p. 103), ao discorrer acerca do componente prático na formação de professores, que menciona ser importante aos alunos, quando colocados em situações de práticas, que “[...] analisem aspectos referentes às condições da profissão docente: cultura profissional, autonomia, implicação, compromisso, reivindicações, carreira docente, etc”.

Assim que, a expressão utilizada pelo aluno do 5º bloco, “*até isso essa prática mostra*”, denota o grau de penetração no cotidiano da realidade educacional patrocinada por esta experiência formativa aos alunos do curso de Geografia da UESPI, como reiteradas vezes, neste relatório, esta experiência formativa tem como princípio básico a aproximação entre formação docente e realidade profissional do professor. A partir deste propósito, a inserção dos futuros professores nos diferentes cenários da profissão docente possibilita despertar a curiosidade, a reflexão, a observação para, quando estiverem no exercício efetivo de sua profissão, exercerem práticas educativas pautadas na ação-reflexão-ação.

Desta forma, percebemos, que os cursos de formação de professores vêm paulatinamente redirecionando o processo de formação a partir da inserção do licenciando em experiências formativas diversificadas, que tomam como base a vivência da prática pedagógica no espaço da ação docente, desde o início de seu processo formativo, como propõe a prática pedagógica. Esta experiência, esta nova atitude formativa em frente às diversas possibilidades de exercício docente, vem se comprovando no âmbito das subcategorias, portanto, ao longo desta leitura analítica que vimos desenvolvendo no presente capítulo, ou seja, como uma constatação singular deste estudo de caso etnográfico. Prosseguimos, deste modo, com as análises, passando a subcategoria 2.1.

SUBCATEGORIA 2.1

Descrevendo as vivências para a inserção nos cenários da prática pedagógica

Descrever vivências de práticas pedagógicas supõe, preliminarmente, conceber esta temática à luz de uma práxis, isto é, “[...] de um fazer criador, de realidades e de sentidos novos”, como nos diz Imbert (2003), referindo-se também a um sentimento de autonomia, em que o sujeito vai adquirindo as competências necessárias para atuar em seu campo profissional, de tal modo que seja capaz de promover as modificações neste âmbito sempre que se fizerem necessárias.

Como foi descrito neste relatório, no primeiro eixo categorial, o licenciando, ao iniciar as atividades da prática pedagógica como componente curricular no lócus da profissão docente ou em outros espaços institucionais, recebe, previamente, orientações dos professores formadores responsáveis por esta vertente curricular, bem como as recomendações de procedimentos para execução destas atividades. Antes de chegarem às escolas de educação básica ou outra instituição, eles têm definido os locais onde irão manter este primeiro contato.

Em conversa informal e nas entrevistas, os licenciandos informaram que têm a liberdade de escolher as instituições em que desejam executar as atividades deste componente formativo. Assim consideram como aspectos de escolha a facilidade de acesso; a proximidade de suas residências ou da Universidade Estadual do Piauí, ou ainda do local onde exercem a docência (na condição de estágio curricular ou extracurricular).

A figura nº 8 representa os espaços vivenciados pelos licenciandos na realização das atividades da prática pedagógica como componente formativo, no primeiro semestre de 2008. Durante os diversos momentos da pesquisa de campo, tivemos a oportunidade de acompanhar e observar os futuros professores em todos estes espaços e, com eles interagir. Percebemos, que, ao chegarem à escola ou outra instituição, vêm munidos de ofício de apresentação, subscrito pelo professor formador, responsável por este componente formativo.

O documento é dirigido aos gestores das instituições, solicita a permissão e a colaboração para que os licenciandos possam realizar nestes locais as atividades curriculares do componente formativo (Anexo F). No documento, o professor

formador destaca que um dos objetivos da vivência do licenciando na escola de educação básica é estabelecer a relação entre teoria e prática como requisito da formação inicial do professor. Informa ainda que esta atividade constitui uma exigência das novas orientações curriculares para formação de professores, emanadas do Ministério da Educação. Ao final, solicita a colaboração do gestor para que os alunos desenvolvam as atividades da prática pedagógica.

Assim, a PPCCF desenvolve-se, curricularmente considerada, em diversas instâncias sociais, como já foi referido, no entanto, para, com mais clareza traçarmos esta descrição, construímos a Figura nº 8, que emoldura os cenários nos quais as aulas aconteceram e o fazemos situando o local e respectivo bloco de ensino.

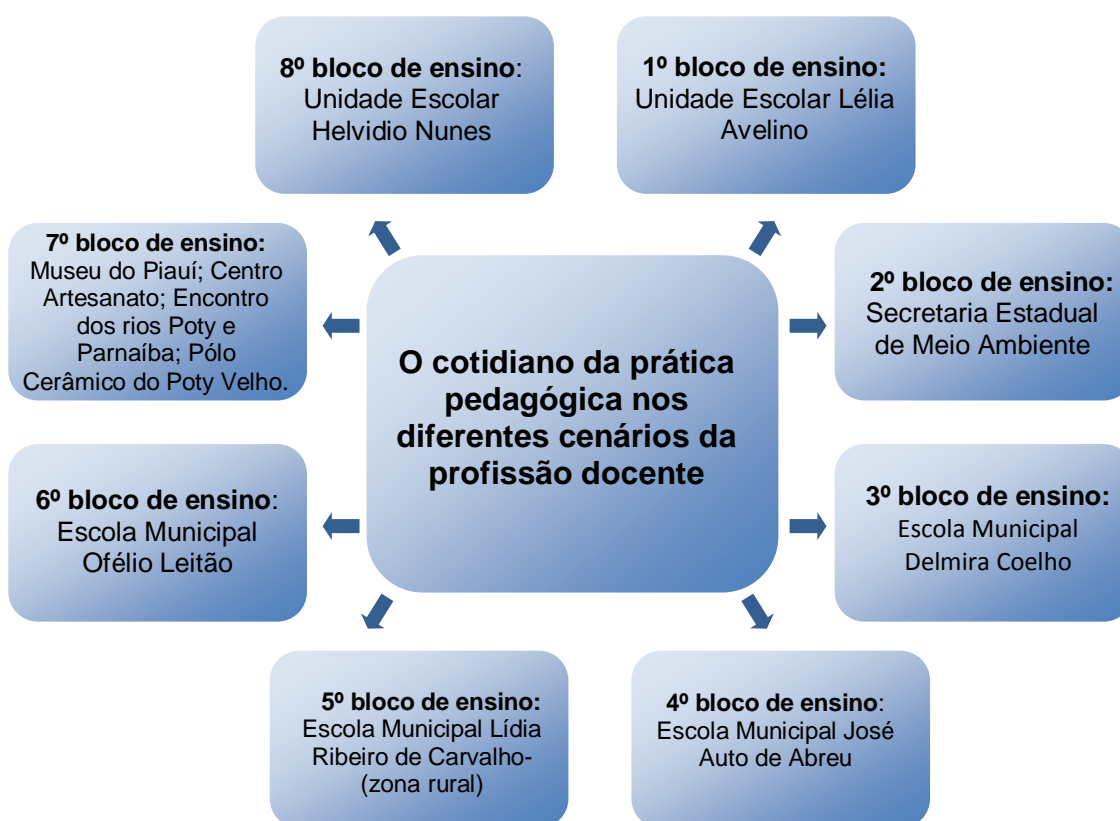


Figura 8: PPCCF e seus diferentes cenários.

Fonte: Dados da pesquisadora. Ano 2008.

Em todos os espaços identificados e denominados na Figura nº 8, os alunos desenvolveram atividades diversificadas relacionadas às práticas específicas da ação docente. Para cada bloco de ensino, o projeto pedagógico do curso contempla um tema gerador, a ser executado pelos alunos nestes ambientes formativos. Na cotidianidade destas ações que se concretizaram em diversos locais, como foi mencionado, percebemos que, para realização das atividades, os alunos produziram

oficinas de estudo, entrevistaram professores da educação básica, fizeram entrevistas com gestores de escolas, realizaram aulas-passeio, analisaram o projeto pedagógico das escolas. Todas as atividades foram previamente planejadas pelos licenciandos, como se demonstra no texto de análise da subcategoria 2.1.

Na entrevista com os interlocutores deste estudo, indagados sobre como procedem para realizar este primeiro contato com o lócus da ação docente, fomos informados de que existe todo um procedimento institucional que antecede este momento. Trata-se de uma seqüência de atividades, tais como: orientação dada pelo professor formador, organização dos grupos, definição das instituições, informação das instituições ao professor formador, ofício de apresentação aos gestores destes locais, conforme descrevem todos os alunos-interlocutores do estudo. Para constar como exemplo, selecionamos dois depoimentos, que seguem:

Antes de iniciar as atividades da prática pedagógica nas escolas, existe toda uma organização. Assim, o professor no início do semestre letivo discute o cronograma das atividades de acordo com o tema gerador. O grupo define o local onde irá desenvolver as atividades. Com o local definido, informamos ao professor que faz um ofício de apresentação. Munidos desse ofício comparecemos à instituição. Explicamos o objetivo de nosso trabalho. **Não é tão fácil como aparenta ser.** Para entregar o ofício às vezes retornamos à escola ou outra instituição duas ou três vezes. Depois desse procedimento, planejamos as atividades que iremos executar. Com tudo organizado, retornamos à escola ou outro local para realizar as atividades, que pode ser uma oficina, uma entrevista, aula passeio, uma observação. De acordo com cada bloco do curso (Aluno 8º bloco).

O trabalho da prática pedagógica começa assim: o professor no início do semestre letivo nos apresenta um cronograma que é discutido conosco. Ele entrega a proposta de trabalho, faz um ofício para o diretor da escola. O grupo escolhe a escola que deseja participar. A atividade do primeiro bloco é conhecer a escola, em seu aspecto físico, o que possui de material pedagógico. Eu e meu grupo fomos à escola umas cinco vezes. Essa atividade é de 45 horas, mas não tem um horário fixo, o grupo é que organiza seu horário. Termina que utilizamos mais de 45 horas (Aluno 2º bloco).

A entrevista etnográfica permite ao interlocutor acrescentar e enriquecer o que lhe foi indagado, colocar suas posições e impressões sobre o tema pesquisado. Assim, quando empregamos este instrumento, os licenciandos não se ativeram apenas a descrever estes procedimentos, apontaram também as dificuldades que se apresentaram neste momento formativo. Como foi destacado pelo aluno do 8º bloco, que fez questão de realçar que “*Não é tão fácil como aparenta ser*”.

Os licenciandos, ao tempo em que descrevem todo o processo que antecede sua inserção no lócus da ação docente, desvelam as dificuldades “naturais” instituídas por uma burocracia institucional que orienta (e, às vezes, emperra) a prática pedagógica do professor que, se por um lado se faz necessária, considerando que as práticas pedagógicas, no âmbito da educação formal, são organizadas e planejadas previamente, focando o objetivo a ser alcançado; por outro, pode transformar-se em obstáculos para execução destas atividades, como os vivenciados pelos interlocutores deste estudo. Depararam-se com uma rede de formalidades que antecederam a execução das atividades, no lócus da ação docente.

Vencidas as formalidades iniciais, os alunos depararam-se também com a burocracia que envolve as escolas, para entrega do ofício de apresentação, bem como para o encontro com os professores. As dificuldades iniciais, decorridas nos primeiros contatos dos alunos com as instituições de ensino, em algumas escolas, permaneceram durante a execução das demais atividades. Conforme foi possível constatar pelas entrevistas e pela observação participante, os alunos do 4º bloco tiveram dificuldade de acesso ao projeto pedagógico de uma escola de Teresina. Ouvimos deles a seguinte reclamação:

O diretor nos informou que não pode entregar o projeto pedagógico antes do início das atividades da escola. São 18h20. O primeiro horário começa às 19h. Tanta burocracia. Estamos aqui, na sala dos professores e o projeto pedagógico na sala do diretor. Qual o problema de iniciarmos nosso trabalho, de começar a olhar o projeto pedagógico da escola? (Aluno 4º bloco).

A PPCCF contempla, deste modo, mais uma vertente formativa, estamos falando de parcerias entre instituição formadora e escolas de educação básica que se propõem receber os futuros professores para realização de atividades práticas,

inspiradas na temática que vem sendo objeto de estudo de pesquisadores, dentre outros, García (1999) e Guimarães (2008). O depoimento do aluno do 4º bloco, transcrito anteriormente, demonstra, mesmo que minimamente, os obstáculos vivenciados pelos licenciandos quando em situações de aprendizagens. Necessitam estar em contato com as escolas de educação básica, com seus programas/documentos; muitas vezes, parece que estas escolas não estão preparadas para conviver com experiências formativas que possibilitem a inserção dos futuros professores nos cenários de sua profissão. Considere-se que estes alunos terão essas escolas como lócus de sua atividade profissional. Na verdade, como reforça Guimarães (2008, p. 688), embora existam parcerias estabelecidas entre universidades e escolas, “[...] ainda não faz parte da nossa “cultura” de formação de professores a efetiva parceria entre instituições formadoras e escolas”. Diz, inclusive, que anteparando a idéia de parceria, o pressuposto maior é a idéia da “[...] unidade teoria e prática como eixo da formação de professor que contempla: a forma como o professor aprende a profissão; a escola também como lócus de formação [...]” (GUIMARÃES, 2008, p. 689).

Emerge, desta forma, o entendimento de que a prática pedagógica como componente curricular formativo no curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI ocorre em sua centralidade no espaço da profissão docente. Esta perspectiva de articulação entre instituição formadora e escolas é indispensável para que a experiência cumpra com o seu objetivo, que é o de inserir o licenciando, a partir do início de sua formação, no futuro lócus de sua atividade profissional. Entretanto, a despeito deste entendimento, pelas observações, foi possível constatar que nem sempre as escolas são chamadas a participar da organização desta experiência, das suas discussões. Assim como não costumam receber retorno do que os licenciandos lá realizaram. Este distanciamento pode ser o elemento causador dos obstáculos iniciais que foram relatados pelos alunos.

Na descrição deste componente formativo, articulamos um dado que nos parece oportuno, no caso; trata-se da informação de que alunos do curso de Geografia, alguns na condição de ingressantes, percebem (e denunciam) a falta de articulação entre a universidade e as escolas na execução de propostas formativas. Apontam-na como uma das falhas da prática pedagógica. Uma lacuna que, segundo eles, pode ser preenchida com o retorno às escolas para socializar o que realizaram. Em entrevista, quando indagados sobre o que mudariam na proposta formativa da

prática pedagógica como componente curricular no curso de Geografia, a fala de um aluno interlocutor deste estudo reforça este entendimento:

O que eu mudaria na prática pedagógica é o fato de não retornar para a escola com o resultado do trabalho. Não existe uma divulgação do que realizamos na escola. No primeiro bloco fizemos todo um estudo do espaço físico pedagógico da escola. Quantidade de alunos aprovados e reprovados, evasão escolar. Pesquisamos a escola e com a divulgação poderia ser uma forma de sanar os problemas que lá detectamos. Todos em busca de uma solução. Por exemplo, teve um aluno da escola que se voltou para mim e perguntou: “E aí, cara, vocês irão resolver o problema?” Eles nos olharam como elo entre o poder e a resolução dos problemas deles. Você via a cara de desespero deles, chegavam assim: “Vocês vão resolver?” Você pede a colaboração dos alunos da escola e não dá retorno para eles, não é muito legal (Aluno 2º bloco)

No decorrer da pesquisa, evidenciamos que os obstáculos pontuados pelos alunos nos primeiros contatos com as intuições, escolares ou não, foram posteriormente superados à medida que retornavam e iniciavam as atividades que haviam planejado e que representa uma conquista que foi sendo moldada pelos licenciandos, a partir das ações que executavam, aceitas pelos alunos, pelos professores e pelos gestores. Em todas as instituições citadas foram se constituindo espaços de vivências e de práticas pedagógicas do futuro professor, ou como se refere Guimarães (2008): espaços de articulação teoria/prática. Como ilustração de alguns destes cenários, apresentamos as fotografias 12, 13 e 14.

A fotografia nº 12 retrata os licenciandos e o professor formador em contato com o gestor da Escola Municipal Lídia Ribeiro de Carvalho, localizada na zona rural de Teresina. Comprovamos que o gestor demonstrou interesse e receptividade em acolher os alunos no desenvolvimento de suas atividades formativas, colocando à disposição os materiais didáticos pedagógicos da escola, bem como intermediou explicando aos professores a participação dos licenciandos naquele estabelecimento de ensino e organizando tempo/espaço para que eles pudessem desenvolver as atividades desta experiência formativa. Nesta ocasião, o gestor fez uma explanação dos projetos pedagógicos que a escola vem desenvolvendo, como atividades culturais participadas pelos pais e pela comunidade; concurso de poesias entre os

alunos; maratona de leitura; entrega de prêmio, em cada série e turno, aos alunos que tivesse, lido o maior número de livros; um jornal bimestral que trazia com informações sobre as atividades que a escola realiza; produções dos alunos e matérias relacionadas à educação e à cidadania.

Temos nesta imagem, em sentido anti-horário: o gestor da escola, o professor formador, em seguida, os licenciandos, alguns em pé e outros sentados. Este contato inicial foi realizado na sala dos professores da escola, organizada com cadeiras, material didático e flores sobre a mesa, em uma demonstração de que o espaço de convivência dos professores, nesta escola, configura-se como ambiente de acolhimento.



Foto 12: Licenciandos e professor formador em contato com o gestor da escola.

Fonte. Arquivo da pesquisadora. Ano: 2008.

Este processo de acolhimento entre futuros professores, professores formadores e sujeitos que fazem parte do contexto escolar (gestores, professores, alunos, pessoal técnico administrativo), é defendido por Tardif (2008, p. 25) ao se referir que a formação docente “[...] é uma responsabilidade coletiva de toda profissão docente, assim como das autoridades escolares [...]”. Ainda, segundo o autor, “um programa é vigoroso e sua formação de qualidade quando esse conjunto de atores coletivos trabalha em conjunto e partilha uma visão comum do ensino e do trabalho dos docentes”.

