



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**REGINA CELIA FRIGERIO**

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA:  
COSTURANDO NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA VIDA DOCENTE**

**CAMPINAS**

**2018**

**REGINA CELIA FRIGERIO**

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA:  
COSTURANDO NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA VIDA DOCENTE**

**TESE APRESENTADA AO INSTITUTO DE  
GEOCIÊNCIAS DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE CAMPINAS PARA  
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE DOUTORA EM  
GEOGRAFIA NA ÁREA DE ANÁLISE  
AMBIENTAL E DINÂMICA TERRITORIAL.**

**ORIENTADOR: PROF. DR. RAFAEL STRAFORINI.**

**ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À  
VERSÃO FINAL TESE DEFENDIDA  
PELA ALUNA REGINA CELIA  
FRIGERIO E ORIENTADA PELO PROF.  
DR. RAFAEL STRAFORINI.**

**CAMPINAS**

**2018**



**Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s):** Não se aplica.

**ORCID:** <https://orcid.org/0000-0003-2588-9582>

Ficha catalográfica  
Universidade Estadual de Campinas  
Biblioteca do Instituto de Geociências  
Cássia Raquel da Silva - CRB 8/5752

F916o Frigerio, Regina Celia, 1974-  
Oficinas pedagógicas de geografia : costurando narrativas de experiências da vida docente / Regina Celia Frigerio. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Rafael Straforini.  
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências.

1. Oficina pedagógica. 2. Formação de professores. 3. Geografia - Estudo e ensino. I. Straforini, Rafael, 1973-. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Geociências. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

**Título em outro idioma:** Geography pedagogical workshops: : drawing narratives of teaching life experiences together.

**Palavras-chave em inglês:**

Pedagogical whorkshop

Teacher training

Geography - Study and teaching

**Área de concentração:** Análise Ambiental e Dinâmica Territorial

**Titulação:** Doutora em Geografia

**Banca examinadora:**

Rafael Straforini [Orientador]

Wenceslao Machado de Oliveira Junior

Tania Seneme do Canto

Rubia Cristina Cruz

Jader Janer Moreira Lopes

**Data de defesa:** 27-08-2018

**Programa de Pós-Graduação:** Geografia



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS**

**AUTOR:** Regina Celia Frigerio

**OFICINAS PEDAGÓGICAS DE GEOGRAFIA:  
COSTURANDO NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DA VIDA DOCENTE**

**ORIENTADOR:** Prof. Dr. Rafael Straforini

Aprovado em: 27 / 08 / 2018

**EXAMINADORES:**

Prof. Dr. Rafael Straforini - Presidente

Dra. Rúbia Cristina Cruz

Profa. Dra. Tania Seneme do Canto

Prof. Dr. Jader Janer Moreira Lopes

Prof. Dr. Wenceslão Machado de Oliveira Junior

**A Ata de defesa com as respectivas assinaturas dos membros, encontra-se disponível no  
SIGA - Sistema de Fluxo de Tese e na Secretaria de Pós-graduação do IG.**

Campinas, 27 de agosto de 2018.

“À minha filha Júlia, que, diariamente com linhas de ouro e pedras preciosas, borda o tecido da minha simples vida, transformando-o em joia valiosa.”

## AGRADECIMENTOS

### Como colcha de retalhos



Agradeço a Deus porque fez minha vida como colcha de retalhos. Cada encontro com pessoas que nela faço são costuras de aprendizagens realizadas na minha alma ouriçada.

Por isso, obrigada:

Às minhas Famílias:

- Frigério - Júlia (minha filha, sem sua energia eu não chegaria até aqui); Dadá (minha mãezinha amada, por me estimular a lutar pelos meus ideais), Reginaldo (meu pai, por me ensinar a seriedade da vida), Quel (minha primeira filha e irmã: obrigada pelos seus cuidados. Nossa amizade é costura feita com linhas de aço), Maykon (cunhado que sempre estendeu a mão).

- Valladares - há 20 anos fui recebida como membro da família e assim coloriram minha vida com alegrias sem fim (Como não recordar a primeira noite de natal?).

Às Pessoas:

-Rafael Straforini (meu orientador e amigo);

-Marisa Valladares (Mãerisa, minha eterna professora, minha mãe intelectual);

-Sônia Regina (minha mãe do coração), Raul Reis Amorim (amigo e parceiro de trabalho), Gustavo Teramatsu (Meu amigo e consultor sobre assuntos da Unicamp).

Aos Grupos:

Colegas do APEGEO (me deram linhas de ideias quando a bobina estava vazia); Bolsistas (supervisoras e licenciandos) de PIBID- UFF- Campos dos Goytacazes – RJ, alunos de Práticas Educativas e Estágio Supervisionado da UFF e da UFES (pelas experiências compartilhadas!); Equipe do colégio João Pessoa e alunas normalistas (pelas portas abertas e conhecimentos trocados); ao departamento de Geografia-UFF-Campos dos Goytacazes- (pelo afastamento concedido).

Com linhas de gratidão costurei cada pedacinho de vocês, até me formar nessa colcha de retalhos pintada e bordada pela gratidão e carinho. Agora olho. Vejo como ficou bonita e lembro das noites frias de inverno (intelectual), quando apenas a solidão se fazia companhia... Lá vocês aqueceram meu coração.

# CASA DE COSTURA

Venho costurando minha vida  
com linhas de saudade.

Procuro equilibrar-lhes a cor  
para que o resultado final não seja triste.

Por vezes, é o cinza que insiste;  
por vezes, impera o marrom.

Ainda bem que tem saudade bonita;  
mudo o tom, amarro fitas,  
busco a outra ponta do novelo;  
intercalo a trama em amarelo.

A saudade é assim mesmo,  
tecelã do tempo.

Quando menos se espera,  
arremata o momento, leva embora,  
deixa a porta encostada, o cadarço de fora,  
e nunca avisa a hora de voltar.

Ainda hei de costurar com verde fluorescente  
e, se a saudade chegar autoritariamente,  
vai se sentir enfraquecida.

Enquanto procuro a cor,  
vou costurando a vida,  
sem saber qual vai ser o resultado.

Caso ele não fique combinado,  
dou um nó, encosto agulha, guardo a linha,  
que essa culpa roxa não é minha.  
É uma artimanha branca do passado.

