

Editores
José Isaías Venera
José Roberto Severino

Comercial
Ivana Bittencourt dos Santos Severino

Rua Lauro Müller, n. 83, Centro, Itajaí - CEP. 88301.400
Fone/Fax: (47) 30455815
www.editoracasaaberta.com.br

A78 Articulações universidade-escola : Perspectivas e possibilidades /
Alessandro C. Bica, Clara Dornelles, Guilherme F. Marranghello
(orgs.). - Itajaí : Casa Aberta Editora, 2012.

432 p. : il. color

Vários autores.

Inclui bibliografias

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento 2. Química -
Estudo e ensino. 3. Física - Estudo e ensino. 4. Letras - Estudo e
ensino. 5. Matemática - Estudo e ensino I. Bica, Alessandro Car-
valho. II. Dornelles, Clara. III. Marranghello, Guilherme Frederico.
IV. Título.

CDU: 37.013

Claudia Bittencourt Berlim - CRB 14/964

ISBN 978-85-62459-39-9

Conselho Editorial

Dr. André Luis Ramos Soares (UFMS)
Dr. Antônio Emilio Morga (UFAM)
Dra. Casimira Grandi (UnTn - Universidade de Trento)
Dra. Clara Dornelles (UniPampa)
Dr. José Bento Rosa da Silva (UFPE)
Dr. José Roberto Severino (UFBA)
Dr. Lourival Andrade Jr. (UFRN)
Dr. Pedro de Souza (UFSC)
Dra. Raquel Alvarenga Sena Venera (Univille)
Msc. José Isaías Venera (Univali)

Revisão: Maicon Antonio Paim

Imagem de capa: adaptação da obra de Paul Klee, Conqueror, 1930.

Projeto Gráfico e Diagramação: José Isaías Venera

Articulações
Universidade-Escola
Perspectivas e Possibilidades

Organizadores:
Alessandro C. Bica
Clara Dornelles
Guilherme F. Marranghello

Um caminho metodológico construído pelo PIBID-UNIPAMPA

*Jerônimo Sartori,
Ângela Maria Hartmann e
Elenilson Freitas Alves*

Delineando uma concepção de metodologia

A sistematização do conhecimento acerca do campo educacional envolve conhecimentos científicos, saberes culturais e valores formativos para o exercício da cidadania. No entanto, esse conhecimento não é transmitido, mas construído na interatividade por intermédio de atividades que envolvem os sujeitos em seus respectivos ambientes, na busca da construção de saberes que favoreçam a sua emancipação e a sua autonomia. Para tanto, acreditamos que a inovação pedagógica necessita se preocupar com os processos da aprendizagem e com a organização institucional, o que implica em renovação dos métodos de condução dos processos de gestão e de pedagogia no cotidiano da escola.

Mobilizados num contexto em que ainda nos encontramos imersos na radicalidade de um tempo ainda a ser vivido e considerando os problemas que envolvem o campo

educacional, procuramos refletir sobre os diálogos vinculados ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID),

[...] conscientes de que são pequenos recortes de uma análise muito ampla e profunda a respeito do que estamos vivendo, quando discutimos na docência universitária a formação pedagógica, o conhecimento, a ciência, a ética e a cidadania, em um mundo marcado pela concentração da riqueza e pela descartabilidade da vida. (FERNANDES; GENRO, 2005, p. 62)

Diante de tais questões, entendemos não haver uma única forma de conduzir o processo pedagógico no contexto escolar, haja vista que existem múltiplas formas de planejar e desenvolver a prática pedagógica. Mesmo que os caminhos metodológicos sejam variados, entendemos que os procedimentos devem ser adequados à realidade, aos interesses e às demandas socioeducacionais.

Na perspectiva da pluralidade metodológica e dos desafios que se materializam na relação pibidiano-escola, pibidiano-professor da educação básica e pibidiano-aluno da educação básica, permanentemente questionamos: Como mudar a prática docente? Que prática pedagógica dá conta das demandas da Escola e dos alunos? Que conhecimento é importante ensinar? Que informações podem ser transformadas em conhecimentos? Para que e para quem se destinam os conhecimentos indicados e apreendidos na Escola? Para Fernandes e Genro (2005, p. 64):

As múltiplas racionalidades para além da racionalidade instrumental, envolvidas na construção da existência humana, podem proporcionar uma inteligibilidade e sensibilidade em que o processo educativo se constitua em uma aprendizagem de re-invenção da sociedade, [...] e dos sujeitos em suas múltiplas relações.