Esta subcategoria denominada Descrevendo as vivências para inserção nos cenários da prática pedagógica, revela que esta experiência vem aproximando as

instituições formadoras da realidade da profissão docente. Mesmo que esta prática não seja institucionalizada no âmbito da Universidade Estadual do Piauí e nas escolas de educação básica, que ocorra mais da boa vontade entre professor formador e gestores destas instituições, a inserção dos alunos neste espaço institucional vem produzindo resultados qualitativos para os futuros professores, posto que vivenciam no lócus da profissão docente a realidade educacional. Como bem declara o professor formador:

A prática pedagógica enquanto componente formativo faz a ruptura da instituição formadora como único espaço geográfico e acadêmico de aprender para a prática cotidiana real: as escolas ou outros ambientes educacionais (Professor formador. Sessão de observação. 2º semestre de 2008).

Como encaminhamento conclusivo de análise da presente subcategoria, registramos e, ao mesmo tempo, reforçamos com base nos dados em análise, que os licenciandos do curso de Geografia, antes de executarem as atividades da prática pedagógica, planejam as ações a serem realizadas. Este momento formativo, que descrevemos a seguir, contribui para o futuro professor experimentar, no percurso de sua formação, uma atividade que, inevitavelmente, está presente no seu dia-a-dia profissional: o planejamento. Deste modo, na atividade prática pedagógica é possível visualizar a maneira como este componente formativo vem propiciando aos licenciandos do curso de Geografia a articulação de conhecimentos apreendidos no processo formativo com as diferentes práticas que consubstanciam a formação e a ação docente.

SUBCATEGORIA 2.2

Planejando a prática pedagógica

Nosso entendimento sobre planejamento é que esta é uma atividade que acompanha a trajetória da história humana. E, por conseguinte, na PPCCF, como indicam os dados, este ritual pedagógico se faz presente em todas as ações.

Neste sentido, a organização do trabalho pedagógico permite ao professor vislumbrar a realidade sobre a qual atuará. Requer uma reflexão *a priori* acerca de suas práticas, de suas escolhas, de suas prioridades, possibilitando revisitar ações/práticas passadas, reavaliando-as, olhar a situação presente, analisando-a e assim, respaldar-se para definir ações futuras. Neste sentido, que o ato de planejar é percebido como atividade diuturna na prática pedagógica, o que exige uma organização metódica através, primeiramente, de uma estruturação mental e, posteriormente, através de planos de trabalho docente, com a finalidade de executar a atividade de ensinar, bem como todos os seus desdobramentos.

Logo, o professor (e futuros professores também), deve entender que planejar possibilita refletir sobre o processo pedagógico. Permite fazer escolhas sobre os caminhos, os recursos, os procedimentos de ensino a serem utilizados na atividade docente. Costumeiramente percebido como um ato individual, o planejamento pedagógico requer agudeza cognitiva e partilha de experiências para contemplar as necessidades do educando e os objetivos que a escola propôs como instituição no que concerne a este aspecto, articulando-o à experiência vivenciada pelos licenciandos, em situações de aprendizagens da prática pedagógica como componente formativo. Passamos agora a tecer algumas considerações.

Durante a observação, interagimos com um grupo de alunos interlocutores deste estudo. O grupo planejou coletivamente as atividades da prática pedagógica que se materializaram no lócus da ação docente. Naquela circunstância, como em muitos outros momentos acadêmicos presenciados nesta investigação, focamos nosso olhar bastante aguçado, pois se trata de um momento que consideramos de fundamental importância no sucesso da prática pedagógica. A importância do planejamento é hoje consenso entre aqueles que voltam suas atenções para o processo de ensino-aprendizagem. Referendando esta compreensão, ilustramos com depoimentos de alunos dos 3º e 8º blocos de ensino:

Antes de iniciarmos as atividades da prática pedagógica, nosso professor explica e detalha o que iremos realizar. A mesma coisa ele nos orienta, informando que não devemos ir às escolas sem ter organizado o que iremos executar. Assim, planejamos nossas atividades. Se, é um projeto de intervenção, definimos as ações, organizamos o material didático, entretanto, não é uma coisa fechada, pode ser

modificada de acordo com a realidade da escola. Entendo que planejamento é importante, pois sabemos o que iremos realizar, assim ficamos mais seguro quando chegarmos à escola (Aluno 3º bloco de ensino).

Planejamos nossas atividades de acordo com o projeto do curso. Para planejar as atividades sempre buscamos a parte teórica das disciplinas. Se, estamos estudando uma disciplina sobre Meio Ambiente, então vamos organizar uma atividade que esteja relacionada ao meio ambiente, como reciclagem do lixo. O certo é que nesse momento de planejar estamos revendo os conteúdos das disciplinas e aprendendo a organizar nossas atividades em sala de aula. Estou no último bloco do curso, trabalho como professor, essa prática de planejar que o projeto coloca desde o primeiro bloco, ajudou em muito aqui na escola. Não venho para sala de aula sem saber o que fazer. (Aluno 8º bloco de ensino)

De acordo com os relatos dos licenciandos, ao vivenciarem a experiência de planejar atividades de ensino durante a trajetória de sua formação, eles aprendem a organizar situações pedagógicas que, inevitavelmente, encontrarão na condição de professor, como as de selecionar conteúdos, elaborar recursos de ensino, tomar decisões, refletir sobre o que, como e por que fazer.

O momento de planejamento foi por nós minuciosamente registrado. A fotografia nº 13 retrata um grupo de alunos do 5º bloco do curso de Licenciatura Plena em Geografia em situação de planejamento. No momento do registro, estavam elaborando materiais pedagógicos que foram utilizados em sala de aula com alunos da 5ª série do ensino fundamental, turno matutino, da Escola Municipal Ofélio Leitão, situada no bairro Santo Antônio, em Teresina-Piauí. Nesta escola, os licenciandos organizaram uma oficina sobre o sistema planetário, realizada em junho de 2008.



Foto 13 Vivência de planejamento.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano: 2008.

A foto evidencia o envolvimento dos alunos na construção do material didático previsto no planejamento, integra, pois, o envolvimento dos alunos que utilizavam o processo de construção de conhecimento das disciplinas específicas e pedagógicas, numa clara demonstração de que relacionam o que aprendem em teoria com as situações da prática pedagógica. Constatamos que enquanto os alunos confeccionavam o material didático, conversavam, discutiam e tomavam decisões, o que favoreceu a chegada aos espaços de execução desta vertente curricular sabendo o que, como e por que realizar determinadas atividades.

Na verdade, os alunos da PPCCF colocaram o planejamento como eixo orientador das demais atividades desta prática, que se tornou obrigatória para todos eles, que, com certa frequência, exibiam com bastante naturalidade os caminhos traçados a fim de organizar e executar as ações relativas a esta dimensão curricular, como se constata pelo depoimento a seguir:

Para decidir as atividades da prática pedagógica nos reunimos na casa de um colega. Nesse encontro discutimos e elaboramos todo planejamento que iremos realizar durante o semestre, nessa atividade. Tem colega que já vem com idéias. Definimos o que é

bom ou não, mas fica a sugestão do grupo. Depois verificamos se falta alguma coisa, caso falte, o grupo completa. Tudo é planejado. Essa experiência vem desde o primeiro bloco de ensino. Nossa primeira experiência, logo que ingressamos na universidade, era observar uma escola em todos seus aspectos. Naquela ocasião já organizamos tudo: definimos o dia da semana, a data, a escola e o que fomos realizar naquela escola. Tudo em reunião prévia na casa de um dos componentes do grupo. Só vamos à escola com tudo organizado. Depois de executar as atividades, cada um elabora as suas impressões, destas tira-se uma idéia central para elaboração do relatório final. É um relatório impresso feito em conjunto. Todos observam a escola, todos participam, cada um tem seu olhar, mas o resultado é o conjunto dessas observações (Aluno 6º bloco).

Este depoimento demonstra que no percurso de sua formação o licenciando vai mantendo contato e construindo práticas formativas que tomam como base o processo de produção coletiva da ação pedagógica. Este entendimento ficou evidenciado em sua fala, como está destacado: “Tem colegas que já vêm com idéias. Definimos o que é bom ou não. Mas fica a sugestão do grupo”. Neste entendimento, trazemos a lume as considerações de Ibiapina e Lima (2005, p. 109), ao situarem que o planejamento colaborativo “[...] permite que as construções pessoais sejam enriquecidas por meio de contribuições dos demais parceiros, transformando-se em espaço compartilhado, em instância que certificará melhorias no processo reflexivo [...]”. As autoras afirmam ainda que “[...] trabalhar em colaboração é uma via que tem se mostrado positiva, notadamente porque esta atitude ajuda a superar obstáculos, a vencer medos e incertezas, que, a rigor, permeiam o cotidiano docente e discente” (IBIAPINA; LIMA (2005, p. 109).

Evidenciamos ainda, a partir do depoimento dos interlocutores, da observação, que o planejamento das atividades da prática pedagógica é um momento que antecede a incursão do licenciando no lócus da profissão docente, ao mesmo tempo em que se constitui como âncora das ações que irá realizar neste momento formativo. O aluno assim ratifica a compreensão de que “só vai à escola com tudo organizado”. Reforça, igualmente que esta experiência contribuiu para a unidade do grupo em sala de aula, possibilitando manterem entre si laços de amizade e companheirismo, que são fortalecidos quando estão planejando as atividades da prática pedagógica como componente formativo:

Essa experiência permite a participação do grupo. Claro que há sempre aqueles que gostam de se encostar, só que nesse caso da prática pedagógica, por incrível que pareça, são poucos os que têm essa prática, terminam todos se envolvendo, criando laços de amizade e responsabilidade no grupo. Minha turma é unida desde o começo do curso. Não sei se ocorre com as demais turmas do curso. Nossa sala cultiva muito isso, a amizade. Como é uma prática permanente do 1º ao 8º bloco, o trabalho em grupo é permanente; e quase todos os demais grupos mantêm sempre as mesmas pessoas, pois cada grupo conhece seus membros, suas dificuldades. Sabem que até o último bloco será dessa forma, então dificilmente você sai para outro grupo. Essa experiência possibilita ficarmos o semestre inteiro em contato com a turma e o grupo, aproximando ainda mais os alunos, pois estende a convivência fora da UESPI (Aluno 6º bloco).

Neste depoimento, o aluno evidencia que a visão humanizada e solidária, possibilitada com um fazer docente coletivo, contribui para maior comprometimento da categoria com o exercício da profissão. Enxergar os colegas licenciandos como partícipes de uma rede de apoio nas quais angústias, dilemas, soluções para problemas e projetos, são compartilhados é importante para a afirmação da escolha profissional e enfrentamento das dificuldades que se apresentam no exercício da atividade docente. Neste sentido, esta vivência pode contribuir para o processo de ressignificação do planejamento pedagógico, dando ao mesmo um caráter para além de uma atividade técnico burocrática e imposta por uma determinação legal, situando-o em uma dimensão coletiva e estruturante do profissional de educação.

A determinação legal à qual nos referimos está posta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), art. 13, que dispõe sobre as incumbências dos docentes. Este instituto, em seu inciso V, dispõe que os professores devem “ministrar os dias letivos e horas estabelecidas, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento [...]”. Assim, o licenciando vê-se diante de uma atividade da qual não poderá eximir-se quando assumir a docência, seja por uma imposição legal seja por reconhecimento da necessidade de organizar sua prática docente, para que os objetivos estabelecidos para o processo ensino-aprendizagem sejam alcançados.

O momento do planejamento propicia experiências que permanecerão para além da vida acadêmica, é o que revelam quase todos os relatos. O planejamento

realizado nas casas de colegas permitiu uma aproximação maior com as condições de vida de cada um dos componentes do grupo, bem como a dos seus familiares. Esta sociabilidade possibilita fortalecer a convivência grupal, atitude que deve ser reforçada no processo formativo do professor, considerando que o ato educativo, por sua natureza, é um ato social e cultural. O excerto a seguir expressa tal compreensão:

Existe uma coisa que considero importante na prática pedagógica: a união do grupo. Planejamos nossas atividades de acordo com o grupo. Por exemplo: na hora de definir a instituição que iremos realizar as atividades do projeto, observamos se sua localização facilita o acesso de todos os membros do grupo. Essa união é importante para fortalecer o grupo. Na minha experiência na escola como estagiário deu para perceber a importância da união. Tem muitos problemas na escola. O professor não consegue resolvê-los sozinho. Daí a importância de um trabalho em grupo, onde todos podem participar (Aluno 8º bloco).

Assim, o trabalho coletivo é um dado evidenciado nos depoimentos dos licenciandos como balizador das ações da prática pedagógica. Eles afirmam que as decisões são coletivas. Esta referência produz nos alunos a idéia de fortalecimento dos grupos que pode se materializar na vida profissional.

Observamos ainda, durante a pesquisa de campo, que os alunos vivenciam na prática situações que os desafiam a produzir, a construir, a fazer o seu caminho como futuro professor. Fica evidenciado que, paulatinamente, vão aprendendo a articular o saber, o saber fazer e o saber-conviver, a não esperar que lhes digam como fazer. Aprendem a assumir a posição de protagonistas da ação. Freire (1996), em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, destaca que é fundamental na prática da formação docente que o aprendiz de educador, em comunhão com o professor formador, aprenda a pensar certo, a tomar decisões certas, como exercício de autonomia. Logo, emergem evidências de que a PPCCF sinaliza positivamente no que diz respeito aos objetivos estabelecidos. Ainda sobre trabalhar coletivamente, os propósitos da PPCCF, no curso de Geografia, convergem para o que discutem Ramalho, Núñez e Gauthier (2004), de que um projeto formativo que toma como referência as práticas de formação, o trabalho coletivo e uma progressiva

autonomia, sempre como uma espiral dialética, “é o ponto de partida para a construção de outras, que fazem do professor um profissional da educação” (p. 130).

A autonomia como suporte da formação docente é demonstrada pelos licenciandos quando planejam as atividades da prática pedagógica como componente formativo. Consideram que são capazes de realizar estas atividades, e, para isso, exercitam a prática de trabalhar coletivamente, buscam orientações junto ao professor formador, reconhecem assim a importância da teoria, mas também da experiência de quem já convive com as dificuldades cotidianas da atividade docente. Esta referência parece lhes oferecer mais segurança no que fazem e no como fazem. Este aspecto pode ser evidenciado nas considerações dos alunos:

A prática pedagógica é de 45 (quarenta e cinco) horas. Mas não tem um horário fixo. O grupo organiza seu horário. O professor do projeto entrega e explica a proposta de trabalho (tema gerador). Os demais passos nós realizamos. Definimos a escola, entramos em contato com o diretor. Se é uma entrevista organizamos o roteiro, se for uma oficina produzimos todo o material, selecionamos os conteúdos. O professor do projeto tira as dúvidas, somos nós que planejamos e executamos as tarefas da prática pedagógica (Aluno 4º bloco).

Nos primeiros blocos o aluno precisa de um acompanhamento maior do professor para organizar as atividades da prática pedagógica. Fica inseguro quando chega à escola. Nos últimos blocos, fica mais claro o que vamos realizar. Assim, planejamos nossas atividades, executamos. Nas apresentações, o professor sempre avalia e dá sugestões. Temos esse *feedback* (Aluno 7º bloco).

As afirmações dos licenciandos vão ao encontro das contribuições de Ibiapina e Lima (2007), nos estudos que realizam acerca do planejamento escolar, ao proporem que este deve ser considerado como momento de “intervenção e de reelaboração dialética da ação, um processo único de construção da realidade” (IBIAPINA; LIMA, 2007, p. 115). Tudo leva a crer que os licenciandos ao vivenciarem esta prática formativa, assumirão uma postura diferente da perspectiva comumente visualizada na educação básica, onde o ato de planejar, a rigor, tem se transformado em encontros para cumprir uma formalidade. Na situação comum, as discussões no

momento definido para o planejamento geralmente se encaminham para objetos que não estão relacionados com o que vai ser trabalhado em sala de aula. As atividades que mais rendem são aquelas voltadas para as práticas burocráticas, que vão do horário escolar, cumprimento da carga horária, reclamações sobre alunos, preenchimento de formulários para arquivo da instituição escolar até preenchimento dos diários de classe sem rasuras. O espaço destinado à socialização de propostas de trabalho, projetos interdisciplinares, a reflexão sobre a prática docente ou outra temática relacionada ao processo de ensinar se esvazia.

Pelo exposto e pelas considerações teóricas nos quais nos embasamos para proceder este conjunto de análise, estamos convictos de que estas experiências, quando realizadas de maneira afirmativa na formação inicial do professor, certamente o orientarão em sua prática docente, desmistificando a imagem do planejamento apenas como uma atividade burocratizada, sem ressonância positiva para a escola e para os sujeitos que dela fazem parte, portanto, colaboram para desfazer concepções equivocadas desta etapa do processo de aprendizagem.

SUBCATEGORIA 2.3

Executando e avaliando a prática pedagógica

Reiteradas vezes mencionamos neste relatório que o modelo proposto no projeto pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI tem na prática pedagógica como componente formativo uma vertente curricular que insere o futuro professor no lócus da ação docente, a partir do ingresso no curso em pauta. Trata-se de um modelo de formação que adota como pressuposto metodológico o pluralismo de espaços e diferentes maneiras de aprender a ensinar que foram vivenciadas pelos alunos do curso em pauta no percurso de sua formação.

Deste modo, registramos que, durante a pesquisa, à medida em que as observações eram realizadas, foi possível evidenciar que esta dimensão formadora proporcionava aos licenciandos do curso de Geografia vivenciar diferentes formas de atuação no contexto escolar e não-escolar. Evidenciamos ainda que as atividades realizadas pelos futuros professores, quando desenvolvidas nas escolas de educação básica, não se ativeram somente ao espaço geográfico da sala de

aula, deslocaram-se para outros ambientes da escola, observando e registrando o que neles acontecia, bem como, procuravam desenvolver atividades que colocavam em prática conteúdos apreendidos na instituição formadora. Tudo isto de forma dinâmica e participativa, de tal maneira que a relação entre teoria e prática prevalecia nestas ações.

Assim, PPCCF, como proposta no Curso de Geografia da UESPI, é reconhecida e aceita pelos alunos, considerada como significativa para a formação docente, conforme revelaram em diversas ocasiões e foram registradas nos presentes depoimentos:

A prática pedagógica é interessante e significativa para nossa formação pois, em cada semestre letivo, o aluno aprende um aspecto da escola, na escola. É uma atividade realizada quase toda fora da UESPI, em contato direto com a realidade em que iremos atuar (Aluno 8º bloco).

Com essa atividade o aluno tem um conhecimento geral da escola, desde o primeiro bloco até o último. Vivenciamos várias situações na escola e conhecemos muitos aspectos de seu funcionamento. Muito do que foi visto e vivenciado não havia sido estudado na UESPI (Aluno 6º bloco).