“Deveras se vê que o viver da gente não é tão cerzidinho assim?”

Guimarães Rosa

## RESUMO

Experienciar oficinas pedagógicas em diferentes tempos e espaços de vida, como aluna e professora (ambos em diversos níveis de ensino), me permitiu investir no desafio de utilizar a escrita como um tear e nele tecer fios compartilhadores de inquietações e de aprendizagens em diferentes momentos da vida docente. Assim, perseguindo o rumo desses fios produzidos por essas vivências, me propus a investigar oficinas pedagógicas para o ensino de Geografia, buscando saber se e como elas atuam na formação docente de professores e licenciandos: Potencializam a formação docente conjunta de licenciandos e professores? Propiciam movimentos de aprendizagens e de produção de conhecimentos geográficos e pedagógicos? Exploram relações entre pesquisa e vivência com o cotidiano na formação docente? Permitem entrelaçamento de memórias e experiências dos sujeitos praticantes como caminhos para formação? Baseando-me na vivência cotidiana de magistério, articulei essas questões de estudo e pesquisa a um objetivo geral: Investigar oficinas pedagógicas como espaços e tempos de formação docente, mapeando potências, movimentos e relações entre seus sujeitos praticantes e a geografia escolar. Com essa intenção, outros objetivos, específicos para alcance da meta desejada, se forjaram antes e no decorrer do estudo: a. Investigar demandas, produções de saberes e conhecimentos geográficos para formação de professores de Geografia da Educação Básica; b. Elaborar, aplicar e avaliar oficinas pedagógicas de acordo com as demandas de saberes e de conhecimentos geográficos identificados; c. Mapear vivências, em oficinas pedagógicas, entre sujeitos praticantes, problematizando a formação docente conjunta de licenciandos, professores da Educação Básica e professor do Ensino Superior formador de professor; d. Verificar se, no entrelaçamento entre memórias e experiências dos sujeitos praticantes dessa pesquisa, é possível provocar e explorar possibilidades para formação docente. O caminho percorrido para a realização desse trabalho foi amparado pela pesquisa com o cotidiano, com diálogos com autores como Nilda Alves (2000, 2001, 2008, 2010) e Ferraço (2000, 2007). Nesse percurso, algumas etapas, semelhantes a tecidos, foram costuradas como: i- Pesquisa bibliográfica: contribuiu para a compreensão de alguns conceitos como oficina pedagógica (ANDER-EGG, 1977, 1991, 2007, 2011, 2014; BARROS, GISSI, 1980); Experiência (LARROSA, 1994, 2011, 2013); Formação de Professores (NÓVOA, 2014; TARDIF, 2002) e contexto da educação no mundo atual (TEDESCO, 2009; MORIN, 2000, 2002); ii- Pesquisa de campo: realização de cinco oficinas pedagógicas elaboradas por bolsistas de Pibid e alunos de Práticas Educativas trabalhadas com futuros professores da educação básica; iii- Registros e análises de achados que ocorreram ao longo do processo da pesquisa com o cotidiano. A partir dos achados da pesquisa foi possível bordar escritos do conceito de oficina pedagógica para a formação de professores, suas etapas de trabalho e movimentos artesanais e fluidos, bem como a importância das oficinas pedagógicas no processo de Empoderamento Docente.

Palavras-chave: Oficina pedagógica; formação de professores; ensino de Geografia



## ABSTRACT

Experiencing pedagogical workshops in different times of life: as a student and teacher (both at different levels of education) allowed to invest in the challenge of using writing as a loom and in it weave strings of restlessness and learning in different moments of my teaching life. Thus, pursuing the course of these threads produced by these experiences, I proposed to investigate pedagogical workshops for the teaching of Geography, seeking as a main question to know if and how they act in the teacher training of teachers and graduates: Do they potentiate the joint teacher training of graduates and teachers? Do they promote learning movements and the production of geographic and pedagogical knowledge? Do they explore the relationship between research and living with daily life in teacher education? Do they allow for the interweaving of memories and experiences of practicing subjects as ways of formation? Based on the daily experience of teaching, I articulated these questions of study and research, to the following general goal: To investigate pedagogical workshops as places for teacher training, mapping powers, movements and relationships between their practicing subjects and school geography. With this intention, the specific objectives of this work can be presented as follows: a. To investigate demands, production of knowledge and geographic knowledge for the training of Geography teachers of Basic Education; b. Elaborate, apply and evaluate pedagogical workshops according to the demands of knowledge and geographical knowledge identified; c. Mapping experiences in pedagogical workshops among practicing subjects, problematizing the joint teacher training of graduates, teachers of Basic Education and professor of Higher Education teacher trainer; d. To verify if, in the interweaving between memories and experiences of the subjects practicing this research, it is possible to provoke and explore possibilities for teacher training. The path taken to carry out this work was the daily research, which dialogues with authors such as Nilda Alves (2000, 2001, 2008, 2010) and Ferrão (2000, 2007) became necessary. In this way, some steps were sewn as: i- Bibliographic research that contributed to the understanding of some concepts as pedagogical workshop (ANDER-EGG, 1977, 1991, 2007, 2011, 2014; BARROS, GISSI, 1980); Experience (LARROSA, 1994, 2011, 2013); (TEDESCO, 2009; MORIN, 2000, 2002), and the context of education in today's world (TEDESCO, 2009; ii-Field research: five pedagogical workshops developed by Pibid fellows and students of Educational Practices and applied to future teachers of basic education; iii- Records and analysis of findings that occurred throughout the research process with daily life. Based on the research findings, it was possible to embroider the pedagogical workshop concept for teacher training, its stages of work, its possible movements (crafts and fluids) and the importance of pedagogical workshops in the process of Teacher Empowerment.