Delinear uma concepção de método significa representar, projetar, traçar o caminho para estudar um problema delimitado, concretizar uma ação. De forma flexível, propomos um itinerário metodológico que visa auxiliar a inserção

dos pibidianos na realidade da escola, de forma a conectar a formação inicial e a ação docente, a qual é permeada pelas especificidades e pelas contradições inerentes ao “ser professor”. Para isso, buscamos estar ancorados em princípios balizados pela ciência e não apenas em procedimentos técnicos, pois o ato de ensinar constitui:

[...] um labor artesanal, que se não prescinde da criatividade, se realiza fundamentalmente por uma linguagem fundada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. (MINAYO, 2004, p. 25)

Nessa perspectiva, situa-se a necessidade de uma discussão ampla acerca das proposições norteadoras das ações pedagógicas na Escola. Ou seja, as experiências pedagógicas, especialmente as vivenciadas no espaço da sala de aula, na relação direta educador-educando envolvem a dimensão da organização das denominadas “estratégias de ensino”, indicando, também, a importância das relações interpessoais vivenciadas na escola e nos espaços específicos da concretização do processo ensino-aprendizagem.

Desse modo, toda a proposta que vislumbra alcançar metas necessita estar orientada por pressupostos teórico-metodológicos. O PIBID ao ser implementado na UNIPAMPA, em abril de 2010, também requereu o dimensionamento de procedimentos metodológicos no sentido de concretizar os objetivos indicados para cada um de seus subprojetos. Para tanto, ao iniciar as atividades em cada um deles, foi necessário problematizar cada uma das realidades sociais em que se inserem as unidades escolares vinculadas ao Programa; ou seja, “trata-se de um olhar atento sobre as pessoas envolvidas no processo educativo, sobre as relações que se estabelecem entre elas e o contexto social com o qual interagimos.” (BENINCÁ, 1994, p. 14). Tratar da metodologia de trabalho no campo da prática pedagógica implica encontrar uma forma de conduzir a ação.

Cabe-nos destacar que o sentido etimológico do termo “método” vem do grego *méthodos*, de *metá* (pelo, através) e *hadós* (caminho). De acordo com tal sentido, o “método” é tido como “caminho” ou “procedimento”, cuja finalidade consiste em tornar exequíveis e produtivas as ações indicadas em planejamento prévio. A organização da metodologia de trabalho precisa ser pautada pela racionalidade, no sentido de que haja sintonia entre o objetivo proposto e as fases de execução das ações. O método, dessa forma, indica:

[...] a ideia de uma direção com a finalidade de alcançar um propósito, não se tratando, porém, de uma direção qualquer, mas daquela que leva de forma mais segura à consecução de um propósito estabelecido. (RAYS, 2001, p. 85)

Para tal propósito é necessário refletir sobre: Qual metodologia necessita ser trabalhada na formação dos licenciados futuros professores? Para que tipo de realidade e para que processo de ensino o licenciando precisa estar preparado? Como contemplar na inserção dos pibidianos na Escola, questões metodológicas relativas à educação colaborativa, participativa, emancipadora e democrática? A finalidade, no momento, não é responder a tais questionamentos. Entendemos que o princípio norteador de uma metodologia na perspectiva da teoria crítica da educação deva ser a metodologia da práxis pedagógica¹: ação-reflexão-ação (ver, julgar e agir). Assim sendo, a metodologia precisa ser orientada pelos princípios da “dialética”, no sentido de que se reconheça na

¹ Na metodologia da práxis pedagógica: “O ponto de partida desse processo são os indivíduos presentes na escola, compreendidos a partir de suas práticas e do contexto sócio-histórico-cultural com o qual interagem. [...] a metodologia da práxis opera a transformação, na medida em que gera condições, para que esses indivíduos teorizem sua prática e produzam os conhecimentos pedagógicos necessários para modificarem a si mesmos e ao contexto que os re-produz” (BENINCÁ, 1994, p. 17).

ação pedagógica a relação social estabelecida entre os diferentes e os socialmente instituídos no mundo escolar (professores, funcionários, alunos, pais, entidades, sistemas), pois, a prática pedagógica, segundo Benincá (1994, p. 17), é “ao mesmo tempo, uma prática social e uma prática metodológica.” Com isso, não se pode perder de vista a centralidade da formação didático-pedagógica do professor, bem como sua articulação com a reflexão crítica e com a pesquisa (sistematização da prática).