É perceptível, pelos depoimentos, que os licenciandos concebem esta experiência formativa como uma atividade que favorece vivenciar no lócus da profissão docente situações de aprendizagens que consideram significativas para sua formação. Este aspecto formativo que considera o espaço acadêmico da formação de professor, articulado ao cenário da profissão docente vem sendo objeto de reflexão na literatura que trata sobre formação de professores, a exemplo de Cunha (2001, p.114), ao referir-se que esta proposta formativa nos cursos de licenciatura, se traduz em “[...] espaço das experiências significativas se configura no trânsito da sala de aula regular e os campos da prática”.

Segundo esta autora os trabalhos desenvolvidos pelos licenciandos, quando exigem deslocamentos para outros territórios que não os acadêmicos tradicionais, têm sido bastante valorizados, oportunizando-lhes a capacidade de tomar decisões, de errar, de perguntar, de aceitar, de conhecer outros saberes que não os

acadêmicos e outras fontes que não as tradicionais, constituindo-se em momentos em que o professor formador e o professor em formação fazem a travessia da territorialidade formal do processo de ensinar e aprender na universidade para a complexidade e riqueza da prática pedagógica. Rompem assim, com o paradigma do espaço universitário como único cenário de aprendizagens e reflexões (CUNHA, 2001). Esta perspectiva se coaduna com a proposta formativa da prática pedagógica como componente curricular delineada no projeto pedagógico do curso em pauta, posto que o futuro professor ao longo do processo formativo vivencia práticas docentes que visam articular a teoria à prática.

Evidenciamos, neste sentido, que a experiência a que se refere a autora foi vivenciada pelos licenciandos do curso de Geografia da UESPI, quando executavam as atividades da prática pedagógica. Neste caso, desenvolveram atividades em diferentes cenários, fora da instituição formadora, e que se configuram como espaços de ensinar e aprender, ou seja, múltiplos locais de aprendizagens, com novas formas de relação de ensino foram sendo materializados pelos alunos como momentos privilegiados de redescobertas e de obtenção de conhecimento, além de fomentadores da relação teoria e prática no processo de sua formação.

Este entendimento ficou representado na fala de um licenciando quando mencionou a importância de deslocar-se da universidade para o ambiente da escola e para outros espaços formativos:

A experiência da prática pedagógica é muito importante porque você vai à escola, conhece o ambiente que vai trabalhar, conhece os alunos, a sala de aula. Cada vez que íamos à escola aprendíamos algo diferente. Quando começamos essa atividade, no primeiro bloco do curso, ficou todo mundo dizendo: Ah! Eu não vou fazer esse projeto, essas atividades, isso é desnecessário. Mas depois que terminamos o trabalho na escola percebemos o quanto essa atividade é necessária para nossa formação. Se não tem essa oportunidade durante o curso, somente depois de formado é que se vai deparar com a realidade. É importante que no decorrer do curso você conheça seu ambiente de trabalho (Aluno 2º bloco).

Esta compreensão revela que o aluno, no início do curso, considera importante que na trajetória de sua formação vivencie aspectos relacionados ao processo educativo escolar, como: conhecer os alunos, a sala de aula, o ambiente

escolar, identificar nesta experiência uma preparação para sua vida profissional e o enfrentamento da realidade educativa no percurso de sua formação. Associa então, as atividades da prática pedagógica como componente formativo como vetor de aprendizagem que articula a teoria à prática, como foi por ele afirmado: “*Cada vez que íamos à escola aprendíamos algo diferente*”. Para este aluno, a escola se caracteriza como espaço de aprendizagens sobre a profissão docente, da mesma forma que reconhece este espaço no seu processo de formação.

Outro aluno-interlocutor desta pesquisa enfatizou as afirmações do colega, exemplificando a importância deste componente formativo para a formação docente. O interlocutor assim se manifesta:

Não adianta estudar lindas teorias da psicologia da aprendizagem como estuda meu colega, se a realidade escolar difere em muitos dessas teorias. Onde colocá-las em prática se o contexto educacional, principalmente da escola pública, exige do professor muita prática e vivência que diferem em muito dessas teorias? (Aluno 2º bloco).

É bem verdade que respeitamos o entusiasmo de nosso colaborador, mas psicologia da aprendizagem também é importante como fundamento na formação do professor. Mesmo assim, reconhecemos que sua fala traduz também seu entendimento do que registram os teóricos que tratam sobre esta dimensão formativa, na qual os alunos devem aplicar os conhecimentos adquiridos no processo acadêmico na realidade educacional. Percebemos a proficiência desta vertente curricular, entendida como dimensão formativa que oportuniza ao futuro professor relacionar teoria e prática durante toda sua formação, de forma interativa e interrelacionada com espaços de atuação e de aprendizagens da docência. Nessa perspectiva, é como considera Veiga (2006) sobre a importância da relação teoria e prática na formação do professor. Assim concebida, diz a autora, contrapõe-se à visão dicotômica neste entorno, posto que, no seu entendimento, teoria não é ação, assim como a prática não é o seu receptáculo. Na verdade, “[...] a prática é o ponto de chegada do processo de formação” (VEIGA, 2006, p. 470).

Diante dos dados que integram a presente subcategoria, a seguir descrevemos como os licenciandos do curso de Geografia da UESPI executaram as atividades da prática pedagógica como componente formativo nas escolas da

educação básica de Teresina-Piauí, e em outros espaços institucionais e, como, a partir desta experiência, vivenciaram aspectos da ação docente. Estes registros traduzem o ponto de vista dos futuros professores a partir de suas falas e interações que estabeleceram como os colegas de turma, com pessoas da comunidade, com as instituições escolares e não-escolares. Este momento, foco de nossa observação participante, como já foi mencionado, ocorreu no ano de 2008, quando então os alunos entraram em contato com a realidade educacional, social, pedagógica e administrativa do trabalho educativo, fenômeno que lhes oportunizou conhecer, vivenciar e analisar aspectos desta realidade, na qual se perceberam como protagonistas da ação educativa, exercitando o que apreenderam na instituição formadora.

Esta evidência foi manifestada no relatório final apresentado por um grupo de alunos do 6º bloco ao professor formador responsável por esta vertente curricular no curso de Geografia. Descreveram as atividades desenvolvidas da prática pedagógica com alunos da 7ª série do ensino fundamental, na Escola Municipal Lídia Ribeiro de Carvalho, localizada na zona rural de Teresina. Para esta atividade, os licenciandos organizaram uma oficina de estudo com a temática: “Solo, lixo e doenças provocadas pelo lixo”. Nas discussões de avaliação da atividade, relacionaram estes conteúdos com os aprendidos na instituição formadora, tal como no relatório final:

Buscamos nesse trabalho mostrar não apenas a questão ambiental em torno do lixo, mas orientar as crianças para a coleta seletiva e a produção de renda escondida no lixo que todos chamamos de lixo, bem como as possibilidades produtivas em torno da reciclagem. Assim, ao trabalhar em sala de aula temas atuais, que afetam o desenvolvimento do meio ambiente e sua organização espacial, acaba-se por trabalhar as disciplinas do 6º bloco que são: Cartografia Escolar; Organização Espacial do Brasil; Geografia e Meio Ambiente e Estágio Supervisionado (Relatório final das atividades da prática pedagógica como componente formativo, alunos 6º bloco do curso de Geografia da UESPI, ano, 2008).



Foto 14: Licenciandos desenvolvendo as atividades da PPCCF com alunos da educação básica.
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

Assim analisado o depoimento, bem como a foto nº 14, que reforça e ilustra ações da PPCCF, fica perceptível a relação que estabelecem entre os conteúdos das disciplinas específicas do curso com as atividades propostas por esse componente curricular. A análise também aponta que os alunos foram buscar elementos conceituais que apreenderam na instituição formadora e os transportaram para a prática pedagógica. O grupo de alunos, no geral, demonstrava a preocupação com a forma de trabalhar os conteúdos específicos de Geografia, sobretudo ao buscarem dar realce a sua importância para as aprendizagens de seu público (os alunos da 7ª série da educação básica), propondo práticas modificadoras do ambiente social em que convivem.

Na Escola Municipal Lídia Ribeiro, observamos que os acadêmicos procuravam envolver os alunos nas discussões sobre a temática que estavam abordando. Nas demonstrações dos objetos que produziram, a partir do lixo reciclado, demonstravam sua utilidade para o meio ambiente e para os próprios alunos. Desta forma, despertavam nestes educandos o interesse em apreender conhecimentos que lhes serão úteis. A foto nº 14 reflete o grau de interação entre futuros professores e alunos da educação básica e, ao mesmo tempo, registra os

alunos manuseando, com expressão de curiosidade, os recursos pedagógicos que servirão de base para exemplificar os conteúdos abordados em sala de aula.

Portanto, ao levarem a termo a realização desta oficina, os futuros professores organizaram uma programação (Anexo G) que constava de conteúdos, metodologia, recursos midio-ditáticos, tempo e fala de cada componente do grupo. Confeccionaram ainda materiais com lixo reciclado, utilizados como exemplos de transformação do lixo em luxo. Iniciaram a oficina de estudo explicando sua finalidade e centralizaram as discussões na temática do lixo. Utilizando referenciais metodológicos de aprendizagens, apresentaram vídeos enfocando o crescimento das cidades e da população urbana e os desafios do lixo, assim como a importância da coleta seletiva. Comentaram sobre as doenças provocadas pelo lixo. À medida que os licenciandos discorriam sobre estes aspectos, os alunos da escola interagem, fazendo perguntas e participavam ativamente, num processo de envolvimento e aceitação do que estava sendo posto a eles.

Enriquecendo ainda mais esta atividade formativa, os licenciandos convidaram uma pessoa da comunidade que fez uma demonstração de como se transforma o lixo em fonte de renda. Evidenciada desta forma, a experiência da prática pedagógica como componente formativo coloca de fato os futuros professores diante de situações que os estimulam a buscar alternativas metodológicas sobre o ensinar e o aprender, além das convencionais: o livro, a apostila, o quadro de acrílico. A fala de uma aluna da escola retrata a imagem da foto nº 14, ao afirmar: “é uma aula diferente”. Assim, a fotografia retrata os licenciandos do 6º bloco do curso de Geografia da UESPI, desenvolvendo as atividades da prática pedagógica como componente formativo, com alunos da 7ª série do ensino fundamental, na Escola Municipal Lídia Ribeiro de Carvalho, zona rural de Teresina-PI.

Nesta mesma experiência, outro grupo de acadêmicos do 6º bloco de ensino realizou uma oficina sobre o uso da água. Nas conversas informais que mantivemos com eles, um dos aspectos ressaltados foi o diálogo estabelecido com as crianças da escola. Assim, quando explicavam sobre o uso da água para lavar calçadas, os alunos mencionavam que utilizavam a água para lavar o “terreiro” da casa. Evidencia-se com esta experiência que os futuros professores, em contato com diferentes realidades, vão construindo entendimento de que o trabalho docente é permeado de informações e conhecimentos que muitas das vezes não são

focalizados nas disciplinas específicas do curso, que são merecedores de reflexão, a exemplo do entendimento externado por um interlocutor:

Estamos no 6º bloco. Esse é o primeiro contato com alunos de escola rural. Durante o período do curso nenhuma disciplina fez referência às especificidades desta clientela. Não existe diferença em relação aos conteúdos, mas eles têm uma realidade própria, que precisa ser considerada (Aluno 6º bloco).

A experiência com escolas da zona rural, uma atividade vivenciada na prática pedagógica, possibilita conhecer uma realidade que não é discutida em outras disciplinas (aluna 6º bloco).

A percepção dos alunos, no que se refere a esta lacuna em sua formação, reitera o entendimento que vem sendo focalizado neste relatório: o de que as práticas educativas, quando vivenciadas no percurso da formação docente, são espaços que possibilitam aos futuros professores relacionarem o que aprenderam na instituição com as práticas postas em sala de aula. Trata-se de um dos aspectos requeridos na formação inicial do professor, assim como se refere Brito (2006, p. 2), “a formação inicial representa um espaço no qual o professor vivencia questões preliminares do exercício profissional e, desse modo, há de ser reconhecida como basilar na trajetória de aprendizagens docentes”.

Nesta experiência, os licenciandos transitaram por todos os espaços da Escola Municipal Lídia Ribeiro de Carvalho, conversaram com o gestor, com os professores, os servidores administrativos. Detiveram-se observando o recreio dos alunos e registraram como se portavam. Momento por nós destacado, como ficou demonstrado na fotografia nº 15, que retrata os licenciandos do 6º bloco, observando o horário do recreio dos alunos.



Foto 15: Licenciandos observando e registrando o horário do recreio.
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano: 2008.

O recreio, segundo a avaliação de alguns interlocutores, revestiu-se de diferentes significados: como momento que deve ser aproveitado para descontração dos alunos, para prática de jogos, de atividades lúdicas e criativas, brincadeiras, interação entre os colegas de outras classes. O recreio também é percebido por este grupo como oportunidade de os professores conhecerem melhor os educandos fora do ambiente da sala de aula. Assim, compreenderam que o recreio é utilizado também como tempo/espço para os alunos, em fila, receberem a merenda escolar, algo monótono, uma extensão da sala de aula em sua formalidade. Esta compreensão demonstra que os licenciandos, em contato com a realidade, elaboram significados sobre o processo de ensino/aprendizagem como prática social, coletiva, realçando o entendimento de que a sala de aula não é o único cenário onde o professor exerce a docência. Converte, neste sentido, para o que enfatiza Tardif (2008), ao expressar que o objetivo de um programa formativo “[...] é de fazer que os alunos aprendam os elementos essenciais de sua futura prática profissional” (p. 26).

Nesta perspectiva, realizaram uma aula-passeio pelos principais pontos turísticos da cidade de Teresina, envolveram alunos da educação básica da rede pública de ensino, que se deslocaram do ambiente da sala de aula e da própria

escola, perspectivando com esta experiência reconhecerem os diferentes espaços formativos, como prevê a PPCCF, demonstrado na fotografia 16.



Foto 16. Licenciandos com alunos da educação básica na aula-passeio. Encontro dos Rios (Poty e Paranaíba)

Fonte. Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

Com o propósito de executar esta atividade, os licenciandos escolheram os alunos da 7^o série do ensino fundamental, da Unidade Escolar Pinheiro Machado, localizada no bairro Dirceu I, zona sudeste de Teresina. A escolha desta escola e dos alunos ocorreu em virtude de um dos licenciandos já trabalhar como estagiário, naquela escola e residir no bairro, o que facilitou o contato com o gestor da escola, com os alunos e com os seus pais. Então, definiram que esta aula seria realizada em quatro pontos turísticos da cidade: Museu do Piauí, localizado na Praça da Bandeira e Central de Artesanato do Piauí Mestre Dezinho, localizada na Praça Pedro II, (ambos situados no centro da cidade e representantes de aspectos históricos do estado), além do Pólo Cerâmico do Poty Velho e do Parque Ambiental Encontro dos Rios (Poty e Paranaíba), localizados, respectivamente, na Rua Desembargador Flávio Furtado, bairro Poty Velho, zona norte de Teresina. O primeiro é um espaço onde os artesãos fabricam peças de cerâmica, o segundo onde os rios (Poty e Paranaíba), que banham a cidade de Teresina, promovem um belo espetáculo denominado Encontro das Águas.

De forma semelhante aos demais colegas, antes de executarem as atividades da prática pedagógica, os licenciandos do 7º bloco planejaram o que iriam executar. Dentre as atividades previstas no projeto pedagógico do curso, consta a produção e distribuição de um *folder* informativo sobre os pontos turísticos a serem visitados pelos alunos das escolas públicas participantes desta experiência (Anexo H).

Diante dos dados e em corroboração com a observação participante, verificamos que os licenciandos indicavam pontos positivos trazidos por esta experiência para sua formação. Mesmo assim, deixavam transparecer algumas lacunas no processo formativo. Dentre as dificuldades, a mais evidente relaciona-se à falta de apoio mais sistemático da instituição formadora, como destacado por um aluno:

Organizar essa atividade demanda tempo e dinheiro e ainda precisamos contar com o apoio da secretaria estadual para fornecer o ônibus escolar para deslocar os alunos aos pontos turísticos. Tivemos que adiar essa atividade por duas vezes, por falta de ônibus. Conseguimos dias depois do que estava previsto Isso prejudica nosso planejamento, inclusive com os alunos da escola. Ficar só adiando, aparenta falta de organização. Nesse semestre, nosso bloco conseguiu o ônibus, às vezes são os colegas que alugam. Nesse aspecto, geralmente a UESPI não ajuda, aliás, em quase nada. Tudo é por nossa conta. Realizamos as atividades, organizamos tudo, reproduzimos os folders e outras despesas que surgem. O nosso professor da prática pedagógica ajuda, colabora, contribui com as despesas. O retorno vem com a satisfação dos alunos da escola pública que não conheciam esses locais e tem uma aula diferente, olhando o que estão aprendendo e para nós que vivenciamos tudo isso (Aluno 7º bloco).

Esta dificuldade também foi sentida por outros licenciandos do curso quando realizavam as atividades da prática pedagógica. São dificuldades relacionadas a alunos oriundos de famílias de baixa renda, a questões de ordem financeira, entre outras. Mesmo assim, os licenciandos reconhecem a importância desta experiência para sua formação, para assumir a condição de professor, conforme foi por ele destacado: *“O retorno vem com a satisfação dos alunos da escola pública que não conheciam esses locais e tem uma aula diferente, olhando o*

que estão aprendendo e, para nós que vivenciamos tudo isso” (Aluno 7º bloco). A fotografia nº 17 registra os licenciandos, na aula-passeio com alunos, no Pólo Cerâmico do Poty Velho.



Foto 17: Licenciandos com alunos da educação básica na aula-passeio. Pólo Cerâmico do Poty Velho.

Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

Os registros fotográficos nos estudos etnográficos representam também a fala do pesquisador e dos sujeitos pesquisados. A fotografia registra e visualiza um momento da pesquisa. Sua leitura possibilita vários olhares, imaginações e reflexões. Assim, as imagens demonstram ações dos licenciandos em situações de aprendizagens de aprender a ensinar, relacionando teoria e prática e momentos distintos de sua formação acadêmica.