Key words: Pedagogical workshop; teacher training; geography teaching

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                    |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 – Mapa da vida com oficinas pedagógicas.....                                                                              | 23  |
| Figura 2 – Avesso do mapa .....                                                                                                    | 24  |
| Figura 3 – Foto da representação das etapas da metodologia da pesquisa.....                                                        | 47  |
| Figura 4 – Instâncias básicas das oficinas pedagógicas .....                                                                       | 81  |
| Figura 5 – Foto de Oficineiros, na madrugada, com destino a Fundão UFES – 2011 .....                                               | 95  |
| Figura 6 – Oficineiros, no ônibus, com destino a Fundão. UFES – 2011 .....                                                         | 96  |
| Figura 7 – Foto de encerramento das Oficinas Pedagógica em Fundão UFES – 2011 .....                                                | 96  |
| Figura 8 – Foto de encerramento da Oficina Pedagógica em Afonso Cláudio. ....                                                      | 97  |
| Figura 9- Esquema de organização do capítulo 04.....                                                                               | 110 |
| Figura 10 – Foto da Semana Pedagógica do PIBID, realizado na UFF. Fevereiro de 2015. .                                             | 118 |
| Figura 11 – Pannel de fotos das Atividades de sondagem realizadas pelas normalistas.....                                           | 120 |
| Figura 12 – Foto da atividade mapa do corpo. ....                                                                                  | 122 |
| Figura 13 – Foto da atividade mapa do corpo. ....                                                                                  | 122 |
| Figura 14 – Pannel de fotos da atividade planta baixa do bloco H-UFF-Campos .....                                                  | 123 |
| Figura 15 – Foto da pasta portfólio de oficina pedagógica. ....                                                                    | 127 |
| Figura 16 – Sequência didática de plano temático das oficinas pedagógicas. ....                                                    | 132 |
| Figura 17 – Foto da confecção de recursos didáticos.....                                                                           | 135 |
| Figura 18 – Foto confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso cartografar.<br>.....                             | 136 |
| Figura 19 – Foto confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso cartografar.<br>.....                             | 137 |
| Figura 20 – Foto espaço alternativo para elaboração da oficina pedagógica. ....                                                    | 137 |
| Figura 21 – Pannel de fotos – confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso<br>cartografar.....                  | 138 |
| Figura 22 – Pannel de fotos – confecção de recursos didáticos. Oficina Entre conto e<br>encantos, construindo o mapa temático..... | 139 |
| Figura 23 – Foto de Folder de oficina. ....                                                                                        | 140 |
| Figura 24 – Foto da pasta Portfólio. ....                                                                                          | 142 |

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 25 – Painel de fotos do chapéu dos pensamentos e da caixa dos desesperados.....                                                            | 143 |
| Figura 26 – Foto das apresentações iniciais .....                                                                                                 | 145 |
| Figura 27 – Foto da dinâmica de apresentação.....                                                                                                 | 146 |
| Figura 28 – Recursos didáticos: Caixa e cartas de baralho. ....                                                                                   | 146 |
| Figura 29 – Recursos didáticos – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático. ....                                              | 148 |
| Figura 30 – Recursos didáticos – texto da Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.....                                      | 149 |
| Figura 31 – Foto da aplicação Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático. ....                                                 | 150 |
| Figura 32 – Mapa da Terra do Nunca – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.....                                           | 151 |
| Figura 33 – Texto sobre o uso de Legendas – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.....                                    | 152 |
| Figura 34 – Foto de aplicação – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático. ....                                               | 153 |
| Figura 35 – Foto do texto Conto infantil – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.....                                     | 154 |
| Figura 36 – Foto do instrumento de avaliação – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático. ....                                | 155 |
| Figura 37 – Participantes eicineiros – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.....                                         | 156 |
| Figura 38 – Foto do instrumento de avaliação da oficina “Meu lugar, uma imagem!”. ....                                                            | 158 |
| Figura 39 – Foto do instrumento de avaliação da oficina pedagógica “O que tem aqui, que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil!”..... | 159 |
| Figura 40 – Elementos de Empoderamento na formação de professores.....                                                                            | 184 |
| Figura 41 – Instâncias da realidade vivida em oficinas pedagógicas. ....                                                                          | 193 |
| Figura 42 – Mapa Conceitual de oficinas pedagógicas. ....                                                                                         | 193 |

## LISTA DE QUADROS

|                                                                                                                     |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Quadro 1 – Oficinas Pedagógicas-Práticas Educativas I, II, III e PIBID -UFF .....                                   | 48  |
| Quadro 2 – Oficinas pedagógicas na educação básica .....                                                            | 50  |
| Quadro 3 – Oficinas Pedagógicas - Estágio Supervisionado I - UFES .....                                             | 51  |
| Quadro 4 – Campo de pesquisa-2014 a 2016 .....                                                                      | 53  |
| Quadro 5 – Conceitos de Oficinas Pedagógicas- autores latino-americanos .....                                       | 82  |
| Quadro 6 – Oficinas Pedagógicas - Município de Afonso Cláudio e Colóquio Cartografia<br>escolar-UFES .....          | 97  |
| Quadro 7 – Oficinas Pedagógicas - UFES- Evento Fala Professor – Juiz de Fora –MG .....                              | 97  |
| Quadro 8 – Conceitos de Oficinas Pedagógicas elaborados por alunos de Estágio<br>Supervisionado I- UFES- 2011 ..... | 98  |
| Quadro 9 – Conceito de Oficinas Pedagógicas de autores brasileiros .....                                            | 99  |
| Quadro 10 – Aproximações entre formação de professores e características das oficinas<br>pedagógicas.....           | 183 |

## SUMÁRIO

|                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Abrindo a caixa de costura...</b>                                                                     | 16  |
| <b>Capítulo 1 – Agulhas, linhas e tesouras</b>                                                           | 21  |
| <b>Capítulo 2 – O tecido: na trama da formação docente e no urdume do tempo das oficinas pedagógicas</b> | 56  |
| <b>Capítulo 3 – Fiapos e retalhos: recortes no tempo, costuras de tentativas e ensaios (UFES e UFF)</b>  | 90  |
| <b>Capítulo 4 – Cortar e coser, de alinhavos a miçangas: aprendizagens</b>                               | 109 |
| <b>Capítulo 5 - A costura se faz pelo avesso?</b>                                                        | 168 |
| <b>Conversando com meus botões</b>                                                                       | 191 |
| <b>REFERÊNCIAS</b>                                                                                       | 199 |
| <b>APÊNDICE A – Síntese da primeira etapa – Preparação dosicineiros</b>                                  | 209 |
| <b>APÊNDICE B – Síntese da segunda etapa – Preparação dosicineiros</b>                                   | 210 |
| <b>APÊNDICE C – Síntese da terceira etapa – Elaboração de oficinas pedagógicas</b>                       | 211 |
| <b>APÊNDICE D – Síntese da quarta etapa – Aplicação das oficinas pedagógicas</b>                         | 212 |
| <b>APÊNDICE E – Síntese da quinta etapa – Avaliação das Oficinas Pedagógicas</b>                         | 213 |