Enfatizamos que a relação dialética teoria-prática modifica relações, articula novas formas de dialogar com a realidade, fomenta a sensibilidade para olhar, observar, analisar, interpretar, fortalecendo as múltiplas formas de orientação e condução da prática docente. Portanto, a base teórica que sustenta os procedimentos metodológicos precisa oferecer diferentes possibilidades para definir caminhos, para planejar, desenvolver, interpretar e sistematizar os resultados que emergem dos atos intencionais de ensinar e de aprender.

Acentuamos que para sair dos limites das práticas de tendência tecnicista e reiterativa, o professor precisa predispor-se a pautar a sua docência por procedimentos vinculados à pedagogia crítica, o que tem implicações de ordem sociocultural, especialmente daqueles aspectos que até então contribuíram para que o professor se constituísse como mero transmissor de conhecimentos e informações. Desse modo, ao abordar os aspectos socioculturais, nos apoiamos em Bernstein (1996), o qual aponta que os códigos são produzidos em tempos e espaços muito singulares. Por isso, acreditamos que é necessário caracterizar cada escola, cada grupo, cada turma, que constituem o *corpus* da experiência no PIBID.

Para que haja avanços no processo ensino-aprendizagem, ressaltamos que o tratamento metodológico das atividades escolares precisa ser orientado pelas diferentes formas de ensinar e de aprender. Em razão disso, é importante indicar alternativas de registros, de práticas e de estudos complementares,

devendo a prática pedagógica ser planejada e executada de maneira a integrar os conteúdos de diferentes áreas do conhecimento e/ou disciplinas afins. Nesse raciocínio, é imprescindível, para o êxito metodológico da docência, que os professores dos diversos componentes curriculares dialoguem entre si, evitando a indicação de atividades que evidenciem a fragmentação e a desconexão dos conhecimentos em relação à realidade do educando.

Entendemos que a docência como *base da identidade profissional de todo o educador* seja o eixo mobilizador de uma sólida formação teórica e interdisciplinar para os pibidianos. Essa formação busca a unidade entre teoria-prática, fortalecendo a gestão democrática, o compromisso social, o trabalho coletivo e interdisciplinar, incorporando a concepção de formação continuada, que necessita ser perpassada pelos princípios da *produção coletiva do conhecimento* e por metas inerentes ao processo metodológico, construídas e sustentadas por processos permanentes de avaliação. Assim, o conhecimento e o tratamento didático-metodológico necessita superar o trabalho fragmentado que se desenvolve na Escola, empenhando-se na formação de um licenciado com visão de totalidade do conhecimento, que procura minimizar as práticas de ensino compartimentalizadas e estanques.

Procedimentos metodológicos em perspectiva interdisciplinar

Pautamos nossa concepção de metodologia interdisciplinar no diálogo entre docentes. Esse diálogo tem por propósito promover ações articuladas em torno de um objetivo comum: realizar uma prática pedagógica que contribua para a elaboração de um saber integrado pelos aprendizes. A adoção dessa metodologia implica, por sua vez, no esforço para integrar saberes e práticas diversas, tanto na formação

docente inicial quanto na formação continuada. Esse esforço materializa-se pelo diálogo, condição imprescindível para o exercício da interdisciplinaridade, que se caracteriza “por uma intensa reciprocidade nas trocas, visando um enriquecimento mútuo.” (FAZENDA, 2002, p. 41).