Do ponto de vista avaliativo, constatamos nesta experiência que tanto os alunos da educação básica como os licenciandos foram sujeitos deste processo: primeiro - os alunos da educação básica experienciavam uma aula para além do espaço escolar, visualizavam informações repassadas pelos licenciandos-professores. Segundo: os acadêmicos da UESPI reconheciam que o espaço de aprender a ensinar pode ser refeito para além dos muros da escola, como foi por eles destacado na apresentação do relatório final sobre esta atividade ocorrida no

Encontro Acadêmico, realizado nos dias 12,13, e 14 de dezembro de 2008. A este respeito, eis alguns depoimentos:

O importante nessa experiência é o contato com os alunos com esses espaços, ultrapassando a barreira da sala de aula e do livro didático. Procuramos transpor os muros da escola, partindo para uma atividade prática, mas que também desenvolvesse os conteúdos aplicados em sala de aula (Aluno 7º bloco).

Mesmo com as dificuldades que enfrentamos para desenvolver a aula passeio, no final é uma experiência muito rica, o contato com a realidade e, ainda, oportunizar os alunos da escola básica conhecer esses lugares e vivenciar uma aula diferente, sair de seu bairro, da escola, supera as dificuldades (aluno 7º bloco)

Convém registrar, outro aspecto que os licenciandos consideraram como importante na vivência da aula- passeio, o fato de que muito deles não conheciam os lugares visitados, a exemplo do Museu do Piauí, conforme registro do depoente que segue:

Faltando apenas um semestre para concluir o curso, somente neste período, estamos tendo oportunidade de conhecer o Museu do Piauí. Muitos alunos reclamam da prática pedagógica por ser uma atividade que requer muito tempo para sua execução. No curso de Geografia é a experiência que nos faz manter contato com muitas das realidades da educação. Visitar o museu foi muito importante. Não conhecia. Quando assumi minha profissão de professor, posso ter essa prática. Trazer meus alunos para conhecer os espaços de nosso estado, seus aspectos históricos. A história não é separada dos aspectos geográficos, existe uma relação entre registros históricos e espaços geográficos (Aluno 7º bloco).

A mesma situação evidenciada no Museu do Piauí, ou seja, desconhecimento de locais da cidade, ocorreu em relação à Central de Artesanato do Piauí Mestre Dezinho. Confidenciaram que não o conheciam como espaço histórico, mas como um local de lojas de artesanato. Com a pesquisa que realizaram para elaboração dos *folders*, tomaram conhecimento de que este local fora utilizado pelo regime

militar como calabouço de presos políticos. Observar o espaço da Central de Artesanato como fonte de conhecimento e de registro histórico do Estado foi, uma experiência reveladora para os futuros professores, notadamente no que diz respeito aos estudos de espaços urbanos geográficos, históricos e outros. A propósito, reforçamos estas observações com o seguinte depoimento:

Essa experiência tem um aspecto que chamou nossa atenção. Muito dos colegas do curso não conhecem os pontos turísticos e históricos da cidade. Estamos na mesma situação dos alunos da educação básica que trouxemos para conhecer esses espaços. Estamos aprendendo agora, com essa atividade da prática pedagógica (Aluno 7º bloco).

A Foto nº 18 mostra na cena da visita que fizeram à Central de Artesanato:



Foto 18: Licenciandos com alunos da educação básica em aula passeio. No Centro de Artesanato

Fonte. Arquivo da pesquisadora. Ano 2008.

Os relatos, as fotografias apresentados evidenciam que a prática, como componente formativo, constitui aspecto que se confunde com a própria formação

docente, em que pesem as dificuldades relatadas pelos alunos na execução desta atividade. A importância deste componente formativo para formação do professor supera os obstáculos enunciados pelos alunos. Assim, as manifestações de aceitação desta experiência, a sua contribuição para formar profissionais que assumirão a atividade docente, pela sua complexidade exige deste profissional, múltiplas aprendizagens, inclusive para dar conta, às vezes, de situações não previstas.

Ao construir estas análises, nosso olhar e os registros estavam focados para os interlocutores desta pesquisa - os licenciandos do curso de Geografia. Neste caminho registramos dizeres, ações, emoções, percepções que pudessem ser circunscritas às atividades de aprender a ensinar e a ser professor. De modo que, neste olhar avaliativo, entendemos que os escritos traduzem o ponto de vista dos futuros professores, suas falas, as interações que estabeleceram com os colegas de turma, com as pessoas da comunidade, com a instituição escolar. Todo este envolvimento ajuda a concretizar as atividades da prática pedagógica como dimensão formativa, levando-nos a compreender que, para aprender a ser professor, muitos obstáculos necessitam ser enfrentados e superados.

Neste entendimento, os desafios da profissão docente, a sua complexidade, vão muito além dos conhecimentos traduzidos pelos teóricos. A prática fundamenta a teoria numa perspectiva dialética do fazer docente, o que consubstancia uma proposta formativa compatível com o que exige a contemporaneidade, que precisa ser constantemente repensada nos cursos de formação de professores.

Do exposto, discutido e analisado no âmbito deste eixo categorial emerge a discussão e a confirmação de que os diferentes cenários da prática docente vivenciados pelos licenciandos na execução da prática pedagógica indicam que esta vertente formativa configura-se como atividade que articula teoria e prática, que extrapola a sala de aula da instituição formadora, permitindo a inserção do futuro professor no lócus da profissão docente, momentos singulares da aprendizagem do ser professor.

APROXIMANDO CONCLUSÕES



Foto 19: Licenciandos vivenciando atividades escolares em uma escola na zona urbana de Teresina.
Fonte: Arquivo da pesquisadora. Ano: 2008.

APROXIMANDO CONCLUSÕES

A formação pessoal e profissional do sujeito se concretizam no interior da cultura, o que se supõe afirmar portanto que ocorrem em parceria e em presença do outro, como bem destacam Almeida e Placco (2002). Não há como ignorar que a maior parte do tempo, professores formadores e alunos em formação vivem uma intensa e duradoura relação face a face, o que favorece a ambos o acesso a maior volume de conhecimento. Em termos de aquisição, de produção e de difusão, este movimento, como é previsível, vai conferindo robustez ao processo.

Esta relação, para ser bem sucedida, depende de relações interpessoais, como é o caso da atividade curricular, objeto desta investigação: a PPCCF no âmbito do Curso de Licenciatura em Geografia da UESPI. Depende (inclusive porque é de sua natureza) de uma gama variada de atividades que devem ocorrer na própria IES, mas também em outros cenários educativos e formativos, extra universidade. E assim reforçamos que a atividade Prática Pedagógica, como componente curricular formativo, tal como está previsto no Projeto Pedagógico do Curso de Geografia, cenário desta investigação, de fato é reconhecida e vivenciada por alunos e professores como uma proposta que deu certo, que está realmente se concretizando com efetividade na formação de futuros professores do curso em referência.

A PPCCF favorece aos alunos conhecer de perto seu campo de trabalho, aproximando-os da escola e de sua dinâmica cotidiana, abrindo espaço para vivenciarem a docência em suas diversas nuances, entre outros aspectos pontuais que devem ser considerados. Seu caráter teórico-prático é entendido e considerado pelo alunado, notadamente pelas inserções que propicia a atividade, propondo uma ampla diversificação de ambientes possíveis de se realizar a prática em apreço. Assim, pelo exposto nas análises de dados empreendidas e pelas breves considerações conclusivas que ora são traçadas, a PPCCF revela-se um meio de

formação e de aprendizagens docentes, especialmente por proporcionar espaços nos quais os alunos em formação têm oportunidade de ensaiar e de realmente articular teoria e prática.

Mas é preciso ressaltar, a despeito das conclusões assinaladas, que outras mais se apresentam, como ampliação e reforço desta seção conclusiva. Neste sentido, elencamos uma série de constatações emanadas da análise empreendida acerca da PPCCF:

- a) Valoriza a pluralidade de aprendizagens docentes, razão por que sua capacidade social e formativa já é reconhecida pela comunidade acadêmica;
- b) Envolve o professor-formador, o aluno, futuro professor, e demais agentes pedagógicos e administrativos que colaboram, direta ou indiretamente, com este componente curricular;
- c) Considera, em forma de acolhimento, o ponto de vista do grupo envolvido, aspecto que ajuda a viabilizar a compreensão do fenômeno pesquisado, favorecendo um olhar diversificado e plural, que é fundamental na pesquisa etnográfica;
- d) Considera os princípios da investigação etnográfica, notadamente, ao cuidar para que todos (e cada um) assumam o protagonismo das ações;
- e) Postula que a docência seja exercida em diversos espaços socioeducacionais, no decorrer da formação inicial, de modo que o aluno vá, progressivamente, consolidando sua postura professoral.

Assim, diante da consideração de que o presente estudo tem como objeto compreender a prática pedagógica na condição de componente curricular formativo no curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, acrescentamos que os dados, fundamentados nos teóricos que embasaram o estudo, confirmam o vigor do referido componente como um representativo apoio e incremento à formação dos licenciandos em Geografia na UESPI, revelando-se, por conseguinte, elemento proporcionador da articulação teoria-prática no contexto da formação inicial.

A decisão, neste sentido, por empregar a etnografia como referencial metodológico, na versão estudo de caso, permitiu lançarmos um olhar acurado a

cada situação, a fim de descrevê-la exaustivamente como forma de chegar à compreensão do fenômeno, o que viabilizou um lastro considerável de reflexões acerca da atividade em referência. Os dados revelaram a relevância da PPCCF no curso de Geografia. O formato da atividade, sua intencionalidade junto aos alunos, o compromisso dos professores-orientadores, a receptividade e o acolhimento demonstrados pelas diversas instâncias onde esta PPCCF acontece, confirmam, por si só, a efetividade deste componente curricular na formação do professor.

Para a produção dos dados utilizamos instrumentais como: entrevistas semi-estruturadas, observação participante e documentos. Entrelaçados a estes instrumentais fizemos uso do diário de campo, de fotografias, de conversas informais. Este conjunto de técnicas etnográficas, acrescido do referencial teórico que permeia toda a discussão acerca do objeto pesquisado, serviu de base também para orientar as análises contidas neste relatório de pesquisa, de forma que pudéssemos registrar nossa compreensão sobre esta dimensão formativa no curso em pauta, tomando como referência o favorecimento desta experiência ao criar situações reais de aprendizagens e de articulação teoria e prática, no decorrer do processo formativo inicial dos professores.

Com base nas categorias que emergiram da leitura e organização dos achados da pesquisa, procedemos à análise etnográfica, chegando à constatação que demonstra o potencial formativo da PPCCF. Trata-se de uma experiência vivenciada pelos licenciandos desde o início do curso, permeando todo o processo formativo. Configura-se como uma atividade teórico-prática que extrapola a sala de aula da instituição formadora, permitindo a inserção do futuro professor nos vários cenários da profissão docente.

Nesta pesquisa, um aspecto bastante ressaltado pelos licenciandos refere-se à oportunidade de vivenciar práticas formativas que, inevitavelmente, farão parte do seu dia-a-dia como professor. Dentre essas: planejar atividades de ensino, produzir recursos mídio-didáticos, manter contato com alunos, professores e gestores da educação básica. Mencionam em suas declarações a importância desta experiência para a formação docente: *“A prática pedagógica foi uma porta aberta para a realidade, conhecemos como funciona a dinâmica de uma escola. Oportuniza colocar em prática o que estamos estudando na universidade”*. (Aluno do 6º bloco). Outro aluno relatou que esta experiência o ajudou a reforçar sua opção pela profissão de professor. O tema gerador proposto para seu bloco de estudo

oportunizou conhecer as dificuldades da escola pública, desde o primeiro bloco de ensino do curso, mesmo assim não desistiu de ser professor, como menciona a declaração do aluno: “*Se desistirmos no primeiro obstáculo não iremos conseguir nada. Pretendo continuar nessa luta de ser professor*” (aluno do 2º bloco).

A convivência com os licenciandos colaboradores deste estudo possibilitou maior proximidade entre pesquisador e alunos-colaboradores, o que permitiu a estes alunos se posicionarem sobre a experiência de maneira espontânea, indicando as principais dificuldades que encontraram para realização da prática pedagógica. Dentre estas as mais enfocadas, estão as relacionadas à organização estrutural deste componente formativo, como por exemplo, o deslocamento freqüente para outros espaços formativos, como as escolas de educação básica, aspecto que demanda tempo, principalmente para os licenciandos do turno da noite, que trabalham no turno diurno, além do ônus financeiro que têm que assumir.

Outra dificuldade bastante evidenciada pelos alunos foi o não envolvimento de alguns professores do curso de Geografia (tanto das disciplinas específicas quanto das pedagógicas) nesta atividade. Ausência esta sentida pela totalidade dos envolvidos no estudo sejam licenciandos, sejam professores formadores responsáveis por esta vertente curricular no curso em referência. Pontuam ainda a falta de apoio mais efetivo da instituição formadora, no desenvolvimento da PPCCF.

Ao relatarem estas dificuldades, simultaneamente, apresentavam sugestões e encaminhamentos importantes para redefinição da organização curricular deste componente formativo, principalmente por reconhecerem que a formação precisa ser repensada em seus múltiplos aspectos. Os mais favoráveis a mudanças são os licenciandos dos últimos blocos de ensino que, na maioria, orientam-se para sua inserção no mercado de trabalho. Estes alunos reclamam que nos últimos blocos existe um excesso de atividades acadêmicas. Além das atividades da prática pedagógica, alegam ter estágio curricular, trabalhos de conclusão de curso e mais cinco disciplinas específicas. Para eles, ficam prejudicadas as atividades da prática pedagógica, por não ser reprovativa, posto que não é mensurada em forma de notas.

Percebemos ainda que os professores formadores responsáveis por esta vertente curricular no curso de Geografia realçam que a nova experiência sinaliza como importante diferencial no campo da formação, ou seja, permite ter a prática como referência da teoria, perspectivando a possibilidade de construção de saberes,

aprendizagens da docência, competências e habilidades ao futuro professor. Conforme relato do professor formador: *“A prática pedagógica faz a ruptura da instituição formadora como único espaço geográfico e acadêmico de aprender para a prática cotidiana real: as escolas ou outros ambientes educacionais”*.

Os relatos dos licenciandos e dos professores formadores, no decorrer desta pesquisa, corroboraram com a nossa constatação de que a Prática Pedagógica, na sua dimensão formativa propicia situações de aprendizagens desafiadoras aos licenciandos ao construírem significados sobre aprender a ensinar e a ser professor, ao tempo em que relacionam os conteúdos curriculares apreendidos em sala de aula com o contexto educacional mais amplo. Mostra-se, assim, como aspecto marcante, como um aspecto inovador e diferenciador nesta formação, notadamente pelo seu caráter interdisciplinar e orientador, ao permear todo o processo de formação inicial do futuro professor. De igual forma, oportuniza aos licenciandos manter contatos reais com os cenários da profissão docente, colocando em prática o que aprendem no percurso de sua formação, relacionando concretamente teoria e prática, o que lhes possibilita construir e reconstruir processos de aprendizagens da docência, reflexões sobre o ensinar, como ensinar e por que ensinar, rompendo, assim, o distanciamento entre instituição formadora, a escola - lócus profissional da docência - e a comunidade mais ampla, fortalecendo-os, portanto, no que concerne à ampliação de uma base teórico-prática, necessária ao fortalecimento dos saberes e dos fazeres relativos ao ser professor e ao saber ensinar.

A perspectiva, a longo prazo, é que estas reflexões possam contribuir para que as instituições formadoras de professores reflitam sobre a prática pedagógica como condição para que o futuro professor reconheça que precisa estar inserido no contexto das relações educacionais, desde o início de sua formação, vivenciando momentos de articulação e reflexão de conhecimentos adquiridos na área específica de seu curso com os conhecimentos pedagógicos e conhecimentos gerais (cultura geral), através de uma prática pedagógica reflexiva que possa modificar (no sentido de enriquecer e ressignificar) o seu fazer pedagógico. Como bem menciona Mizukami (2003), quando adotamos a reflexão- sobre -a- ação como caminho para aprimoramento da prática e a formação de professores isso “pode ajudar a refazer o caminho trilhado, possibilitando descobrir acertos e erros, e tentar construir novos rumos para a atuação, quando necessário”

Neste sentido, a perspectiva é que o licenciando, ao vivenciar efetivamente as atividades da prática pedagógica como componente formativo, perceba que a construção de sua formação profissional não ocorre apenas com o domínio dos conteúdos das disciplinas específicas da sua área de formação, que não se restringe à prática pedagógica exercitada no estágio curricular supervisionado ao final do curso, concebendo que a formação docente começa a ser construída quando de seu ingresso no curso de licenciatura, sendo constituída por conhecimentos e aprendizagens relacionados ao aprender a ensinar e a ser professor, percebendo também que o espaço da ação pedagógica é múltiplo, ou seja, vai além da sala de aula, inclui a escola como instituição de ensino inserida em um contexto educacional amplo, que envolve a comunidade, a família e vários espaços sociais complexos.

No âmbito da Universidade Estadual do Piauí, acreditamos e desejamos que este estudo, que toma como objeto de análise a prática pedagógica como componente formativo no curso de Licenciatura em Geografia, possa ser norteador de outras pesquisas por aqueles que estudam a formação inicial do professor, bem como as aprendizagens da docência no percurso desta formação.

Neste contexto, reconhecemos que a dimensão formativa da prática pedagógica como componente curricular é uma experiência recente e obrigatória nos cursos de formação inicial de professores e, como tal, precisa ser estudada e analisada, para que não se transforme em mais um mero dispositivo legal, como têm sido muitas outras experiências nos cursos de formação de professores no Brasil.

Reafirmamos, deste modo, que a prática pedagógica como dimensão formativa é uma experiência que recontextualiza o espaço de ensinar e aprender como múltiplos espaços de aprendizagens, com novas formas de relação e de ensino e, como tal, vem se materializando em momentos privilegiados de redescobertas e de obtenção de conhecimentos pelos futuros professores do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI.

Com estas considerações, afirmações e reafirmações, passamos a buscar o melhor ângulo para finalizar, mesmo que provisoriamente, esta última parte do estudo, voltando um olhar retrospectivo para lembrar que iniciamos este trabalho, focalizando a prática pedagógica como componente curricular formativo e, neste entorno, postulando entender se esta se caracteriza uma atividade curricular capaz de articular teoria e prática, aspectos amplamente confirmados positivamente. Assim, a expectativa desta pesquisa é, considerando suas limitações, colaborar com

novas questões acerca da prática pedagógica, na condição de um componente curricular inovador, buscando, desta forma, contribuir com novas indagações que viabilizem fortalecer, cada vez mais, a PPCCF como um caminho possível e necessário às aprendizagens da docência.