## *Abriendo a caixa de costura...*

(Introdução e apresentação)

Vivi, na minha vida docente, um trançar de fios tecidos pelos conhecimentos geográficos, pelos saberes pedagógicos e por aqueles que suscitam alteridade docente, em oficinas pedagógicas povoadas por licenciandos<sup>1</sup> de Geografia e de professores de escolas. Juntados como uma estampa de tecido, tais saberes e conhecimentos seguiam se entrelaçando num indo e vindo em minha vida, da academia para a escola e desta para aquela. Assim fui produzindo mapas de minha formação docente, com eles inventando uma metáfora feita de vida, cortada, cerzida, enfeitada, estampada, modelada, esfiapada: feita e refeita em lado direito e no avesso... Como alguém que se debruça sobre panos, linhas, tesouras, botões, miçangas, recortando e costurando pedaços da vida, investi em dizer do vivido como se ele fosse o tecido e minhas aprendizagens e inquietações como o preparo dele em uma peça de vestir. Contar isso é a tarefa que se inicia aqui.

Na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), um projeto de extensão, intitulado Geografia Pé na Estrada<sup>2</sup>, do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (LEAGEO), do então Centro Pedagógico, permitiu relembrar minha licenciatura e repensar o potencial de formação docente em encontros entre licenciandos de Geografia e professoras egressas de cursos de Pedagogia (e até de outras licenciaturas, Geografia inclusive). Este projeto tinha como objetivo levar a produção acadêmica de Geografia para professores de educação básica em diferentes cidades do Espírito Santo, por meio de oficinas geográficas ministradas por licenciandos de Geografia.

Nessa trançagem, como professora de ensino de Geografia na universidade, peguei-me a avaliar a importância da companhia e do papel do outro nas relações estabelecidas entre professores da Educação Básica e licenciandos dos cursos de Geografia.

Aprendi, ao viver isto, que a professora de séries iniciais é autora de um fazer complexo. Atuando no ensino em diferentes áreas, imersa, muitas vezes, num não saber-ainda, vivendo a solidão pedagógica repartida com o livro didático, alcunhado de muleta, e experimentando um buscar constante, tem seu trabalho pouco reconhecido pela sociedade e por muitos estudiosos da educação.

---

<sup>1</sup>Usarei os termos professora e professor, licenciando e licencianda, aluno e aluna, aleatoriamente, convidando as pessoas a se incluírem sempre, independente de um ou outro gênero usado, evitando explicações e repetições que tolhem, fragmentam e dispersam a atenção ao texto.

<sup>2</sup>Participei, como professora, deste projeto de extensão desde sua elaboração e fundação em 2007, até o ano de 2012.

As professoras, participantes das oficinas pedagógicas oferecidas pelo projeto, traziam marcas fortes do distanciamento da produção acadêmica, da falta de conhecimento com a Geografia como área específica, assim como exibiam cicatrizes cotidianas da docência em seu fazer pedagógico.

Os licenciandos, vivendo o momento inicial de formação docente - em plena efervescência na formação acadêmica, mas sem um tempo maior vivido na docência em escolas - temiam esse encontro, mas, assim que se convenciam de sua potencialidade, se preparavam para ele com empenho e entusiasmo.

Nos encontros, as professoras os recebiam com baixa expectativa, com frequência. Todavia, muitas vezes, se encantavam com a magia do aprender e do repartir o aprendido com jovens estudantes, reconhecendo neles aquilo que foram um dia. A perspectiva de se colocarem uns nos lugares dos outros, no abandono de posturas anteriores, me provocava no resgate do aprendido com Bakhtin (1993, p. 16) que enfatiza a riqueza das relações vividas quando o sujeito tocado pelo outro, sai do encontro “enriquecido, isto é, ele não permanece igual a ele mesmo”.

Hoje, na Universidade Federal Fluminense (UFF)<sup>3</sup>, essas experiências se espalham em atividades desenvolvidas nas disciplinas de Práticas de Ensino de Geografia e de Estágio Supervisionado, que leciono. Nelas, oficinas pedagógicas elaboradas por licenciandos do curso de Geografia são oferecidas a outros licenciandos, dos primeiros períodos, aos professores das redes municipais e estaduais, aos alunos dos cursos de pedagogia e aos alunos em formação de professores em nível médio<sup>4</sup>.

A partir do ano de 2014, a inclusão do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) nas atividades do curso de Geografia na UFF provocou uma intensa produção com consequentes provocações sobre o potencial dessas práticas. A necessidade de sistematização e de aprofundamento do conhecimento produzido se tornou um desafio permanente.

Na busca do melhor meio de pesquisar com o cotidiano a história dos meus alunos e alunas, trançada ao meu viver como aprendiz da vida e docente em permanente formação, embaralhei-me em linhas do pensamento filosófico e educacional no uso de algumas palavras. São palavras presentes no ordinário do cotidiano e ali, no miudinho, dizem do que vai acontecendo, sem preocupações com o pensar complexo e reflexivo do estudioso teórico. Às

---

<sup>3</sup> Sempre que mencionar a Universidade Federal Fluminense, estarei me referindo a UFF Campos / ESR - Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional em Campos dos Goytacazes, RJ.

<sup>4</sup> Estes cursos ainda estão em funcionamento no município de Campos dos Goytacazes, RJ

vezes, elas originam reflexões sobre o que expressam e ganham uma roupagem nova como conceito do que apontam. Às vezes, ganham contornos tão amplos que parecem outras palavras, estranhas ao dizer comum. Contudo,

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras. (LARROSA, 2002, p. 21)

Foi assim que, ao longo da escrita, fui tentando separar versões de palavras cuidadosamente torneadas em estudos como compreensão do mundo por um pesquisador, daquelas que contam apenas a vida cotidiana vulgar, do dia a dia, do sujeito como um flaneur do que se passa e do que lhe passa.