A interdisciplinaridade surge quando se estuda o contexto e a realidade social e cultural associada aos problemas locais e atuais. Ela tem se mostrado uma condição necessária para o estudo dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e científicos atuais e reais; complexos por natureza, pois uma visão disciplinar pode descrever e explicar apenas parcialmente os eventos. A contextualização é um recurso para o estudo desses fenômenos, pois pressupõe que todo conhecimento envolve a relação entre uma situação real e concreta (objeto) e quem a vivencia (sujeito), evocando dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural. Pressupõe, ainda, que temas práticos e éticos do mundo contemporâneo sejam reconhecidos e discutidos pelas ciências naturais e sociais. Esses temas podem ser de âmbito geral ou fazer parte do universo particular de certa região ou comunidade (BRASIL, 2002).

A interdisciplinaridade acontece quando indivíduos buscam soluções para esses problemas reais e complexos da sociedade atual colocando em prática a colaboração entre pares. Essa colaboração permite a formação de parcerias de trabalho entre os sujeitos que realizam a ação. A parceria, que se estabelece pelo diálogo, abre a possibilidade de que o pensamento de um venha a complementar o pensamento de outro.

No contexto escolar e universitário, a interdisciplinaridade, quando entendida como uma parceria entre especialistas, leva em conta que a integração curricular pressupõe o estabelecimento de interações entre professores. Assim sendo, não é o professor isoladamente que promove a interdisciplinaridade. Ela acontece devido ao diálogo, à comunicação entre

pares, que se tornam parceiros de jornada. A articulação dos conteúdos estudados pressupõe o envolvimento ativo do docente, e não apenas do aluno, de forma que a tarefa dos estudantes, de estabelecer e compreender as relações existentes entre as situações de estudo e aprendizado, seja facilitada (BRASIL, 2002). Nesse sentido, Lück (1994, p. 64) concebe a interdisciplinaridade na educação como um processo:

[...] que envolve a integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que possam exercer criticamente a cidadania, mediante uma visão global de mundo e serem capazes de enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade atual.

A parceria promovida pelo diálogo é consequência de uma abertura para novas formas de conhecer e de se relacionar com os outros, para estudar situações que podem surgir do cotidiano escolar ou não-escolar. Contudo, adotar uma pedagogia interdisciplinar (BRASIL, 2002), ainda parece para alguns mais uma teoria do que uma prática possível devido ao caráter fortemente disciplinar do currículo escolar e universitário. Ao relacionar os obstáculos psicossociológicos e culturais para um trabalho interdisciplinar, Fazenda (2002) afirma que é mais difícil transformar as estruturas mentais que as estruturas institucionais e que, estas últimas, só podem ser alteradas com uma mudança nas primeiras.

Um dos principais obstáculos para a eliminação das barreiras epistemológicas, além de uma precária formação voltada para a interdisciplinaridade e do desconhecimento do significado do que é um projeto interdisciplinar, está na acomodação individual e coletiva. Em um trabalho interdisciplinar, o trabalho individual se anula em favor de um objetivo maior, o que pode representar para alguns uma perda do prestígio pessoal.

Em uma ação interdisciplinar, conhecimentos diversos são entrecruzados com o objetivo de compreender uma questão intrigante ou agir para solucionar determinado problema. Esse entrecruzamento, à semelhança das tramas de um tecido, necessita ser realizado lenta e pacientemente, de modo a se ter um resultado belo, resistente e funcional (CASCINO, 2002). É um trabalho que envolve pesquisa, respeito à diversidade de opiniões, desejo de realizar trocas de informações e abertura para transformação da prática pedagógica.

Realizar um trabalho interdisciplinar apresenta uma série de benefícios na Educação. Alguns deles são apontados em Fazenda (2002):

1. A interdisciplinaridade prepara o estudante para conhecer o mundo como um todo, em seus inúmeros aspectos, e ser um agente de mudança capaz de aceitar e incorporar as experiências dos outros, vendo nessas experiências a complementação da sua própria.
2. A interdisciplinaridade permite aos estudantes desenvolver melhor suas atividades, sendo importante para que eles tenham uma melhor formação geral. Eles aprendem a aprender, situando-se no mundo atual de forma crítica e compreendendo as inúmeras informações que lhes chegam cotidianamente.
3. A interdisciplinaridade cria condições para que os estudantes, quando adultos, e tendo concluído seu período escolar, tenham capacidade de continuar sua educação, seja por motivos profissionais, ou por necessidade de se posicionarem em relação à sociedade.
4. A interdisciplinaridade permite a abertura a novos campos do conhecimento e a novas descobertas, facilitando aos estudantes adaptações profissionais futuras. A interdisciplinaridade é, pois, um meio de atingir uma formação profissional capaz de preparar as pessoas a

mudar várias vezes de atividade profissional durante a vida.