REFERÊNCIAS

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

ALMEIDA, L. R. de; PLACCO, V. M. N. de S. (Orgs.). **As relações interpessoais na formação de professores**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ANDRÉ, M. et al. Pesquisa em Educação: trajetória e desafios contemporâneos. In: IV Encontro de pesquisa em educação, 4., 2006, Teresina. **Resumos**. Teresina: UFPI, EDUFPI, 2006. 1 v.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas-SP: Papirus, 1995.

_____. **Estudos de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Carta da ANFOPE ao ENDIPE**. Curitiba, 1º de setembro de 2006.

ANTUNES, C. **Como desenvolver as competências em sala de aula**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AYRES, A. T. **Prática pedagógica competente: ampliando os saberes do professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BEAUD, S.; WEBER, F. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BEHHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BRASIL. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 de dezembro de 1996.

_____. Parecer nº 009 do Conselho Nacional de Educação de 8/5/2001. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 9 ago 2008.

_____. Parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação de 2/2/ 2005. Assunto: Solicitação de esclarecimento sobre as Resoluções CNE/CP nº 1/2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e nº 2/2002, que Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 13 de maio de 2005. Seção 1, p. 31. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CNCP015.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2008.

_____. Parecer nº 28 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Plena de 02/10/2001, que dá nova redação ao Parecer CNE/CP nº 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2008.

_____. Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação de 18/2/2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 9 ago. 2008.

_____. Resolução nº 2 do Conselho Nacional de Educação de 19/2/2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em 9 ago. 2008.

BRITO, A. E. Formar professores: discutindo o trabalho e os saberes docentes. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C.; CARVALHO, M. A. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 41-53.

_____. Sobre formação e a prática pedagógica: o saber, o saber-ser e o saber fazer no exercício profissional. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de prática pedagógica**: diferentes contextos de análises. Teresina: EDUFPI, 2007. p. 47-62.

_____. **Formação docente alfabetizador**: revelando as exigências e os desafios GT 02, UFPI, 2006. Disponível em: <www.ufpi.br/mestedu/eventos/ivencontro/ct2/formacao_alfabetizacao.pdef>. Acesso em: nov. 2008.

BRZEZINSKI, I. (Org.). **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. Campinas: Papirus, 1996.

_____. **LDB 10 anos depois**: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008.

BRZEZINSKI, I.; SCHULTZ, L. M. J. Estudo de caso de tipo etnográfico aplicado à pesquisa em educação infantil: uma possibilidade. In: BRZEZINSKI, I.; ABBUD, M. L. M., OLIVEIRA, C. de O. (Org.). **Percursos de pesquisa em educação**. Ijuí: INIJUÍ, 2007. p. 81-100.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula**: gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999.

CAMPOS, C. de M. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONTRERAS, J. **Autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

CRÓ, M. de L. **Formação inicial e contínua de educadores/professores: estratégias de intervenção.** Portugal: Porto Editora, 1998.

CUNHA, M. I. Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura. In: Interface – **Comunic, Saúde, Educação.** 9 ago. 2001.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez/Unesco/MEC, 1996.

ENRICONE, D. (Org.). **Ser professor.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

FAZENDA, I. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998.

FERREIRA, M. S. A díade político-pedagógica. In: ALMEIDA, M. D. (Org.). Projeto Político-Pedagógico. **Coleção pedagogia 1.** Natal (RN): EDUFRRN – Editora da UFRN, 2000.

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

GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. **Revista São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, ano 02, vol. 14, abr/jun, 2000.

GARCÍA, C. M. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **El pensamiento del profesor.** Barcelona-Espanã: Ediciones CEAC, 1987.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisa: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Rio de Janeiro: Record, 2005.

GOOD, W. J. **Método em Pesquisa Social**. São Paulo: Nacional, 1979.

GUARNIERE, M. R. (Org.). **Aprendendo a ensinar**: o caminho nada suave da docência. Campinas, SP: Autores associados, 2005.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: Saberes, identidade e profissão. Campinas, SP: Papirus, 2005.

_____. Parceria entre instituições formadoras e escolas de formação de novos professores—perspectiva e recomendações de cautela. XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais do XIV ENDIPE**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. p. 682-7011. 1 CD-ROM.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografía**: métodos de investigación. Barcelona, México: Paidós, 1994.

HÉRNANDEZ, F. A importância de saber como o docente aprende. **Pátio**. Ano I nº 4, Porto Alegre, fev-abr de 1998, p 8-13. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br>. Acesso em: 15 jan. 2008.

IBIAPINA, I. M. L. de M.; LIMA, M. da G. S. B. O planejamento como atitude. In: IBIAPINA, I. M. L. de M. (Org.). **Formação de professores**: texto & contexto. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 101- 116.

IMBERT, F. **Para uma práxis pedagógica**. Brasília: Plano Editora, 2003.

LAPLANTINE, F. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

LIMA, L. de O. **Mutações em educação segundo Mcluhan**. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

LIMA, M. da G. S. B. Sujeitos e saberes: movimento de auto-reforma da escola. In: MENDES SOBRINHO, J. A. de C. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 31-39.

_____. **O desenvolvimento profissional dos/as professores/as pelas histórias de vida**: revisitando percursos de formação inicial e continuada. Tese (Doutorado em Educação). Natal, UFRN, 2003.

_____. **Os usos cotidianos de escrita e implicações educacionais:** uma abordagem etnográfica. Dissertação (Mestrado em Educação). Teresina: EDUFPI, 1996. 188 p.

LIMA, Soraia M. de; REALI, A. M. de M. R. O papel da formação básica na aprendizagem profissional da docência: Aprende-se a ensinar no curso de educação básica? In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (Org.). **Formação de professores:** práticas pedagógicas e escola. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p. 101-149.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação:** abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M. (Org.). **O professor e a pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 2001.

MACEDO, R. S. **Etnografia Crítica, Etnopesquisa-Formação.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MAFRA, L. de A. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.109-136.

MARCONI, M. de A. T.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa:** planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo: Atlas, 2002.

MASETTO, M. T. Aula na universidade. In: Fazenda, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade.** Campinas, SP: Papyrus, 1998. p.179-192.

MASETTO, M. T. Docência universitária: repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior.** São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para educação básica: uma (re) visão radical. **São Paulo em Perspectiva.** Jan./Mar. 2001, vol.14, nº 1. p. 98-110.

MENDES SOBRINHO, J. A. de C. A formação continuada de professores. In: FERRO, M. do A. B. (Org.). **Educação:** saberes e práticas. Teresina: EDUFPI, 2002. p. 63-90.

_____. J. A. de C. Ensino de Ciências Naturais na Escola Normal: aspectos históricos. Teresina: EDUPIPI, 2002.

_____. (Org.). **Formação de professores e práticas docentes**: olhares contemporâneos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

MIZUKAMI, M. da G. N. Formação continuada e complexidade da docência: o lugar da universidade. XIV Endipe - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: PUCRS, 2008. p.389-409. 1 CD-ROM.

_____. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Revista do Centro de Educação**, Porto Alegre: UFSM, vol. 29, nº. 2, 2004. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/2004/02/r3.htm>>. Acesso em: 15 nov. 2007.

_____. et. al. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EDUFSCar, 2003.

_____.; REALI, A. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA, E.; CALEFFE, G. L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NADAL, B. G. (Org.). **Prática pedagógica dos anos iniciais**: concepção e ação. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2007.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores**: pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ. A. I. Compreender o ensino na escola: modelos metodológicos de investigação educativa. In: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 027**, de 27 de janeiro de 2006. Dá nova redação ao art.11 da Resolução CEEPI nº 054/2003, que regulamenta os procedimentos de autorização, de renovação de autorização e o funcionamento de cursos da Educação Básica do Sistema Estadual de Ensino do Piauí. Teresina, PI, 2006. Disponível em: <
<http://www.ceepi.pro.br/Resoluções%20%20%202006A/0%20resoluções%202006A.htm>>. Acesso em: 20 dez. 2008.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMALHO, B. L.; NUÑEZ, B. I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino** – perspectivas e desafios. Porto Alegre: Sulina, 2004.

REALI, A. M. de M. R.; SIMIÃO, L. F. O uso do computador, conhecimento para o ensino e a aprendizagem profissional da docência. In: REALI, A. M. da M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Org.). **Formação de professores: prática pedagógica e escola**. São Carlos: EdUFSCar, 2002. p. 127-149.

RIBAS, M. T. T. **Construindo as competências**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.

RIVERO, C. M. L.; GALLO, S. (Org.). **A formação de professores na sociedade do conhecimento**. Bauru, SP: Edusc, 2004.

RODRIGUES, A.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.

RUÉ, J. **O que ensinar e por quê**: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SACRISTAN, J. G. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In: GARCÍA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 41-80.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SARMENTO, M. J. O estudo de caso etnográfico. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.137-179.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e aprendizagens**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVEIRA, L. S. da S. **Integração docência e gestão dos processos educativos: Identidade do curso de Pedagogia da FaE/CBH/U EEG, 2005, 188f. Dissertação (Mestrado em Educação)**. Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2005.

SOUSA, Ó. C. de. Aprender a ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. (Org.). **Ensinar e aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2005. p. 35-60.

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

_____. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. In: XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. 2008, Porto Alegre. **Anais**. Porto Alegre: PUCRS, 2008. CD-ROM.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURA, M. L. R. Observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ. Portaria PREG/UESPI Nº 004, de 29 de outubro de 2003. Resolve nomear a comissão de estudo interdisciplinar com objetivo de trabalhar a unificação das disciplinas pedagógicas com as respectivas cargas horárias sob a coordenação do Departamento de Assuntos Pedagógicos desta IES. **Pró-Reitoria de Ensino e Graduação**, Teresina, PI, 2003.

_____. **Contrato nº 045/2006**. Município de Beneditinos - Piauí e Fundação Universidade Estadual do Piauí – FUESPI. Contrato que entre si celebram o município de Beneditinos-PI e a Fundação Universidade Estadual do Piauí - FUESPI, objetivando a colaboração mútua em áreas de cooperação técnico-científico-pedagógica. Dezembro de 2006. Mimeografado.

_____. Coordenação do Curso de Geografia. **Projeto Político - Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia**. Teresina, PI, 2004.

_____. **Resolução nº 08**, de 2006. Disciplina as atividades científico-culturais da Universidade Estadual do Piauí. Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão. Teresina, PI, 2006.

_____. Coordenação do curso de Geografia. **Relatório final da prática pedagógica como componente curricular dos alunos 2º bloco do curso de Geografia**, 2008. Teresina, Piauí. Mimeografado.

_____. **UESPI EM DADOS**: relatório de ações de 2006. Elaboração Coordenação de Planejamento - UESPI. Teresina, Piauí. 2006. Mimeografado.

VÁSQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989

_____. (Org.). **Projeto Político Pedagógico da Escola**: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. de A.; AMARAL, A. L. (Org.). **Formação de professores**: políticas e debates. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. XIII ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. 2006, Recife - PE. **Resumos...** Recife PE, 2006. v. 1.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, M.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

ZEICHENER, K. **Formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: Educar, 1993.

ZIBETTI, M. L. T. **Os saberes docentes na prática de uma alfabetizadora**: um estudo etnográfico. 2005. 252f. Tese (doutorado em Educação). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.



APÊNDICES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE A

TERMO DE ESCLARECIMENTO

O Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí vem ampliando as atividades de pesquisa com o intuito de contribuir com a melhoria das práticas pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, com qualificação da educação no Estado.

Neste sentido, gostaríamos de convidar-lhe para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre a prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia.

Este trabalho de pesquisa será realizado pela mestranda Cleide Maria Arraes Rezende, sob orientação da Professora Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima. Em caso de dúvida, você pode procurar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA

Título da Dissertação: A prática pedagógica como componente curricular formativo: uma etnografia

Pesquisador Responsável: Cleide Maria Arraes Rezende

Professor Orientador: Prof^a. Dr^a. Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Endereço: Universidade Federal do Piauí – Centro de Ciências da Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGEEd. Telefone para contato (86) 3213-5610 ou 8803-4882 (Tel. da mestranda).

2 DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa pretende investigar a prática pedagógica como componente curricular formativo no curso de licenciatura plena em Geografia, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), *campus* 'Poeta Torquato Neto'-Teresina-PI, postulando verificar se este componente curricular constitui um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, nesta perspectiva, representa igualmente elemento proporcionador de relação entre teoria e prática na formação inicial do professor.

Para concretização dessa investigação, iremos trabalhar com a metodologia estudo de caso etnográfico e com os seguintes procedimentos de coleta de dados:

Observação participante: estaremos participando das atividades pedagógicas e de ensino relacionadas à prática pedagógica como componente curricular formativo, no curso de licenciatura em Geografia;

Entrevista semi-estruturada: precisamos dialogar com alguns alunos (as) matriculados no curso em referência que participem das atividades da prática pedagógica como componente formativo. As entrevistas serão gravadas e serão analisadas, posteriormente, pelo pesquisador;

Análise documental: para esse instrumental será necessário o projeto pedagógico do curso de licenciatura em Geografia e outros documentos pertinentes ao estudo.

Esperamos com esse trabalho de pesquisa colaborar na construção de reflexões políticas e pedagógicas que poderão contribuir com projetos de formação inicial de professores.

A sua contribuição será de grande importância para a realização deste trabalho de pesquisa, no entanto, a participação é voluntária e você terá toda a liberdade de desistir quando assim avaliar necessário. Como também poderá se recusar a responder a qualquer questionamento que possam causar-lhe algum constrangimento.

Esperamos com este trabalho investigativo contribuir com reflexões acerca da formação inicial de professor, especificamente sobre da prática pedagógica como componente curricular formativo no curso de Licenciatura em Geografia, da UESPI.

As informações obtidas, durante os procedimentos da pesquisa serão divulgadas seguindo os procedimentos do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Piauí.

Teresina, ____ de _____ de _____

Profª.Drª Maria da Glória Soares Barbosa Lima

Orientadora:

Cleide Maria Arraes Rezende

Mestranda e Coordenadora da Pesquisa



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE B
TERMO DE CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO COMO
COLABORADOR NA PESQUISA

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo titulado de: **A prática pedagógica como componente curricular formativo**: uma etnografia no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na condição de colaborador (a), fornecendo as informações necessárias para o desenvolvimento da investigação acerca desta temática. Declaro, outro sim, que tive pleno conhecimento das informações, que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discutir com a mestranda Cleide Maria Arraes Rezende sobre a minha decisão em participar neste estudo, sendo esclarecido o propósito do estudo, os procedimentos a serem realizados, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas.

Concordo, voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____

Coordenadora da pesquisa e mestranda: Cleide Maria Arraes Rezende

Assinatura do aluno (a) _____



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE C

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRURADA

Este roteiro de entrevista tem por objetivo coletar dados para o enriquecimento de nossa pesquisa sobre a **Prática pedagógica como componente curricular formativo**: uma etnografia. Os estudos estão realizados no curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, campus 'Poeta Torquato Neto. O objeto central de nosso estudo perspectiva investigar se prática pedagógica como componente curricular formativo, constitui um meio de formação e de aprendizagens da docência e se, constitui igualmente elemento proporcionador de relação teoria e prática na formação inicial do professor.

Esse roteiro norteador da entrevista semi-estruturada, objetiva a partir das falas dos alunos com ou sem experiência docente, que estejam regularmente matriculados no curso de licenciatura em Geografia saber se as atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) contribuem para a aprendizagem da docência e se, possibilita o licenciando articular teoria e prática na trajetória de sua formação.

Nesse sentido, foram elaboradas algumas questões norteadoras que no decorrer da entrevista poderão ser modificadas e outras poderão ser acrescentadas.

- 1- Que o fez escolher um curso licenciatura como perspectiva profissional?
- 2 Comente sobre suas expectativas ao ingressar no curso de Geografia. Em sua opinião, como ele tem contribuído, ou como vem se caracterizando como espaço formativo do professor? Em que momento do curso você percebe esta contribuição?
- 3 Em sua opinião, que aprendizagens são necessárias para formar um profissional professor? Ou seja, o que você precisa aprender para ser um professor?

- 4 De que forma as atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) desse bloco e dos blocos anteriores contribuíram com as aprendizagens indicadas anteriormente e para formar em você a compreensão de ser professor?
- 5 Descreva a influencia das atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) para o processo de aprendizagem da docência.
- 6 Como você percebe a articulação entre as atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) com as disciplinas do bloco do curso? Os professores comentam, em sala de aula, acerca dessa atividade?
- 7 O fato das atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF) iniciar no primeiro bloco contribui (contribuiu) para formar em você uma visão da profissão docente.
- 8 Comente sobre seu grau de satisfação, ou não, em relação às atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF)? O que gostou o que mudaria e o que acrescentaria?
- 9 De que maneira ocorre o desenvolvimento das atividades do projeto interdisciplinar (PPCCF)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE D
QUESTIONÁRIO INDIVIDUAL

Caro aluno (a),

Este questionário tem por objetivo conhecer o perfil dos alunos do curso de licenciatura plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, campus Poeta Torquato Neto. Os dados coletados serão utilizados em minha pesquisa cujo objetivo é investigar a prática pedagógica na condição de componente curricular formativo no referido curso.

É de fundamental importância a fidedignidade das informações.

Para responder o questionário não precisa da identificação do(a) aluno(a).