Como essa pesquisa conta histórias, palavras tais como experiência e vivência se escrevem com linhas de diferentes cores. A experiência, quando dita como Larrosa ensina, será sempre referenciada e dirá de [...] o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2016, p. 18). Se for assim, traz a “(...) paixão e traz consigo padecimento que é um estado de vivência. A experiência é sempre vulnerável, não se põe, se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas o que se expõe ao risco. A experiência é uma passagem da existência (...)” (LARROSA, 2002, p. 25). No dizer ordinário, a experiência conta do experimentado, do acumulado como prática, do já vivido.

Por sua vez, enquanto a vivência, para Benjamin é a experiência moderna empobrecida, é a experiência característica do sujeito moderno, imersa na balbúrdia da metrópole, que diz do viver aqui e agora, cuja temporalidade é rápida e cuja dimensão é individual. A vivência benjaminiana também será identificada como tal, deixando a outra palavra à liberdade do seu conteúdo usual: dirá do que foi vivido, de uma história de um tempo e de um acontecido.

Falar de histórias, pensando como torná-las uma razão para a vida, arranca a experiência (LARROSA, 2002) de sumidouros, deixando-a emergir em sua potência que impregna o existir. Cada vez mais, tem-se perdido a vivência da experiência de Larrosa, empobrecida pela experiência vivida, como Benjamin (1992) denuncia.

Perde-se, graças à pressa da sociedade da informação, à exigência de parar para viver a experiência porque



[...] requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24)

E nessa perda, também se esvai o narrador, já que

A arte de narrar está em extinção. É cada vez mais raro encontrar pessoas que saibam narrar qualquer coisa com correção (...). É como se uma capacidade que nos parecia inalienável, a mais segura de todas, nos tivesse sido tirada: a capacidade de trocar experiências (BENJAMIN, 1992, p. 27).

... perco-me como mais um narrador?

Estes desafios me deram ousadia como estudo num doutoramento, resultando no presente trabalho cuja metáfora utilizada é a costura e por isso os capítulos estão assim organizados:

Capítulo 01: *Agulhas, linhas e tesouras* é o alinhavo da origem do tema, do problema de pesquisa, dos objetivos e da metodologia empregada, apresentando as ferramentas utilizadas para a feitura da pesquisa.

Capítulo 02- *O tecido: na trama da formação docente e no urdume das oficinas pedagógicas no tempo* tece uma discussão sobre os desafios da educação no mundo atual e seus reflexos no ensino de geografia e na formação de professores. Além disso pesponta as oficinas pedagógicas como possibilidade de trabalho docente.

Capítulo 03 – *Fiapos e retalhos: recortes no tempo, costuras de tentativas e ensaios* (UFES e UFF). Este capítulo é a costura de diferentes trabalhos realizados com as oficinas pedagógicas que contribuíram com “marcas” para a construção do conceito de oficinas pedagógicas.

Capítulo 04– *Cortar e coser, de alinhavos a miçangas: aprendizagens* apresenta o campo da pesquisa, os sujeitos envolvidos diretamente e a forma como oficinas pedagógicas aconteceram e suas etapas quando trabalhadas na formação de professores.

Capítulo 5 - *A costura se faz pelo avesso?* Achados discute os achados de campo apresentando a oficina pedagógica como possibilidade de experiência, de movimentos artesanais e líquidos e de Empoderamento Docente.

## Capítulo 1 – Agulhas, linhas e tesouras

(Origem, problema, objetivos, concepção de pesquisa com o cotidiano e metodologia)

Meu tear é a escrita tecendo uma história com muitos fios entrelaçados em dois sentidos. No sentido horizontal, faço a trama como largura do tecido, com fios do que vivi no ensino primário, no ensino superior, no mestrado, e ainda em minhas vivências como professora na educação básica e no ensino superior. Na vertical, no urdume, comprimento do tecido, a tessitura é feita com fios impregnados de um aprender e de um compartilhar com oficinas pedagógicas, desde uma constituição sem nome até um conceituar feito por muitas experiências e experimentações...

Prendendo os fios da trama e do urdume, como *espaçostempos*<sup>5</sup> que não se separam, a vida. Ela faz o tecido, concede-lhe a textura, permite a impressão de cores na trama, mantém a tessitura mesmo com o corte e ajeita o caimento...Este tecido revela uma pessoa professora. Apresenta em suas cores, formas, texturas, em seus cheiros e sabores, as intensidades da vida que sustenta uma trajetória de estudos.

O tecido se forma de lados que constituem o avesso e o direito da peça. No lado direito, o tecido apresenta a estampa, a tessitura e a textura como desejadas, deixando ao avesso o que sustenta o lado que se expõe. Há quem não cuide do lado avesso, deixando escondidos nele defeitos, costuras toscas, fiapos e outras imperfeições. Há peças que não têm avesso, podendo ser usadas dos dois lados, com duas apresentações diferentes. Há quem cuide do avesso tanto quanto do lado direito.

Na metáfora desse estudo, fui vivendo momentos em que o avesso ficava imperfeito, exigindo retornos a ele para descobrir entre fiapos e alinhavos, novas formas de fazer e de pensar. Hoje, já nem sei mais se há avesso, mas nele vivi aprendizagens e buscas que me permitiram apresentar o lado direito mais bonito que pude fazer...No lado direito, desvelei o que meus parceiros de pesquisa me permitiram aprender, enquanto no lado avesso, nas tentativas de entender, sustentar e organizar aprendizagens feitas, refletindo, fui me descobrindo, cada vez mais, como pessoa e como profissional.

A costura feita de pesquisa buscou unir os dois lados, ora desenhando formas pelo lado avesso do tecido, ora abusando jeitos pelo lado direito. Ambos os lados se ajustaram em recortes, bolsos, pregas, drapeados que não separam Regina mãe da Regina professora, nem

---

<sup>5</sup> Aprendi com Valladares (2009) o uso de palavras unidas para expressar com elas uma amplitude maior do que quando usamos hífen ou barra, que as separam. Essa prática foi, inicialmente, usada por Alves (2001) e é típica em estudos com o cotidiano.

Regina aprendiz daquela que mirava a vida como menina... A costura muitas vezes desfiou, mas se refez e, nem avesso, nem direito fugiram às mudanças que *espaçostempos* provocaram na tessitura de minha formação...Constituíram *espaçostempos* costurados nos lados avessos e direito, formando uma única peça, metamorfoseando o tecido, preparando-o para diferentes objetivos. Resultaram numa peça, ainda sujeita a recortes e costuras, como criação do vivido como pesquisa e aprendizagens. Uma tese. Sempre incompleta, sempre permitindo ajustes.