5. A interdisciplinaridade prepara os estudantes para estudar situações complexas, colocar problemas e conhecer os limites de seu sistema conceitual. A formação interdisciplinar prepara os estudantes para dialogar exitosamente com saberes de diversas áreas.

6. A interdisciplinaridade é proposta como uma atitude capaz de passar de um saber setorizado a um conhecimento integrado. A partir desse novo enfoque pedagógico, em que não existe mais a dicotomia ensino-pesquisa, "a pesquisa constitui a única forma possível de aprendizagem" (FAZENDA, 2002, p. 46).

A proposta de metodologia interdisciplinar prescreve qualidades e habilidades importantes para aquele que se propõe a colocá-la em prática. Em primeiro lugar, uma atitude aberta diante do conhecimento. Essa abertura permite uma aproximação que propicia condições para um diálogo entre os sujeitos. Esse diálogo é mais do que uma troca de ideias, pois é permeado por indagações. Para que o objeto pesquisado possa ser explorado profunda e detalhadamente, é importante que aquele que pergunta saiba explorar as dimensões do conhecimento, saiba o quê e como questionar.

O professor interdisciplinar traz em si um gosto especial por conhecer e pesquisar, possui um grau de comportamento diferenciado para com seus alunos, ousa novas técnicas e procedimentos. (FAZENDA, 2003, p. 31)

A atitude interdisciplinar se caracteriza pela curiosidade e envolve uma arte que está além do perguntar intelectual. O perguntar intelectual conduz a respostas previsíveis, enquanto o perguntar de quem possui uma atitude interdisciplinar busca encontrar as relações que existem entre os objetos de estudo e entre esses e os sujeitos, e que escapam à

observação comum. O perguntar interdisciplinar pressupõe uma abertura por parte dos sujeitos a novos enfoques ou aportes.

Três saberes são desenvolvidos quando a atitude de troca interdisciplinar é estabelecida. O primeiro é um saber ser interdisciplinar, que se manifesta pela abertura para o diálogo, no estar aberto a críticas e sugestões. O segundo é um saber fazer interdisciplinar pelo qual se aprende a contextualizar objetos de conhecimento disciplinares e a utilizar habilidades desenvolvidas, usualmente, em outras áreas. O terceiro é um saber conhecer interdisciplinar pelo qual se pergunta e se pesquisa a partir do ponto de vista de outras áreas de conhecimento, transpondo os limites de conhecimento da área de formação. Estudar um fenômeno humano, natural ou social, sob múltiplos enfoques entrecruzados altera a forma como o entendemos, enriquecendo o próprio conhecimento (HARTMANN, 2007).

A interdisciplinaridade não é algo a colocar em prática de forma isolada. Ela pressupõe trabalho em equipe, pois, para uma construção integrada de saberes, é fundamental um agir coletivo entre pessoas com diferentes formações. Para tal, necessita que se acredite no próprio potencial e no de colegas, assim como de entusiasmo pelo trabalho coletivo. Por ser desafiadora, uma prática pedagógica interdisciplinar eficaz pressupõe coragem de inovar, de fazer diferente o que se está habituado a realizar rotineiramente. Exige libertar-se do medo de que o novo não gere resultados positivos.

Foi com essa perspectiva que, em julho de 2011, PIBIDinos e professores supervisores, em colaboração com professores coordenadores e colaboradores dos seis subprojetos PIBID promoveram oficinas interdisciplinares para um público-alvo composto por professores da Educação Básica das cidades de Bagé, Caçapava do Sul, São Gabriel e outras da região. A metodologia empregada para execução dessas oficinas é descrita a seguir.