- | | |
|---|---|
| <p>1-Qual sua faixa etária:</p> <p>a) 16-20 anos;</p> <p>b) 21-25 anos;</p> <p>c) 25-30 anos;</p> <p>d) Acima de 30 anos</p> <p>2-Qual seu estado civil?</p> <p>a) Solteiro;</p> <p>b) Casado;</p> <p>c) Outros.</p> <p>3-Você tem filhos?</p> <p>a) Não;</p> <p>b) Sim. Quantos? ()</p> <p>4-Como e onde estudou o ensino médio?</p> <p>a) Completo em escola pública;</p> <p>b) Completo em escola particular;</p> | <p>c) Maior parte em escola pública;</p> <p>d) Maior parte em escola particular;</p> <p>e) Em instituições filantrópicas.</p> <p>5-Em que turno cursou o ensino médio?</p> <p>a) Diurno integral;</p> <p>b) Noturno integral;</p> <p>c) Maior parte noturno;</p> <p>d) Maior parte diurno.</p> <p>6-Já fez outro curso superior?</p> <p>a) Não;</p> <p>b) Sim;</p> <p>c) Fazia, mas abandonei;</p> <p>d) Fazia, mas concluí. Qual.....</p> <p>7-Se faz outro curso superior?</p> <p>a) Licenciatura ;</p> |
|---|---|

- b) Bacharelado.
- 8-Se faz outro curso superior qual instituição?
- a) Instituição pública;
b) Instituição privada.
- 9-Qual sua participação na renda familiar de sua família?
- a) Não trabalho;
b) Trabalho, mas dela recebo ajuda financeira;
c) Trabalho e repondo pelo meu próprio sustento;
d) Trabalho, repondo pelo meu próprio sustento e contribuo parcialmente para com ela;
e) Trabalho e respondo integralmente pelo meu sustento
- 10- Qual nível de escolaridade de seu pai.
- a) Nenhum;
b) Ensino Fundamental;
c) Ensino Médio;
d) Ensino Superior;
e) Ensino de Pós-Graduação.
- 11- Qual nível de escolaridade de sua mãe.
- a) Nenhum;
b) Ensino Fundamental;
c) Ensino Médio;
d) Ensino Superior;
e) Ensino de Pós-Graduação.
- 12-Você é filho (a) de professor (a)
- a) Sim
b) Não
- 13-Qual a renda mensal de sua família?
- a) Menos de 1 (um) salário;
b) 1 a 2 salário mínimo;
c) 2 a 3 salário mínimo;
d) 3 a 5 salário mínimo;
e) Acima de 5 salário mínimo.
- 14- Tem acesso a internet?
- a) Não;
b) Sim, em casa
c) Sim, no trabalho;
- 15- Como você tem acesso aos referências de seu curso?
- a) Apenas na biblioteca da UESPI;
b) Procuro outras instituições;
c) Adquiro livros, revistas, periódicos;
d) Através de Xerox.
- 16- Qual sua ocupação.
- a) Estudante;
b) Estudante e estagiária na docência;
c) Estudante e estagiária em outra área;
d) Servidor público;
e) Funcionário (a) de empresa privada;
f) Autônomo.

17- O que fez escolher um curso de formação de professor?

18- Quais conhecimentos você precisa aprender para ensinar?

19- Comente, detalhadamente, sobre o Projeto Interdisciplinar. Em sua opinião:

- a) Como ele vem sendo desenvolvido?.....
- b) Que contribuições efetivas o projeto interdisciplinar proporciona ao aluno – futuro professor sobre o aprender a ensinar?



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd/ UFPI
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

APÊNDICE E

TERMO DE CONSENTIMENTO DE DIVULGAÇÃO DE IMAGEM

Eu _____, RG nº _____, abaixo assinado, concordo em fazer parte do estudo titulado: **Prática pedagógica como componente curricular formativo**: uma etnografia, no curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) na condição de colaborador (a), autorizando a divulgação de minha imagem, como necessária para o desenvolvimento da investigação acerca desta temática. Declaro, outro sim, que tive pleno conhecimento das informações, que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo citado. Discutir com a mestranda Cleide Maria Arraes Rezende sobre a minha decisão em autorizar minha imagem neste estudo, sendo esclarecido o propósito do estudo, os procedimentos a serem realizados e os esclarecimentos permanentes. A divulgação da minha imagem no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais a pesquisadora. Ficou claro, também, que minha participação é isenta de despesas.

Assim, concordo voluntariamente, em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante a sua realização. A retirada do consentimento da participação e divulgação da minha imagem no estudo não acarretará em penalidades ou prejuízos pessoais.

Teresina, _____ de _____ de _____

Coordenadora da pesquisa e mestranda:

Cleide Maria Arraes Rezende

Assinatura do aluno (a) _____



ANEXOS

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUI – UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

ANEXO A

**PROJETO INTERDISCIPLINAR NA ESCOLA
(PPCCF)**

Teresina, 2004

JUSTIFICATIVA

A formação do profissional de Geografia ainda está fundamentada em uma prática pedagógica e em técnicas tradicionais de ensino. Isso repercute diretamente na construção da sociedade e dos futuros profissionais que nela atuarão.

Diante dessa realidade, faz-se necessário somar esforços para que os prospectivos profissionais de Geografia, formados nesta IES, tenham a oportunidade de conhecer a realidade que lhe espera, seja na sala de aula ou instituições onde sua atuação é possível.

Dessa forma com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais direcionadas pelo MEC, que consta da complementação da carga horária dos cursos de Licenciatura em mais 400 horas/aulas, buscou-se adequar a formação do profissional de Geografia com a sua atuação no mercado de trabalho. Portanto o Projeto Interdisciplinar é voltado para a compreensão do discente quanto a sua atuação após o término de seu curso.

OBJETIVO GERAL

Levar o futuro profissional de Geografia a conhecer de perto o seu campo de trabalho, seja enquanto docente ou profissional especializado na área ou em áreas afins. Além de permitir que ele pratique a atividade de pesquisa enquanto discente.

COMPREENDENDO O PROJETO INTERDISCIPLINAR

O Projeto Interdisciplinar do Curso de Licenciatura Plena em Geografia procura estabelecer atividades que permitam ao corpo discente além de conhecer o seu futuro campo de trabalho possa ainda utilizar os conhecimentos e conteúdos praticados em sala de aula.

Assim, cada Bloco do Curso deve desenvolver atividades englobando as disciplinas ofertadas buscando relacionar a teoria e a prática.



1º BLOCO:

- Tema gerador do projeto 01: CONHECENDO A ESCOLA

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Língua Portuguesa; Geologia Aplicada à Geografia; Filosofia da Educação; Sociologia da Educação; Fundamentos Antropológicos da Educação; Teorias Econômicas

OBJETIVOS:

- Verificar e caracterizar as condições estruturais da escola no que se refere aos aspectos físicos e recursos didático-pedagógicos e financeiros que possibilitam o bom desempenho do processo educativo escolar.
- Conhecer o funcionamento da escola no cotidiano;

METODOLOGIA:

O processo metodológico adotado para a operacionalização desse projeto contará com as seguintes etapas

- a) Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades;
- b) Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c) Organização dos grupos de trabalho;
- d) Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e) Trabalho de campo: onde serão observados a estrutura e funcionamento da escola foco (ver guia de sugestões);
- f) Elaboração de relatório final contemplando os dados coletados no trabalho de campo e buscando evidenciar nas conclusões a integração e síntese geral desses dados, permitindo assim uma análise geral da escola.
- g) Apresentação da síntese do trabalho em forma de exposição oral.

AValiação:

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas no decorrer do projeto e pela apreciação do relatório final e exposição oral da equipe.

SUGESTÕES PARA O DESENVOLVER AS ATIVIDADES DE CAMPO

1. Infra-estrutura (Aspectos Internos/Externos): Localização do prédio; dimensão; condições estruturais do prédio (Conservação, estrutura, pátio, jardim etc.); Biblioteca (capacidade; iluminação; ventilação; móveis; acervo; estado de conservação); Laboratórios (capacidade; iluminação; ventilação; móveis; equipamentos; estado de conservação; Material didático); Auditório; Sanitários (quantidade e qualidade), Bebedouros (quantidade e qualidade) etc.

2. Estrutura da sala de aula: Capacidade de alunos; Iluminação; Ventilação; Móveis; Equipamentos; Material didático.

3. Capacidade de atendimento da Escola: Em função da quantidade de alunos; em função da quantidade de salas de aula; em função do pessoal docente e administrativo (mediante conversa com a direção).

4. Organização e administração: Horários de funcionamento; abrangência (séries e cursos); Disciplina organizacional (normas); Controle de frequência do pessoal docente e administrativo; Relações inter-pessoais; Atividades extra-curriculares

5. Serviços prestados aos alunos: Serviço de orientação educacional e/ou psico-social; Serviço médico e/ou dentário; Incentivo a prática desportiva e recreativa (quadra); Incentivo à cultura, arte e ciência (eventos).



2º BLOCO:

Tema gerador do projeto 02: INVESTIGANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DO GEÓGRAFO

2º BLOCO - Tema gerador do projeto 02: INVESTIGANDO O CAMPO DE ATUAÇÃO DO GEÓGRAFO.

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Introdução à Ciência Geográfica; Geomorfologia; História da Educação Brasileira; Estatística/Inf aplicada à Geografia; Climatologia

OBJETIVOS:

- Realizar uma análise sobre a situação do Geógrafo em termos profissionais através da execução de visitas às instituições públicas e/ou privadas de caráter Municipal, Estadual ou Federal que se caracterizam como campo de possibilidade de atuação do profissional da Geografia, procurando compreender a importância do mesmo no contexto de sua função e perceber as atribuições de seu cargo.

POSSÍVEIS INSTITUIÇÕES:

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);

Secretaria do Desenvolvimento Rural (SDR);

Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA)

Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais (SEMAR)

Prefeitura Municipal de Teresina

Superintendência de Desenvolvimento Urbano – SDU

Secretaria de Planejamento - SEPLAN

Fundação Centro de Pesquisas Econômicas e Sociais do Piauí – CEPRO

Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária – EMBRAPA

Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais – CPRM

Departamento Nacional de Pesquisa Mineral – DNPM

Companhia do Desenvolvimento do Vale do São Francisco – CODEVASF

Empresa Técnica de Extensão Rural – EMATER

Empresas de consultoria de caráter sócio-ambiental

Organizações Não-Governamentais – ONG's

CONSIDERAÇÕES: Verificar quais os projetos relacionados à educação ou conscientização de caráter ambiental dessas instituições direcionadas à comunidade.

METODOLOGIA:

O processo metodológico adotado para a operacionalização desse projeto contarão com as seguintes etapas:

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades;
- b. Pré-seleção das instituições a serem visitadas para a execução do projeto;
- c. Organização dos grupos de trabalho;

d. Apresentação do projeto junto à instituição em foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta Instituição de Ensino Superior, para o possível aceite por parte da instituição;

e. Trabalho de campo: onde serão investigadas as instituições escolhidas e os possíveis cargos em que os geógrafos possam ser enquadrados (ver guia de sugestões);

f. Identificar o caráter teórico-prático das disciplinas do 2º bloco em relação ao profissional entrevistado ou instituição visitada;

g. Elaboração de relatório final contemplando os dados coletados no trabalho de campo e buscando evidenciar nas conclusões a integração e síntese geral desses dados, permitindo assim uma análise geral da escola. Deve constar ainda a opinião do grupo sobre o funcionamento do órgão, enfatizando a atuação do geógrafo e destacando os aspectos positivos e negativos do cargo, justificando as suas respostas.

AValiação:

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas no decorrer do projeto e pela apreciação do relatório final.

SUGESTÕES PARA O DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE CAMPO

1. Descrição do cargo: Descrição das atividades desenvolvidas; Colocação do cargo dentro da estrutura da empresa/instituição; Possível ascensão no cargo; Existência de plano de cargos e carreiras; Gratificação por titulação; Relação custo-benefício (pelo salário pago pelo cargo, são justas as atividades a ele atribuídas?)

2. Relação do cargo com os aprendizados da academia: Procurar descobrir a relação entre as atividades pertinentes ao cargo e os conteúdos aprendidos na universidade.

3. Organização e administração: Horários de serviço; abrangência do cargo (sua importância dentro do processo da empresa/instituição); Disciplina organizacional (normas) atribuídas ao cargo; Controle de frequência do pessoal administrativo; Relações interpessoais; Tipos instrumentos de avaliação; Atividades extra-curriculares.

4. Condições de trabalho: Ambiente de trabalho (iluminação; ventilação; móveis; equipamentos; estado de conservação dos materiais).

5. Serviços prestados aos servidores: Serviço de orientação psico-social; Serviço médico e/ou dentário; Incentivo a prática desportiva e recreativa (quadra); Incentivo à cultura, arte e ciência (eventos). Incentivo à atualização profissional.

6. As relações no ambiente de trabalho: Quantidade funcionários por sala; Relacionamento interpessoal; Ajustamento; Atitudes e hábitos; Outras atividades relevantes.



3º BLOCO - Tema gerador do projeto 03: ESCOLA E COMUNIDADE.

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Cartografia; Elementos de Pedologia; Organização do Espaço; Geografia da População; Psicologia da Educação; Hidrografia

OBJETIVOS:

▪ Realizar uma análise dos aspectos físicos, históricos, infra-estruturais e ambientais em um bairro específico conjuntamente com uma escola pertencente ao bairro. Atentaremos principalmente no que diz respeito ao relacionamento da escola com a comunidade. O referido trabalho visa ainda associar teoria e prática tendo como base a fundamentação teórica das disciplinas do Curso de Licenciatura Plena em Geografia.

METODOLOGIA:

O processo metodológico adotado para a operacionalização desse projeto contará com as seguintes etapas:

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades;
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Trabalho de campo: onde será observada a relação escola-comunidade (ver guia de sugestões);
- f. Elaboração de relatório final contemplando os dados coletados no trabalho de campo e buscando evidenciar nas conclusões a integração e síntese geral desses dados, permitindo assim uma análise geral da temática (Relação Escola-comunidade).

AVALIAÇÃO:

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas no decorrer do projeto e pela apreciação do relatório final.

SUGESTÕES PARA O DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE CAMPO

- 1. Mapeamento da área da escola e do bairro:** Destacando os aspectos pedológicos e hidrológicos locais e localização da escola;
- 2. Analisar o perfil dos alunos da Escola:** Em termos de idade, sexo e série;

3. Histórico do Bairro: Fazer relato sobre a história da ocupação do espaço do bairro no qual a escola está inserida; Conversa e/ou entrevista com moradores mais antigos (através de prévia elaboração de roteiros e/ou questionários);

4. Análise organizacional do espaço do Bairro: Fazer análise para compreender a estrutura organizacional do espaço local; compreender o bairro e sua relação com as atividades mais evidentes (comercio, educação, industria, serviços relevantes);

5. Infra-estrutura do Bairro: Calçamento; Iluminação; Transporte; Escolas/creches; Hospitais e postos de saúde; Telefones; Distritos policiais e ou delegacias; Lojas de roupas e confecções; Supermercados/farmácias/armarinhos etc.; Bancos, lotéricas, pague contas etc.; Igrejas; Sinalização de trânsito; Condições de acesso à escola.

6. Condições ambientais do Bairro: Arborização; Coleta seletiva de lixo; Acúmulo de lixo em terrenos baldios; Galerias e esgotos a céu aberto; Áreas de lazer.

7. Analisar a relação escola-comunidade: Buscar informações através da escola ou comunidade a fim de perceber a interação entre a escola e a comunidade; quais atividades integradoras são realizadas; que serviços são prestados aos alunos e seus familiares; Incentivo a prática desportiva, recreativa, cultura e arte.

8. Dentro da Psicologia da Educação, analisar o comportamento do aluno em relação ao professor e vice-versa: Conflitos; Dificuldades; Tentar compreender onde ocorrem essas dificuldades através de diálogo com docentes ou alunos.



4º BLOCO:

O PROJETO

POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA COMPREENSÃO DAS ATIVIDADES HUMANAS x NATUREZA

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Biogeografia; Geografia Agrária; Geografia Urbana; Geografia dos Sistemas Econômicos; Política Ed. Org. Ed. Básica

OBJETIVOS:

- Conhecer o Projeto Político-Pedagógico da escola enfatizando as propostas que possibilitam o desenvolvimento de atividades voltadas para a compreensão da relação homem x natureza;
- Planejar e realizar atividades de intervenção no meio ambiente da escola;
- Verificar que atividades desenvolvidas pela escola possibilitam a compreensão da relação sociedade x natureza;

METODOLOGIA:

Os processos metodológicos adotados para a operacionalização desse projeto contarão com as seguintes etapas:

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades;
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Trabalho de Campo: onde será analisado o Projeto Político-Pedagógico da escola foco;
- f. Elaboração de relatório final contemplando os dados coletados no trabalho de campo e buscando evidenciar nas conclusões a integração e síntese geral desses dados, permitindo assim uma análise geral da temática (O Projeto Político-Pedagógico na compreensão da relação das atividades humanas x natureza).

AVALIAÇÃO:

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas no decorrer do projeto e pela apreciação do relatório final.

SUGESTÕES PARA O DESENVOLVER DAS ATIVIDADES DE CAMPO

- 1. Fazer contato com a equipe responsável pelo projeto político pedagógico:** Para investigar como foi elaborado o Projeto Político-Pedagógico (percebendo que profissionais participaram do mesmo destacando suas principais preocupações);

2. Caracterizar o Projeto Político-Pedagógico: que áreas o Projeto Político-Pedagógico abrange em termos da Ciência Geográfica e o meio ambiente;

3. Prioridades do Projeto Político-Pedagógico: Verificar quais são os aspectos priorizados pelo projeto e sua relação com as necessidades dos alunos dada sua realidade;

4. Existência de convênios: Verificar a existência de convênios com empresas públicas, privadas e ONG's, no desenvolvimento de atividades na escola e se estas abrangem a Ciência Geográfica;

5. Relação do Projeto Político-Pedagógico com a comunidade: Verificar se o Projeto Político-Pedagógico tem relação com a comunidade do entorno da escola. Assim sendo, perceber que “retorno” o referido projeto deu ou espera dar a essa comunidade.



5º BLOCO Tema Gerador do Projeto 05
–
A ESCOLA E O ENSINO DE
GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E
MÉDIO (ZONA URBANA).

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Iniciação à Pesquisa; Metodologia do Ensino de Geografia; Organização do Espaço Mundial; Avaliação da aprendizagem; Didática

OBJETIVOS:

- Desenvolver atividades em forma de oficinas na escola nos níveis fundamental e médio. No sentido de levar o alunado a conhecer melhor a cidade, e dessa forma possa intervir nesse espaço como cidadãos responsáveis.