Então, como espetadelas de agulhas e alfinetes, questões ao longo da costura me assombravam. Dentre elas, uma se destacava: Existe lado direito ou avesso de uma costura?

De forma avessa, vou começar a falar do avesso, lado onde é possível ocultar imperfeições. Ele é o presumido *locus* do ponto que não fechou direito, do arremate que evita o desfiar, da linha que sobrou ao acabamento e onde se repara se o corte do tecido não ficou reto. É no lado avesso que se guarda a possibilidade de escamotear o belo que os olhos exigem. É onde se pode esconder o intolerável à estética de especialistas, mesmo que haja modas de fiapos expostos.

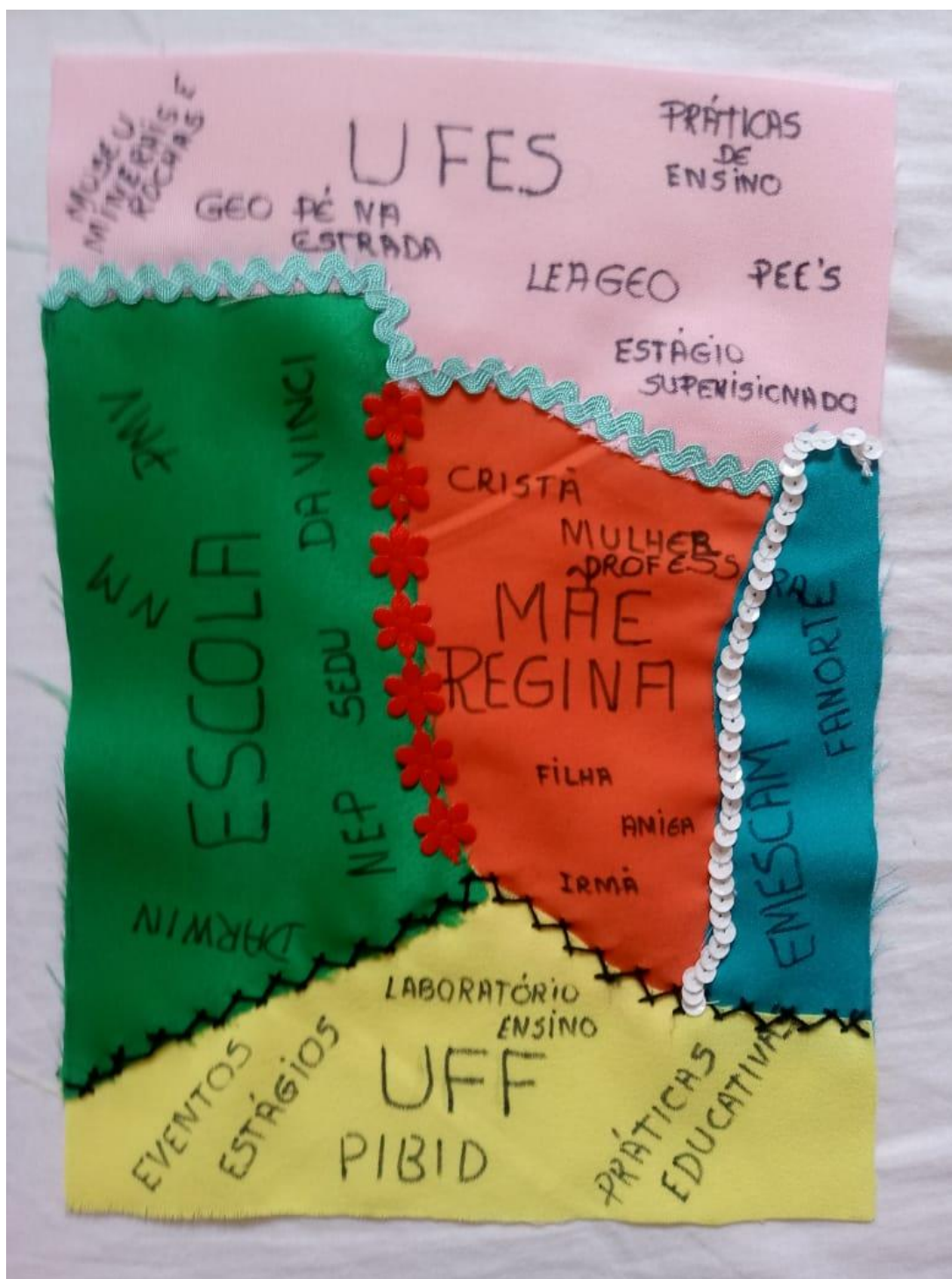
Serão assim as nossas pesquisas? Será que no afã de apresentar o que consideramos importante, exibimos detalhes de uma costura que expressam uma perfeição desejada, ao mesmo tempo em que nesta mesma costura, do lado avesso, deixamos invisível o miudinho do cotidiano? Alinhavamos e tesouramos histórias de professores, costuramos desejos queridos?

Gosto muito de um acabamento fino, mas gosto também de fiapos expostos. Ambos cabem no lado avesso ou no lado direito da costura. São como verso e reverso, sintonizados numa pura ordem desordenada e conhecê-los assim pode causar surpresa e bem-estar.

Assim, no lado avesso ou no lado direito, na trama e no urdume, no corte e na costura, me vi presente, inteira, mesmo quando pensava como mãe querendo me desgrudar da pesquisadora, quando voltava ao tempo de aluna criança, na memória, e o agora me exigia como professora... Sujeito e pesquisador. Descobri-me única e múltipla simultaneamente.

Figura 1 – Mapa da vida com oficinas pedagógicas.