Procedimentos metodológicos na perspectiva das oficinas pedagógicas

Na busca por uma metodologia de trabalho que pudesse abranger várias áreas do conhecimento como Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Física, Letras, Matemática e Química, coordenadores de subprojeto e supervisores optaram pela utilização de “Oficinas Temáticas” ou “Oficinas Pedagógicas”, como proposição metodológica para fomentar o trabalho interdisciplinar. As oficinas foram pensadas de forma a possibilitar a discussão de vários temas, que pudessem atingir um público bastante heterogêneo, como é o grupo de pibidianos da UNIPAMPA. A metodologia para realização das oficinas foi objeto de uma ação articulada pelo diálogo e a troca de saberes entre pibidianos dos seis subprojetos, que abrangiam as áreas mencionadas. Tendo a contextualização dos saberes como ponto de partida, pibidianos dos seis subprojetos planejaram e produziram dez oficinas temáticas.

Destacamos que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, enfatiza a importância da contextualização. Entre outras coisas, a LDBEN estabelece que o aluno, ao concluir o Ensino Médio, “[...] tenha uma formação ética com o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico [...]” (BRASIL, 1999, p. 11). Para tal, indica-se que os estudantes tenham uma “[...] educação tecnológica básica com a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, além do processo histórico de transformação da sociedade e da cultura [...]” (BRASIL, 1999, p. 18), ou seja, que o processo de ensino e aprendizagem contemple a contextualização sócio-cultural e científico-tecnológica.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM), na Resolução CEB 03/98, chamam atenção para a contextualização quando apontam a relação entre sujeito e

objeto como fator importante na apresentação dos conhecimentos escolares. Segundo o documento, nesse ensino relacional, deve-se lembrar de áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural do indivíduo. Como proposta, as DCNEM apresentam o mundo do trabalho e o exercício da cidadania como campos a serem contextualizados no ensino (BRASIL, 1998 *apud* BRASIL, 1999, p. 79-80).

Outro documento oficial, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), também propõe a contextualização para o ensino dos conteúdos escolares. Os PCNEM apontam que, partindo de estudos preliminares do cotidiano, o aluno pode construir e reconstruir conhecimentos, que permitam uma leitura crítica do mundo físico e possibilitem tomar decisões fundamentadas em conhecimentos científicos, favorecendo o exercício da cidadania (BRASIL, 1999). Reforçando a ideia de tomar situações do cotidiano como ponto de partida, os PCNEM sugerem:

[...] tratar, como conteúdo do aprendizado matemático, científico e tecnológico, elementos do domínio vivencial dos educandos, da escola e de sua comunidade imediata [...] muitas vezes, a vivência, tomada como ponto de partida, já se abre para questões gerais. (BRASIL, 1999, p. 208)

Baseando sua proposição metodológica nos princípios educacionais propostos nesses documentos, o PIBID UNIPAMPA articulou uma ação interdisciplinar por meio de oficinas, caracterizadas em uma passagem de Gonzales Cubelles como:

[...] tempo-espaco para a vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como “o” lugar para a participação, o aprendizado e a sistematização dos conhecimentos. [...] Agrade-me a expressão que explica a oficina como o lugar de manufatura e de “mentefatura”. Na oficina, através do jogo recíproco dos participantes nas tarefas, confluem o pensamento e a ação. Em síntese, a oficina se converte no lugar do vínculo, da participação, da

comunicação e, finalmente, da produção de objetos, acontecimentos e conhecimentos. (CUBELLES *apud* CANDAU, 1999, p. 7)

Cubelles afirma que as oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências, de exercício concreto dos direitos humanos. A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas mediante sociodramas, a análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de videodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular são elementos presentes na dinâmica das oficinas.

Nesse contexto, destacamos que os ambientes, onde se desenvolvem Oficinas Temáticas, necessitam ser definido como espaços de reflexão sobre a prática que será desenvolvida, articulada com a contextualização frente à proposição de desenvolvimento do tema e, também, um momento para a experimentação, relacionada à problemática inicial. Estas articulações são necessárias para a motivação e culminam no estímulo para o pensar e o fazer ciência, facilitando a aprendizagem nessa área.

Para o desenvolvimento de uma oficina, é necessário trabalhar com os seguintes momentos básicos:

1. aproximação da realidade/sensibilização: deve-se trabalhar com o conhecimento prévio que os indivíduos já possuem a respeito da temática proposta.
2. aprofundamento/reflexão, construção coletiva: deve-se articular os conhecimentos técnicos aos conhecimentos prévios, refletindo sobre a realidade, aprofundando e construindo o conhecimento coletivamente, no qual há a possibilidade de elaborar consensos a respeito da temática proposta.
3. conclusão/compromisso: deve-se despertar para uma atividade real e concreta, promovendo a curiosidade do indivíduo.