METODOLOGIA

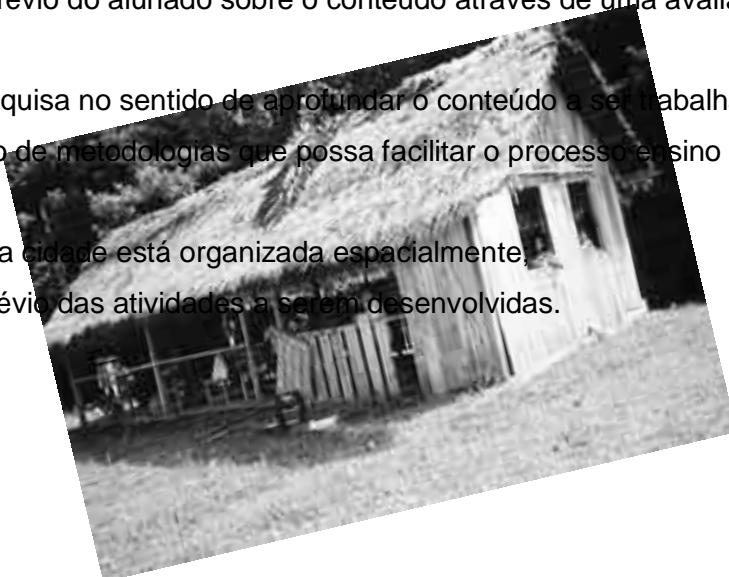
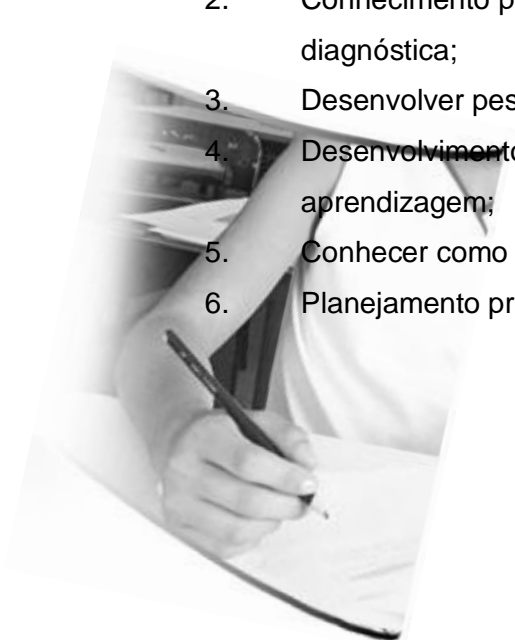
- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades.
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Desenvolvimento das oficinas – atividades a ser combinada com os grupos;
- f. Elaboração do relatório contemplado todas as atividades que serão desenvolvidas evidenciando os pontos positivos e negativos.

AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas durante a aplicação do projeto e pela apreciação do relatório final.

GUIA DE SUGESTÕES PARA EXECUÇÃO DA OFICINA

1. Conversa informal com o professor de geografia para saber qual o conteúdo trabalhado;
2. Conhecimento prévio do alunado sobre o conteúdo através de uma avaliação diagnóstica;
3. Desenvolver pesquisa no sentido de aprofundar o conteúdo a ser trabalhado;
4. Desenvolvimento de metodologias que possa facilitar o processo ensino aprendizagem;
5. Conhecer como a cidade está organizada espacialmente;
6. Planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas.



6º BLOCO –Tema Gerador do Projeto 06 – A ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (ZONA RURAL).

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Geografia Meio Ambiente e Desenvolvimento; Cartografia Escolar; Organização Espacial do Brasil; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental I; Projeto Interdisciplinar

OBJETIVOS:

- Desenvolver atividades em forma de oficinas na escola nos níveis fundamental e médio. No sentido de levar o alunado a apreender melhor os conteúdos mnas escolas da zona rural, e dessa forma possa intervir nesse espaço como cidadãos responsáveis.

METODOLOGIA

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades.
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Desenvolvimento das oficinas – atividades a ser combinada com os grupos;
- f. Elaboração do relatório contemplado todas as atividades que serão desenvolvidas evidenciando os pontos positivos e negativos.

AVALIAÇÃO

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas durante a aplicação do projeto e pela apreciação do relatório final.

GUIA DE SUGESTÕES PARA EXECUÇÃO DA OFICINA

1. Conversa informal com o professor de geografia para saber qual o conteúdo trabalhado;
2. Conhecimento prévio do alunado sobre o conteúdo através de uma avaliação diagnóstica;
3. Desenvolver pesquisa no sentido de aprofundar o conteúdo a ser trabalhado;
4. Desenvolvimento de metodologias que possa facilitar o processo ensino aprendizagem;
5. Conhecer como a cidade está organizada espacialmente;
6. Planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas.



**7º BLOCO – Tema Gerador do Projeto 07 – A escola
como instrumento de valorização do “lugar”: O NORDESTE E SEU
POTENCIAL TURÍSTICO.**

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Prática de Pesquisa I; Organização Espacial do Nordeste; Geografia do Turismo; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental II; Projeto Interdisciplinar

OBJETIVOS:

- Desenvolver atividade voltada para a valorização do lugar através de criação e execução de roteiro turístico na cidade de Teresina (Piauí);
- Criar roteiro e material para execução de aula-de-campo com alunos do ensino fundamental II (7ª e 8ª séries) pelos pontos turísticos selecionados.

METODOLOGIA

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades.
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Desenvolvimento das oficinas – atividades a ser combinada com os grupos;
- f. Elaboração do material (mapa-roteiro) contemplado todas as atividades que serão desenvolvidas na aula-de-campo evidenciando as potencialidades e susceptibilidades de cada ponto a ser visitado.
- g. Conhecer os conteúdos trabalhados nas escolas e séries supracitadas para fazer adequações com a atividade interdisciplinar.

AValiação

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas durante a aplicação do projeto pelo professor orientador e apresentação de relatório final elaborado pelos acadêmicos.

GUIA DE SUGESTÕES PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

1. Desenvolver cronograma de atividades a apresentar em sala de aula;
2. Elaborar roteiro de aula-de-campo e apresentar para professor orientador;
3. Pesquisar acerca dos pontos a serem visitados para elaborar material informativo;
4. Desenvolver material informativo: folder ou mapa-roteiro, com resumos sobre cada ponto a ser visitado.

8º BLOCO – Tema Gerador do Projeto 08 – A ESCOLA COMO INSTRUMENTO DE CONHECIMENTO E VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO PIAUIENSE.

DISCIPLINAS CONTEMPLADAS: Prática de Pesquisa II; Organização Espacial do Piauí; Estágio Supervisionado no Ensino Fundamental III (Ensino Médio); Projeto Interdisciplinar

OBJETIVOS:

- Investigar junto à escola-foco os conteúdos (nas mais diversas disciplinas) que tratam acerca do Estado do Piauí e sua relação com a Organização Espacial do Piauí.

METODOLOGIA

- a. Divulgação do projeto junto aos alunos e construção do cronograma de execução para organização das atividades.
- b. Pré-seleção das escolas onde o projeto será desenvolvido;
- c. Organização dos grupos de trabalho;
- d. Apresentação do projeto junto à escola foco, mediante encaminhamento via ofício emitido por esta instituição, para o possível aceite por parte da escola;
- e. Realizar levantamento sobre os conteúdos trabalhados nas escolas que tratam sobre o tema supracitado.

AValiação

A sistemática de avaliação do projeto desenvolvido se processará mediante as discussões e observações realizadas durante a aplicação do projeto pelo professor orientador e apresentação de relatório final elaborado pelos acadêmicos

GUIA DE SUGESTÕES PARA EXECUÇÃO DA ATIVIDADE

1. Identificar as disciplinas que estejam relacionadas com o tema (História, Estudos Regionais, Literatura, Geografia etc.);
2. Conversar com os professores das referidas disciplinas;
3. Realizar um levantamento dos conteúdos trabalhados nas disciplinas;
4. Fazer análise crítica relacionando os conteúdos trabalhados pela escola-foco com a organização espacial do Piauí
- 5.

ANEXO B

CALENDÁRIO ACADÊMICO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

NOITE

CRONOGRAMA DE ENCONTROS

Projeto Interdisciplinar na Escola do Curso de Geografia

Prof. Jorge Eduardo de Abreu Paula

1º BLOCO – NOITE

SETEMBRO -----

| OM | EG | ER | UA | UI | EX | AB |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | |
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 |
| 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 0 |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | 9 | 0 | | | | |

23 – Apresentação do projeto interdisciplinar, entrega de material informativo.

30 – Recolhimento de informações sobre as escolas.

OUTUBRO -----

| OM | EG | ER | UA | UI | EX | AB |
|----|----|----|----|----|----|----|
| | | | | | | |
| | | | | | 0 | 1 |
| 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 |
| 9 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | 7 | 8 | 9 | 0 | 1 | |

6 – Entrega de ofícios para serem levados às escolas. Possível agendamento com o professor para a data da realização do projeto na escola.

7 – Início da realização do projeto na escola.

23 – Verificação de pendências e acompanhamento.

ANEXO C

Relatório das atividades da PPCCF elaborado pelos licenciando

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
 CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
 COORDENAÇÃO DE GEOGRAFIA
 DISC. PROJETO INTERDISCIPLINAR V

PROFº. FRANCISCO FILHO

PROJETO INTERDISCIPLINAR V
A ESCOLA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL (ZONA
URBANA)

Aline Maria
Alzeneide Lopes
Dayana Ciríaco

Teresina/2008

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PROF. OFÉLIO LEITÃO
TERESINA, 27 DE JUNHO DE 2008.
DISC. GEOGRAFIA
PROFª. ALINE MARIA, ALZENEIDE LOPES E ALINE MARIA.
SÉRIE: 5ª

PLANO DE AULA

CONTEÚDO:

-
- Origem do universo;
 - Planeta: estrutura interna.

OBJETIVOS:

-
- Conhecer a origem do universo;
 - Conhecer a estrutura interna do planeta Terra.

PROCEDIMENTOS:

-
- Exibição de vídeo sobre a origem do universo;
 - Socialização do documentário;
 - Exposição de maquete do sistema solar;
 - Exposição de maquete da estrutura interna da Terra;
 - Dinâmica avaliativa com balões.

RECURSOS:

-
- TV, DVD e vídeo.
 - Maquetes
 - Balões

AVALIAÇÃO:

-
- Questionário oral.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA:

AOKI, Virgínia. **Projeto Araribá: geografia**. 5ª série. São Paulo. Moderna, 2006.
Documentário: Poeira nas Estrelas/ Fantástico-2007.

Introdução

O projeto interdisciplinar V, a escola e o ensino de geografia no ensino fundamental (zona urbana) realizado pelos alunos do 5ºbloco, na escola Municipal Professor Ofélio Leitão / Bairro Porto Alegre - Zona Sul de Teresina, têm o objetivo de desenvolver atividades em forma de oficinas nas escolas no nível fundamental e que a mesma possa contribuir no sentido de levar o alunado a conhecer melhor a disciplina de geografia, e dessa forma possa intervir nesse espaço como cidadãos responsáveis, conscientes e críticos.

Desenvolvimento

O projeto interdisciplinar V, a escola e o ensino de geografia no ensino fundamental (zona urbana), cujas disciplinas contempladas foram iniciação a pesquisa, metodologia do ensino de geografia, organização do espaço mundial, avaliação da aprendizagem e didática. Foi apresentado através de oficina, realizada na Escola Municipal Professor Ofélio Leitão localizado no bairro Porto Alegre, na Avenida Airton Sena nº. 1345 – zona sul de Teresina, no dia vinte e cinco de junho de dois mil e sete.

Primeiramente houve uma conversa informal com a professora Neide da disciplina de geografia da 5^o série do ensino fundamental. Onde a equipe procurou saber qual o conteúdo trabalhado no mês de junho, quais as dificuldades que a professora havia sentido para ministrar o conteúdo, quais recursos didáticos ela havia utilizado e quais as dificuldades encontradas pelos alunos para compreender o conteúdo.

Terminada a conversa com a professora a equipe foi conhecer a turma que seria ministrada a oficina. A equipe não colocou critérios para a escolha da turma, já que na escola tem pela manhã cinco salas com 5^o série. Sendo assim, o critério para a escolha da turma foi o horário, optou-se por trabalhar com a 5^o série A, pois a apresentação seria numa sexta feira no primeiro horário pela manhã no horário da aula de geografia de 7:00 às 9:00h.

Conhecendo a turma que seria ministrada a oficina, a equipe reuniu-se para a escolha do conteúdo que seria de acordo com o conteúdo ministrado pelo professor da disciplina e os recursos didáticos que seriam utilizados para ministrar a aula.

Dos conteúdos que haviam sido ministrados no mês de junho pelo professor, a equipe optou por trabalhar: A origem do universo e a Estrutura Interna da Terra. Os recursos utilizados para apresentação da oficina foram: um vídeo sobre a origem do universo, duas maquetes de isopor uma com as camadas da terra e outra com o sistema solar.

A oficina foi apresentado para os alunos da 5^o série A (6 ano) do ensino fundamental, composta de 36 alunos e foi ministrada na sala de vídeo da escola no período da manhã.

A aula foi exposta na forma de oficina e objetivou a compreensão dos assuntos de geografia, que começou com a exibição do documentário Poeira nas Estrelas – Fantástico/2007, destacando os assuntos origem do universo e estrutura da terra, que durou cerca de 15 minutos.

Depois do documentário foi pedido para os alunos comentarem sobre o filme, sendo que a maioria participou destacando o que mais tinha chamado sua atenção, a avaliação do documentário foi positiva já que maior parte dos alunos participou ativamente.

Posteriormente foi mostrada uma maquete incompleta do sistema solar, para que os alunos com a ajuda das professoras conseguissem montá-la de acordo com os conhecimentos sobre a disciplina: os planetas na ordem conhecidas por eles destacando suas as principais características do sistema solar.

Dando prosseguimento, foi pedido aos alunos que ajudassem a montar por meio de maquete as camadas da terra, onde todos participaram ativamente, nomeando-as e destacando as principais características.

Depois foi realizada uma dinâmica na qual foram divididos em grupos de cinco alunos, de acordo com a cor do balão que continha uma pergunta dentro sobre o assunto apresentado objetivando as respostas corretas pelos alunos, finalizando com a entrega de bombons, a oficina-aula durou 1: 20h.

Conclusão

A oficina desenvolvida na escola Municipal Professor Ofélio Leitão através da disciplina Projeto Interdisciplinar V: A escola e o ensino de geografia no ensino fundamental (zona urbana) realizado pelas alunas do 5º bloco, de geografia, foi de grande importância para o desenvolvimento da prática pedagógica dessas futuras professoras de geografia, e foi possível analisar o comportamento dos alunos, seu desempenho e como uma simples oficina teve o poder de transformar o assunto mais interessante com a participação de todos os alunos e com a orientação das professoras, que só aumentaram seu conhecimento, participando diretamente dentro da sala de aula.

ANEXO



ANEXO D

CARTAZ DO II ENCONTRO ACADÊMICO

Universidade Estadual do Piauí-UESPI



II Encontro do Projeto Interdisciplinar na Escola do Curso de Geografia da UESPI

- Apresentações de trabalhos
- Apresentações culturais
- Palestras

De 09 a 11 de Dezembro de 2008
Campus Poeta Torquato Neto



Informações: Prof. Jorge Abreu (86) 8832.4678
jorgeabreupaula@yahoo.com.br

ANEXO E
PROGRAMAÇÃO DO II ENCONTRO ACADÊMICO

a

| | |
|------------------|---|
| 18:40h 19:00h | Tema: A Escola como instrumento de valorização do "lugar": O Nordeste e Seu Potencial Turístico: Passado ao Futuro (Ordem do Polígrafo). Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Bárbara dos Santos - Francisco dos Chagas - Pedro Gaudêncio - Raimundo Noronha Junior - Marcos Aurélio - Nayro Lello - Francisca Lelia - Derivário Sousa - Marcos Fernandes |
| 19:00h 19:20h | Tema: Áreas Verdes da Teresina. Alunos do 8º BLOCO CLÓVIS MOURA: Francivaldo Rocha - Edlene Braga - David Carvalho - Jefferson Stanley Lopes - Karla de Moraes - Luz de Lima |
| 19:20h 19:40h | Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Urbana: Escola Municipal São Sebastião - Oficina: Aquecimento Global. Alunos do 8º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Daniel Igor de Moraes - José Higor Carneiro - Alina Lima - Juliana de Silva - Marcos Fabrício Mias - Fabrício Pereira |
| 19:40h 20:00h | Tema: Globalização e Meio Ambiente. Alunos do 8º BLOCO - CAMPUS CLÓVIS MOURA: Cleivaldo Lima - Eli de Silva - Edlene Braga - Fabiana Peixoto - Irmalinda Sacramento |
| 20:00h 20:20h | Tema: A Escola como instrumento de valorização do "lugar": O Nordeste e Seu Potencial Turístico: Passado ao Parque Ambiental Encontro dos Rios. Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Antonio Francisco - Ernandes Silva - Jolito Ricardo Pereira - George Washington Santiago - Abrailo Paz - Maurício Castelo Branco - Rafael Rabelo - Roberto Melo |
| 20:20h 22:00h | PALESTRA: Impactos em Ambientes Lacustres: o caso do Lagamar do Cauipi (Caucaia-CE) - Prof. Ms. Jorge Eduardo de Abreu Paula |

| Dia 11 de dezembro de 2008 - Quinta-Feira (Tarde) | |
|---|--|
| 14:00h 14:20h | Tema: Investigando o Campo de Atuação do Geógrafo na Companhia de Desenvolvimento do Vale do São Francisco (CODEVASF) e Superintendência de Desenvolvimento Litorâneo de Teresina (SODULESTE). Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Cilene Gouveia - José Palmira da Silva - Maira José Lima - Antonio Carlos Carneiro |
| 14:20h 14:40h | Tema: Escola e Comunidade - O Bairro Buenos Aires e a Escola Municipal Delmira Coelho Machado. Alunos do 3º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Tarcio da Motta - Cleide Jane Rodrigues - Cristiane Santiago - Denise Soares |
| 14:40h 15:00h | Tema: A Escola como instrumento de conhecimento e valorização do Espaço Fluvial: Colégio Estadual Lourenço Parente. Alunos do 8º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Edilson Santos - Ruth Freire - Elma dos Santos |
| 15:00h 15:20h | Tema: Investigando o Campo de Atuação do Geógrafo no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM). Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Carmen Costa - Priscila Costa - Emar Franco Junior - Jaqueline Alcântara - Vinícius de Souza - Tainara Lima |
| 15:20h 15:40h | Tema: Escola e Comunidade - O Bairro Anavim e a Escola Municipal Anavim. Alunos do 3º BLOCO - TORQUATO NETO: Wellington Sales - Geolte Borges - Eryka Andrade - André Aquilar - Jolito Ricardo Pereira Neto - Antonia Vieira |

| Dia 11 de dezembro de 2008 - Quinta-Feira (Noite) | |
|---|--|
| 18:30h | Apresentação do Coral da UESPI. |
| 19:00h | Mesa Redonda: A atuação do Geógrafo. |
| 19:30h 20:30h | Debatedores: Profa. Ms. Irene Gonçalves de Abreu (UESPI) e Prof. Ms. Antonio Cardoso Façanha (UFPI) |
| 20:40h 21:00h | Tema: Conhecendo a Unidade Escolar Estado de São Paulo. Alunos do 1º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Antonio Carlos Neto - José Francisco Alves - Danie Barbosa - Carlos Alberto Carvalho - Jolito Ozal Lopes - Alina Lima - Abrailo Paz |
| 21:00h 21:20h | Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Urbana: Escola Municipal Eurpedes de Aguiar - Oficina: A Região Sudeste do Brasil. Alunos do 5º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Celso Escorzo Filho - Yaz Fontenelle Junior - Hélio Carvalho - Israel de Jesus - Diego Iralo Souza |
| 21:20h | Encerramento Prof. Jorge Eduardo de Abreu Paula |