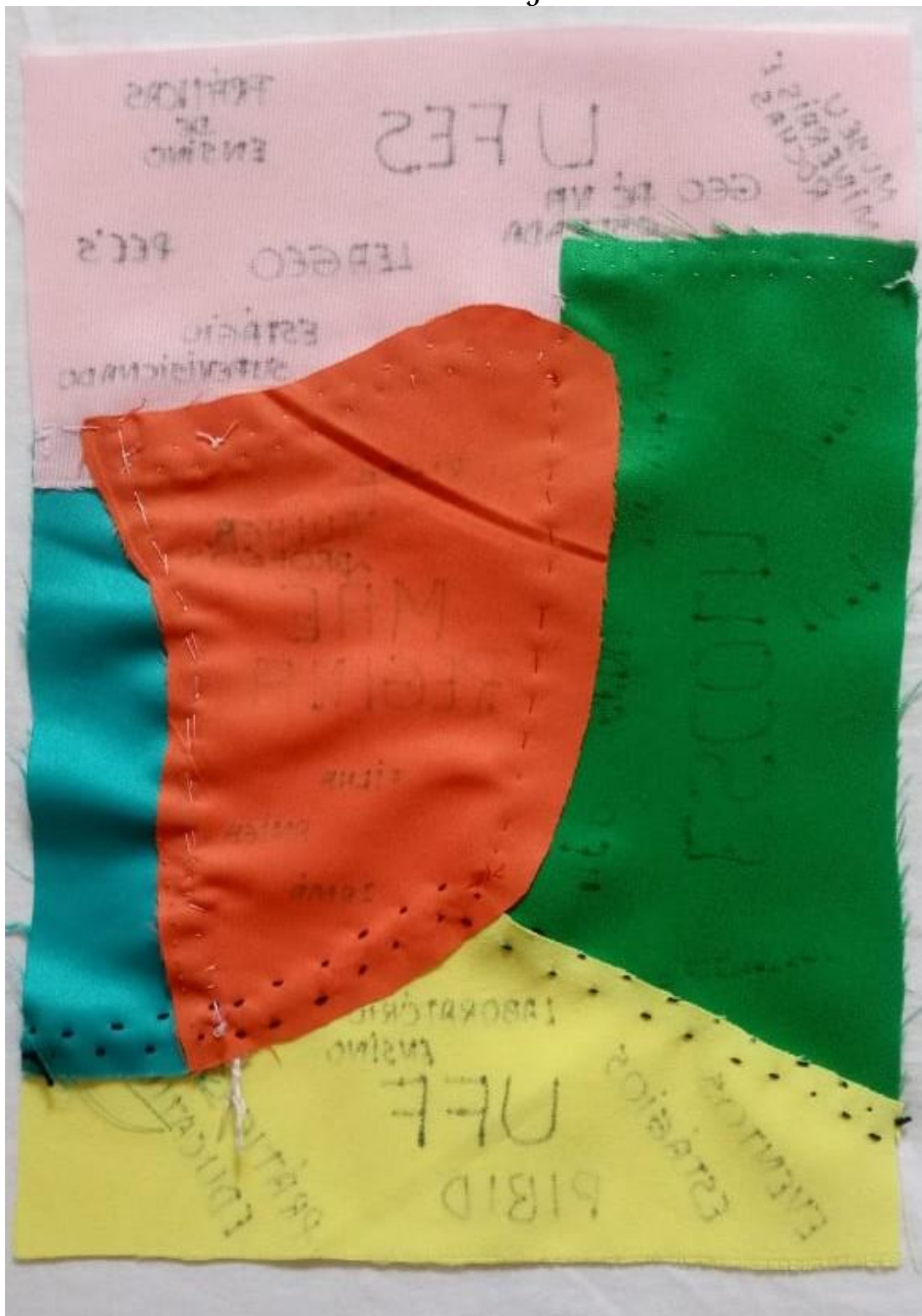
Mapa da vida com oficinas pedagógicas 



Fonte: elaborado pela própria autora.

Figura 2 – Avesso do mapa

Avesso do mapa 



Fonte: elaborado pela própria autora.

No afã de me apresentar, juntei pedaços do meu caminhar pela vida costurando-os com pontos pequenos e firmes, quase como antigas peças de vestir, feitas a mão, em tempos nos quais isso contava a história e a identidade de sua dona. A peça não revela todos os intrincados pedaços da vida, nem deixa à vista todas as alegrias, descobertas, problemas e esperanças. Sequer mostra as muitas vezes que os pontos se romperam, nem quando alguns nós se desfizeram. É só uma pecinha com retalhos do viver, onde Reginas se misturam, onde me deixo entrever.

Na mistura, Regina pessoa e Regina professora. Juntas porque duas partes de uma só. Como nessa junção, é possível refletir com Bernardes (no prelo, p. 2) a relação sujeito e pesquisador em uma pesquisa:

[...] de antemão, já lançamos um pressuposto: o pesquisador deve ser entendido como um sujeito e, como quaisquer outros, sua condição de ser é imerso no cotidiano. Esse pressuposto nos remete a não dissociar o pesquisador de sua cotidianidade pelas suas atividades laborais ou pelos papéis sociais que desempenha. Isso porque ele não deixa de ser pai ou mãe, filho ou filha, consumidor, esportista eventual ou torcedor de certo esporte quando desenvolve suas atividades de pesquisa. Ele não deixa uma parte de si em casa e vai para rua com outra para fazer pesquisa. Exercer papéis sociais não implica em restringir o sujeito a cada um deles, pelo contrário, ele é tudo isso, uma totalidade, e dissociá-lo só é possível por meio de um esforço abstrato e arbitrário. Quando o pesquisador vai ao campo para suas investigações ele carrega em seu âmago uma série de referências pessoais de mundo, de significados e de referenciais teórico-metodológicos para o desenvolvimento tanto da Ciência que ele corrobora como de si próprio.

Nesse caminho de fiar e de costurar, fortaleci meu desejo de pesquisa. Se minha alma oficina se esparramava como estampas de Regina professora, de Regina mulher, pesquisadora, professora, aprendiz como eu poderia unir avesso e direito, corte e costura, fiar e modelar para responder às inquietações que me provocavam? Como me encontrar para pensar perguntas e seus desafios: respostas?

Com Eggert (2004, p. 509), questionei: “Quem Pesquisa se Pesquisa?”. Como resposta, ela me asseverou que “[...] quem pesquisa acaba por se ouvir e, ao fazer isso, vai abrindo espaços de escuta no longo caminho da construção dos conhecimentos.” Ainda na busca de sólidas compreensões, dialogando com seu texto, concordei que “[...] pesquisar é antes de tudo compreender a própria vida, seus sofrimentos e, através dessa pesquisa, questionar o porquê de tudo isso e criar condições para a transformação do cotidiano e do futuro. [...]” (EGGERT, 2004, p. 509). Pensando assim, como não resgatar o vivido no passado?!