Para cada um desses momentos é necessário prever uma dinâmica adequada, tendo-se sempre presente a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo. Segundo Bastos e Bustos (*apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2001, p. 11), uma “oficina é uma nova pedagogia de conhecimento e inserção na realidade [...]. É um processo pedagógico no qual, alunos e professores desafiam um conjunto de problemas específicos”. Ainda nessa perspectiva, segundo a visão de Cuberes (*apud* VIEIRA; VOLQUIND, 2001, p. 11):

Oficina é um tempo e um espaço para aprendizagem; um processo ativo de transformação recíproca entre sujeito e objeto; um caminho com alternativas, com equilíbrios que nos aproximam progressivamente do objeto a conhecer.

Referente às abordagens temáticas envolvidas nas oficinas, Marcondes (2007) afirma que se trata de abordar informações e conceitos para que se possa conhecer a realidade, avaliar situações e soluções, propor formas de intervenção na sociedade. Os temas escolhidos devem permitir o estudo da realidade, sendo importante que o indivíduo reconheça a importância da temática, para si próprio e para o grupo social a que pertence. Dessa forma, ele dará uma significação ao seu aprendizado, possuindo, certamente, conhecimentos prévios com os quais vai analisar as situações reais que a temática abrange.

Para organização de uma oficina, é importante ter clareza dos objetivos do trabalho, provocar a discussão sobre assuntos novos e construir a possibilidade de provocar um aprendizado que integre diversas perspectivas a partir de uma ação interdisciplinar. É fundamental, também, definir com clareza e sucintamente o tema a ser trabalhado, uma vez que a oficina precisa ser significativa para os indivíduos que participam. O tempo dedicado a uma oficina necessita estar de acordo com o tema, com as atividades propostas, com a faixa etária e com a quantidade de participantes. Recomenda-se que a oficina tenha uma duração máxima de três horas, pois um tempo maior pode

provocar uma dispersão, relacionada ao cansaço e ao desinteresse pelas atividades, prejudicando todo o trabalho.

Com relação às atividades práticas realizadas nas oficinas, além de serem relacionadas aos temas propostos, podem ser poucas, mas significativas. O ideal é que o indivíduo tenha tempo suficiente para se sensibilizar com a temática, provocar, questionar, criar, analisar e sintetizar conhecimentos ao longo do desenvolvimento do trabalho.

A avaliação da oficina necessita ser realizada com todos os participantes no momento anterior à finalização da atividade, levando em consideração a temática abordada e as consequências desta para o processo de ensino e aprendizagem de maneira geral. Os instrumentos para avaliação devem ser os mais diversos, como, por exemplo, o uso de planilhas com itens a serem avaliados, questionários, tabelas, gráficos e/ou outros meios.

No momento da finalização da oficina, deve-se possibilitar uma reflexão entre os participantes, de forma a remeter para as mudanças que ocorreram desde o momento da sensibilização até o momento da avaliação. Algumas questões necessitam ser bem discutidas, por exemplo: contribuição da temática trabalhada para atividades futuras, ou então posição entre os membros do grupo de ações coletivas e caminhos para novas atitudes.

As oficinas são espaços para a construção do conhecimento. Destaca-se que a aprendizagem pode ocorrer a partir de conhecimentos que as pessoas já possuem (conhecimentos prévios). Levando em consideração o que elas já sabem, é possível fazer com que elas atribuam outras significações a esses conhecimentos pré-existentes, pois uma nova informação pode relacionar-se de maneira substantiva, ou não literal, e não arbitrária, a um aspecto relevante da estrutura cognitiva do indivíduo (AUSUBEL *apud* MOREIRA, 2006).

Baseados nessas ideias sobre uma metodologia possível de trabalho, uma das proposições do PIBID UNIPAMPA foi

organizar um conjunto de oficinas, que recebeu a denominação de “Oficinas Pedagógicas Interdisciplinares do PIBID: Articulando a Escola e a Universidade”. As temáticas para essas oficinas foram propostas por bolsistas dos subprojetos, que as discutiram e sugeriram encaminhamentos para seu desenvolvimento.