REALIZAÇÃO

Professores: Prof. Jorge Eduardo de Abreu Paula (Coordenação) - Prof. Antonio Cardoso Façanha - Profa. Cristiane Oliveira Carvalho - Prof. David Menezes dos Santos Silva - Prof. Francisco de Araújo Miranda Filho - Profa. Irene Gonçalves de Abreu - Profa. Irene Bezerra Batista - Profª. Jussara Aires da Silva - Profa. Laudineides Pontes dos Santos - Profª. Maria Luzinete Gomes - Profa. Maria Madalena Gomes - Profª. Maria Suzete Sousa Feltosa - Prof. Raquel Lemos da Silva - Profa. Teresinha de Jesus dos Santos Souza - Prof. Stanley Braz de Oliveira

Alunos: Lucas Pereira - Cleonice do Nascimento - Raimundo da Luz Junior - Alina Oliveira - Anyane Sardinha - Daniel Igor - Marco Danilo - Alce Nayara - Geolte Borges - Andréia Aguiar - Cristiane Santiago - Antonia Vieira - Delite Gomes - Andrya Marcelle - Mauro Sérgio

Soleistas: Cleivaldo de Souza - Dayse Santos - Gláucia da Paz

PATROCÍNIO

Universidade Estadual do Piauí-UESPI
Centro de Ciências Humanas e Letras-CCHL
Pró-Reitoria de Extensão-PROEX
Assessoria de Comunicação Social - ASCOM
Comissão da UESPI
Coordenação do Curso de Lic. Plena em Geografia - Torquato Neto
Coordenação do Curso de Lic. Plena em Geografia - Clóvis Moura
Gráfica da UESPI



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ
Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL
Curso de Licenciatura Plena em Geografia



*II Encontro
do "Projeto
Interdisciplinar
na Escola" do
Curso de Geografia
da UESPI*

De 09 a 11 de dezembro de 2008
Auditório Central
Campus Poeta Torquato Neto
Teresina-Piauí

Universidade Estadual do Piauí

APRESENTAÇÃO e JUSTIFICATIVA

O Projeto Interdisciplinar do Curso de Licenciatura Plena Geografia vem sendo desenvolvido como forma de adequação às novas exigências do MEC que acresce a carga horária em 400h de **Prática como Componente Curricular (PCC)**, onde os alunos buscarão aplicar de forma interdisciplinar os conteúdos discutidos nas disciplinas em curso. Nessa atividade os alunos irão conhecer e aplicar os conhecimentos adquiridos no seu futuro campo de trabalho, ora investigando-o, ora interferindo no mesmo.

Dessa maneira buscamos formar profissionais mais conscientes de sua realidade e preparados para enfrentar uma nova etapa da vida, seja como docente, seja como profissional de áreas afins. A carga horária do Projeto Interdisciplinar é distribuída ao longo do curso. Como meio de valorizar o trabalho dos alunos e correlacionar a carga horária como nota, haverá a apresentação oral dos trabalhos desenvolvidos em sessão aberta com data previamente estabelecida, já constante nesse folder. Os trabalhos desenvolvidos pelos alunos devem ser apresentados também através de relatório escrito.

OBJETIVOS

- Implementar a Prática como Componente Curricular no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da UESPI.
- Promover a discussão sobre o futuro campo de trabalho do aluno do Curso de Licenciatura Plena em Geografia e as formas de intervenção no mesmo.
- Estimular a pesquisa através da atuação investigativa dos alunos sobre o futuro campo de trabalho.

PROGRAMAÇÃO**Dia 08 de dezembro de 2008 - Terça-Feira (Tarde)**

| | |
|--------|---|
| 14:00h | Abertura tarde: Apresentação do Projeto Interdisciplinar. Profa. Ms. Maria Suzette Souza Feltusa (Coordenadora do Curso de Geografia da UESPI) e Prof. Ms. Jorge Eduardo de Abreu Paula (Coordenador Projeto Interdisciplinar na Escola). |
| 14:15h | Apresentação da Banda de Música da Polícia Militar do Estado do Piauí. |
| 14:30h | Mesa Redonda de Abertura Interdisciplinaridade, Escola e Geografia . Profa. Ms. Inez Bezerra Batista - Professora de UESPI. |

APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS

| | |
|--------|--|
| 15:40h | Tema: Investigando o Campo de Atuação do Geógrafo: FUNDAÇÃO CEFRO e SEC. DE MEIO AMBIENTE E RECURSOS NATURAIS (SEMARN). Alunos 2º BLOCO TORQUATO NETO: Antonio Amorim - Joarim dos Santos - José de Souza Neto - Maria do Socorro de Melo - Silvana Silva |
| 16:00h | Tema: Escola e Comunidade - O Bairro Anita Ferraz e a Escola Municipal Profa. Delfina Borralho Boa Vista. Alunos 3º BLOCO TORQUATO NETO: Luciana Martins - Juliana Semp - Joceli dos Santos - Artur Silva - Leonardo Rocha - Vanda Aparecida |
| 16:20h | Tema: A Escola como instrumento de conhecimento e valorização do Espaço Piauiense. Unidade Escolar Reventosa de Cruz. Alunos 8º BLOCO TORQUATO NETO: |

| | | | |
|--|--------|--------|--------|
| 16:40h | 17:00h | 17:20h | 17:40h |
| Evertton de Lima - Marco Rafael Silva - Marcio Danilo Sousa | | | |
| Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Rural. Escola Municipal João Paulo I (Fovoado Alegre). Oficina: Reciclagem. Alunos do 6º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Dayana da Cruz - Rodrigo Rodrigues - Alina Veloso - Alzenede Lopes - Jacob Magalhães - Mano Brito e Silva - Kátion Gonçalves - Mhenia Martins - Juliana Teixeira | | | |
| Tema: Investigando o Campo de Atuação do Geógrafo na Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA-MEIO NORTE) e Empresa Teórica de Extensão Rural (EMATER). Alunos do 2º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Aline Oliveira - Dália dos Santos - Andrya Soares - Anani Bandeira | | | |
| Tema: Escola e Comunidade - O Bairro Centro (Altos PI) e a Unid. Escolar Cacuzza Barbosa. Alunos do 3º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Robson Rocha - Erika Lima - Sarline da Silva - João Luis Sobrinho - Roger do Nascimento - Kayo de Mesquita | | | |

Dia 09 de dezembro de 2008 - Terça-Feira (Noite)

| | | | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 18:30h | 19:00h | 19:20h | 19:40h | 20:00h | 20:20h | 20:40h | 21:00h |
| Abertura noite: Apresentação do Projeto Interdisciplinar. Profa. Ms. Maria Suzette Souza Feltusa (Coord. Curso de Geografia da UESPI) e Prof. Ms. Jorge Eduardo de Abreu Paula (Coord. Projeto Interdisciplinar na Escola). | | | | | | | |
| Tema: Conhecendo a Unidade Escolar Bergamim Batista. Alunos do 1º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Wanderson Pereira - Andréia Viana - Jayra Fontenele - Francisco Elielton Vieira - Maciel Wagner Batista | | | | | | | |
| Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Urbana. Unidade Escolar Dina Soares - Oficina: Reciclagem. Alunos do 5º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Danielle Lima - Emanuelly Brito - Diego Italo - Francisco Amorim - Maria e Fatima | | | | | | | |
| Tema: A Escola como instrumento de valorização do "lugar": O Nordeste e Seu Potencial Turístico: Passado ao Zoológico. Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Elaine Lima - Mariza Ferreira - Igor Holanda - Maria Osmeara Gomes - Marlene Rodrigues - Gláucyanny Nascimento - Waleia Vale - Teresinha de Sousa | | | | | | | |
| Tema: Conhecendo a Escola Técnica Estadual Do. Diócio Mendes. Aventura. Alunos do 1º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: João Paulo da Silva - Lucas Pereira - Dione Marini - Francisco Borges - Fábio Marinho - Elízio Silva - Osmar Gomes | | | | | | | |
| Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Urbana. Escola Municipal José Nelson de Carvalho - Oficina: China. Alunos do 5º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Ayla Lopes - Adriana Rocha - Francisca Lima - Ana Lúcia de Sousa - Edileusa Mattos | | | | | | | |
| Tema: A Escola como instrumento de valorização do "lugar": O Nordeste e Seu Potencial Turístico: Passado à Floresta Fossil do Rio Piauí. Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Jovencio da Paz - Valdeirton Marques - Leonardo da Silva - Mauro Sergio Dantas - Eduardo Viveiros - Eduardo Douglas - | | | | | | | |

| | |
|--|--------|
| 21:00h | 21:20h |
| Salustiano Abreu | |
| Tema: Conhecendo a Unidade Escolar João Clímaco de Almeida. Alunos do 1º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Ezo Vieira - Naura de Aquino - Aline Luz - Aylayne Freitas - Deonice Silva - Rosilene de Souza | |

Dia 10 de dezembro de 2008 - Quarta-Feira (Tarde)

| | | | | | | | | | |
|---|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| 14:00h | 15:30h | 16:40h | 17:00h | 17:20h | 18:00h | 18:20h | 18:40h | 19:00h | 19:20h |
| PALESTRA: Impactos em Ambientes Lacustres: o caso do Lagamar do Cauipi (Caucaia-CE) - Prof. Ms. Jorge Eduardo de Abreu Paula | | | | | | | | | |
| Tema: Eletrodinâmica as potencialidades do Piauí. Alunos do 7º BLOCO - CAMPUS CLÓVIS MOURA: Maria Cléia - Maria Jovelis - Elzebe Rocha - Rosane Pimentel - Kelly Danusson - Antonio Wilson da Silva - Tago Lima - Fabrício Martins - Antonio Pacheco Junior - Lúcio Paz e Silva - Ana Célia Lima - Antonia Lucimar Oliveira - Maria Fernandes - Leiferson Silva - Denilson Cavalcante - Marcus Lopes - Cláudio Resende - Najara Santos - Nacio Moura - Thomas André Almeida - Durgêda Dantas | | | | | | | | | |
| Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Rural. Escola Municipal João Paulo I (Fovoado Alegre) - Oficina: Água. Alunos do 6º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Elaine Alves - Nives Abreu - Mayara Silva - Lana Teles - Luana Duarte - Bruna Silva - Silvio Carvalho - Isamara Rodrigues - Dany Carvalho - Claudiene Carvalho | | | | | | | | | |
| Tema: Investigando o Campo de Atuação do Geógrafo no Serviço Geológico do Brasil (DNPM) e Secretaria de Meio Ambiente e Recursos Naturais Renováveis (SEMARN). Alunos do 2º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Walmesley Silva - Jackson Castro - Ales Almeida - Ludson Andrade - Icaro Almeida - Odilon Sousa Filho | | | | | | | | | |
| Tema: A Escola como instrumento de conhecimento e valorização do Espaço Piauiense. Unidade Escolar Domício Magalhães Melo. Alunos do 8º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Kleyton Halley - Ileana Hélica - Diego Lima | | | | | | | | | |
| Tema: A Escola como instrumento de conhecimento e valorização do Espaço Piauiense. Unidade Escolar Solange Viana. Alunos do 6º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Suelten Barbosa - Gilvane Pereira - Maria de Jesus Lima - Erika Silva | | | | | | | | | |

Dia 10 de dezembro de 2008 - Quarta-Feira (Noite)

| | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|
| 18:00h | 18:20h | 18:40h | 19:00h | 19:20h |
| Tema: Resíduos Sólidos e a Escola. Alunos do 6º BLOCO - CAMPUS CLÓVIS MOURA: Ana Valéria de Araújo - Lucilene Silva - Maria Márcia Pereira - Sebastião Ribeiro - Susana Souza | | | | |
| Tema: A Escola e o ensino de Geografia (Ensino Fundamental) na Zona Urbana. Escola Municipal José Nelson de Carvalho - Oficina: Aquecimento Global. Alunos do 5º BLOCO - CAMPUS TORQUATO NETO: Mozaniel Lopes - Josh Enrys - Gilmar dos Santos - Jesus Viveiros - Randal Vieira | | | | |

ANEXO F**OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO DOS LICENCIANDOS NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO BÁSICA.**

GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E LETRAS – CCHL
COORDENAÇÃO DO CURSO DE GEOGRAFIA
CURSO: LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

Ofício N° 009/2008

Teresina (PI), 25 de abril de 2008.

Sr. Diretor

O Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Campus Poeta Torquato Neto, buscando atender as novas orientações do MEC, referente à formação inicial de Professores, necessita estabelecer a relação teoria – prática, através de atividades constantes na proposta definida pela Coordenação do Curso como Projeto Interdisciplinar na Escola. Nesse sentido, vimos solicitar a colaboração de V. Sa. para que alunos possam desenvolver atividades referentes ao Projeto nessa Instituição de Ensino.

Atenciosamente,

Sr.

DIRETOR:

RUA:

ANEXO G
PROGRAMAÇÃO DAS ATIVIDADES DA PPCCF ELABORADA POR UM
GRUPO DE LICENCIANDOS

Universidade Estadual do Piauí
 Coordenação do Curso de Licenciatura Plena em Geografia
 Período: 1º semestre de 2008.

Programação da prática pedagógica como componente formativo: Alunos do 6º bloco de ensino

Local de execução das atividades: Escola Municipal Lídia Ribeiro, zona rural de Teresina
 Oficina: **Tema:** Solo, Lixo e as Doenças provocadas pelo lixo

Participantes: alunos da Escola Municipal Lídia Ribeiro

Introdução do Trabalho. Aluna: Elaine Aragão – 5min

I) Apresentação do vídeo Faber Castel. Aluna: Walesa Vale – 12min

II) Introdução sobre o assunto lixo. Aluno: Igor Holanda – 10min

- Crescimento das cidades e da população urbana
- Os desafios do lixo
- Apresentação do vídeo: Desafio do lixo 15min

III) Palestrante: João Marçal Bezerra – 20min

- Tema: Reciclagem do lixo, em especial as garrafas PET, transformadas em vassouras.

IV) Cartaz sobre os tipos de lixeira para a coleta seletiva do lixo. Aluna: Gilzeanny – 15min.

- Demonstrar e explicar sobre a importância da coleta seletiva do lixo.

V) Doenças transmitidas pelo lixo Aluna: Elaine Aragão – 15min

- Dengue e Cólera

VI) Brinquedos e outros produtos produzidos de lixo reciclado. Alunas: Marina e Marlene - 15min.

- Demonstrar como faz o Vai e Vem, frescobol, porta lápis, bola de papel e cesta de jornal.

Pesquisa de campo: Centro de Zoonose de Teresina, para colher cartazes, panfletos sobre a dengue e a cólera.

Material didático: Vídeo, cartazes, tinta guache, bastão de cola quente, garrafa pet, pincel (fino e grosso), cola colorida, cartolina, jornal e barbante.

ANEXO H

FOLDER PRODUZIDOS PELOS LICENCIANDOS COMO ATIVIDADE DA PPCCF

Pólo Cerâmico do Poty Velho



POLO CERÂMICO

A produção da cerâmica no bairro Poty Velho começou em meados de 1960 por meio das famílias que moravam as margens do Rio Poty. A cultura de preparação do barro foi modificada com a criação da Associação dos Artesãos em Cerâmica do Poty Velho em 1998 e, posteriormente, com a construção do Pólo Cerâmico.



HOMENS PREPARANDO O BARRO

O processo de preparação da cerâmica era feito por meio do barro retirado das margens do Rio Poty. Esse barro ficava 24h de molho e era misturado com areia em uma porcentagem de 30%. Depois, os pais de família cortavam com inchada e amassavam o barro com molas de carro. A produção era "totalmente manual e por causa do modo de preparação do material, os homens estavam sempre em forma". Os principais produtos eram potes, jarros e filtros.



ARTESÃOS TRABALHANDO

O crescimento do número de famílias envolvidas na produção da cerâmica e a necessidade de capacitação, divulgação e infra-estrutura fez com que as quarenta e oito famílias se reunissem e criassem a Associação dos Artesãos em Cerâmica do Poty Velho em 1998.

Com a criação da Associação, a construção do Pólo Cerâmico do Poty Velho e parcerias do Sebrae, Prefeitura Municipal de Teresina e Governo do Estado, todo o processo de preparação foi alterado para melhorar a qualidade do produto. As residências foram separadas das oficinas de produção, há um estoque de matéria-prima e as famílias participaram de técnicas de pintura e oficinas de treinamento.



FORNO

Antes da inauguração a estrutura do local era carente. Não havia estacionamento para os clientes e as peças de barro eram vendidas no meio da rua. Hoje, o processo bruto de produção da cerâmica fica a cargo dos oleiros localizados próximos ao Rio Poty.

Com as técnicas e oficinas que receberam, os artesãos produzem os mais variados e elogiados produtos artesanais que podem ser conferidos nas vinte e oito lojas do Pólo Cerâmico do Poty Velho.

O artesanato confeccionado no Pólo é vendido para clientes do Piauí, e de outros estados de todo o Brasil e também do exterior.



LOJA NO POLÓ CERÂMICO

O Pólo Cerâmico do Poty Velho fica na Rua Desembargador Flávio Furtado, próximo ao Parque Encontro dos Rios, no Bairro Poty Velho, zona norte de Teresina.

Conheça o Poló Cerâmico - você vai se encantar.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)