As oficinas foram realizadas, em julho de 2011, em escolas das cidades de Bagé, Caçapava do Sul e São Gabriel, onde os subprojetos estavam sendo desenvolvidos. Essas oficinas contaram com o apoio das Coordenadorias de Educação, das equipes diretivas das Escolas Públicas para sua divulgação e criação de condições organizacionais que facilitassem a participação dos professores de escolas públicas. A descrição das temáticas abordadas durante a realização dessas oficinas pode ser encontrada em capítulo deste livro.

A práxis metodológica no PIBID UNIPAMPA

As ações promovidas pelo PIBID UNIPAMPA têm buscado se apoiar no princípio norteador da ação-reflexão-ação, que se constitui na possibilidade permanente de avaliar e retomar os aspectos que merecem ser reencaminhados no processo de dinamização das ações desenvolvidas no Programa. No que se refere à formação de professores, a discussão permanente do processo de desenvolvimento das ações do Programa tem por objetivo construir conhecimento, desenvolver aprendizagens, socializar experiências e reorganizar os aspectos inerentes à ação pedagógica.

Entendemos que a ação pedagógica envolve o professor nas dimensões pessoal e profissional, o que implica o desenvolvimento de uma consciência ética em relação ao compromisso social com o seu fazer e com a aquisição do conhecimento específico de sua área de atuação. Nesse sentido, diferentes

iniciativas de renovação da prática pedagógica, fruto de ressignificações derivadas de aprendizados (saberes) elaborados nas múltiplas modalidades formativas oferecidas pelos diferentes cursos de licenciatura, aos quais se vinculam os bolsistas do PIBID, têm representado um enriquecimento pedagógico do trabalho docente escolar e universitário.

A realização do conjunto de oficinas pelo PIBID UNIPAM-PA buscou fortalecer as práticas interdisciplinares estreitando a relação teoria-prática durante o processo de sua produção. A articulação de pibidianos de diferentes cursos de licenciatura da Instituição para a elaboração de oficinas interdisciplinares foi parte do esforço de construir uma parceria que estreitasse a aproximação entre a Universidade e as escolas. O processo de discussão e de reflexão crítica foi fortalecido por meio de sessões de estudos, reuniões periódicas com bolsistas, supervisores e professores durante a elaboração das oficinas. Durante essa ação conjunta também se procurou identificar aspectos da ação docente que pudessem contribuir para a formação acadêmica dos licenciandos. Entre esses aspectos situam-se a organização, a colaboração, a pesquisa e o trabalho coletivo como ideais de uma prática bem sucedida.

Referências Bibliográficas

BENINCÁ, Elli *et al.* **Indicativos para a Elaboração de uma Proposta Pedagógica**. Espaço Pedagógico, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, dez. 1994.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do Discurso Pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais - ciências da natureza, matemática e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

CANAU, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANAU, Vera M; ZENAIDE, M. N. T. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

CASCINO, F. Tecitura. In: FAZENDA, Ivani C. A. (Org.). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2002, p. 128-131.

FAZENDA, Ivani C. A. **Integração e Interdisciplinaridade no Ensino Brasileiro: efetividade ou ideologia?** 5ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

_____. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 11ª ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

FERNANDES, Cleoni M. B; GENRO, Maria E. Práticas pedagógicas e cidadania? Algumas reflexões com nosso tempo. In: MELLO, Elena M. B; COSTA, Fátima T. L. da; MOREIRA, Jacira C. de (orgs.). **Pedagogia Universitária: campo de conhecimento em construção**. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 62-80.

HARTMANN, Angela M. **Desafios e Possibilidades da Interdisciplinaridade no Ensino Médio**. 2007, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LÜCK, Heloiza. **Pedagogia Interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MARCONDES, M. E. R. *et al.* **Oficinas Temáticas no Ensino Público Visando a Formação Continuada de Professores**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007, 107 p.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 23ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MOREIRA, M. A. **A Teoria da Aprendizagem Significativa e sua Implementação em Sala de Aula**. Brasília: Editora da UnB, 2006.

RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática**. 17ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001, p. 83-95.

VIEIRA, Elaine; VOLQUIND, Lea. **Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?** 4ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.