Fiquei puxando fios do tecido, me perguntando como se constituíram os princípios que iniciaram a tessitura de minha formação como professora, numa busca em minha própria prática.

Foi na memória, essa que Bosi (1994, p. 53) afirma ser a “conservação do passado”, que tais fios me trouxeram lembranças do trabalho de meus professores. Era quase oficina pedagógica!

*No fim da ditadura militar, eu estudava em uma escola pública de Primeiro Grau (turnos matutinos e vespertinos) e Segundo Grau (turno noturno com o curso de Contabilidade).*

*Como esquecer as aulas em que aprendemos a fazer uma horta fazendo a horta? Como apagar a importância das aulas de Ciências sobre orientação sexual, surgidas a partir de uma pergunta confidencial de um aluno ao professor de Matemática, visto por ele como um amigo possível e considerado pela professora de Ciências um parceiro de muitos trabalhos? E o que dizer das aulas de Português nas quais discutíamos política com textos metafóricos, mimeografados, provocadores da produção de um livro da turma de oitava série?*

*Posso abandonar os registros das demais aulas que em minha memória estão como estalos prontos para serem aqui marcados? Não! Explodem lembranças das aulas de História da sétima e oitava série, com lindos cartazes, com mapas dos EUA explicando diferenças da concepção de escravidão entre o Norte e o Sul do país e suas consequências. Inesquecíveis aulas de Geografia em que precisávamos copiar mapas em papel de seda, transpondo-os para o caderno de cartografia. Cada pequena parte do mapa que eu fazia sumir, por errar a cópia, me causava medo: que pedaços de lugares eu apaguei da Terra?*

*Naquela escola, o aprender fazendo não era algo raro. Aulas de Educação Física? Mesmo sem a quadra de esporte, nossos professores faziam acontecer: nos levavam para*



frente da escola, em um terreno baldio e ali aconteciam as aulas, principalmente de Atletismo. E quando o campeonato era de intercallasses, tudo acontecia na praia (que ficava a aproximadamente um quilômetro e meio de distância da escola)... 

Na tessitura de nossas vidas, desde os primeiros anos escolares, como alunos recebemos marcas feitas por nossos professores, as quais carregamos e expressamos em situações do cotidiano pessoal. Elas se entranham em nosso tecido e vão compondo outras tantas, sem esperar um tempo em que sejam definidas como formação de professor, em nossas práticas educativas, seja na escola, na universidade ou em quaisquer outros espaços vivenciados, como bem explica Alves (2010):

[...] Antes de chegarmos à universidade para um curso de quatro anos, tivemos, necessariamente, onze anos de escolarização, durante os quais assistimos e participamos de milhares de “situações” de aprendizagemensino que nos formaram quanto a práticas didáticas, pedagógicas e curriculares múltiplas. [...] (ALVES, 2010, p.1197)

Cada momento de um professor com seus alunos é potencial de experiências de si e para si, pois as experiências, como Larrosa (2002) ensina, tocam e atravessam os sujeitos, contribuindo com suas diferentes subjetividades. Larrosa (1994, p. 41), buscando na antropologia, afirma que “[...] O homem é, sem dúvida um animal que se auto interpreta” e mais:

[...] O que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos. Em particular, das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal. Por outro lado, essas histórias estão construídas em relação às histórias que escutamos, que lemos e que, de alguma maneira, nos dizem respeito na medida em que estamos compelidos a produzir nossa história em relação a elas. Por último, essas histórias pessoais que nos constituem estão produzidas e mediadas no interior de práticas sociais mais ou menos institucionalizadas. [...] (LARROSA, 1994, p. 48)

Daí que é possível continuar puxando fios no urdume. Outros ensaios de oficinas pedagógicas. Hoje, eu sei.

1988

8ª série- Centenário da abolição, ano da promulgação da constituição de 1988, ano anterior à eleição de Fernando Collor de Mello (primeira eleição direta após a ditadura.)

### Aula de Geografia

Com a aparência de mal humorada (apenas aparência mesmo!), a professora possuía muita coragem e força para nos animar a realizar seus trabalhos, manifestando o desejo de ensinar a partir de nossos próprios conhecimentos. Lançava um tema e questões sobre ele, nos provocando a buscar respostas para os desafios – isto, em tempos em que a internet não existia, computadores não eram domésticos e, mesmo máquinas de datilografar, eram instrumentos possíveis apenas para alunos mais abastados.

A pesquisa era realizada depois de um longo percurso até chegar à biblioteca municipal. Esperávamos muitos minutos e pegávamos um ônibus até o centro da cidade, já que não havia uma biblioteca em nossa escola, por falta de bibliotecário. Escrevíamos tudo, com caneta, em papel almaço. Copiávamos imagens de livros com papel de seda e, quando tínhamos lápis de cor, pintávamos.

Assim foi com o tema: Eleições. Primeiro, em grupo, pesquisamos na biblioteca sobre o conceito principal e sobre os diferentes tipos de eleições. Depois, divididos em grupos, debatemos sobre o tema e apresentamos aos colegas tudo o que aprendemos. Em seguida, cada grupo montou um partido político com presidente, secretário e tesoureiro do partido. Cada partido elaborou propostas para a melhoria da escola. Surgiu, assim, a ideia de um grêmio estudantil. A proposta foi socializada com as outras turmas da escola e cada uma delas montou uma chapa para concorrer à coordenação do grêmio estudantil. Todos os alunos ganharam título de eleitor.

Por fim, apenas dois partidos concorreram: PBEE (do vespertino) e UJI (do Noturno), cujos significados não consigo lembrar. Em um palanque, montado no principal pátio da

escola, fizemos comícios apresentando propostas para a escola e, em outubro, fomos às urnas.

Dia da Eleição... Proibido “boca de urna”. Tudo coordenado por professores que também fizeram a contagem dos votos. O PBEE, do qual eu era a presidente, venceu e, na semana seguinte, fizemos uma entrevista com o Juiz eleitoral que nos recebeu e falou sobre a importância das eleições diretas e sobre o nosso papel como vencedores em uma campanha.

Buscamos cumprir nossas promessas: solicitação de uma quadra junto à prefeitura, a montagem da biblioteca, a construção de um jardim na frente interna da escola e o replantio da horta. Essas eram algumas das propostas, mas como estávamos em outubro, apenas conseguimos reunir colegas de sala de aula e montamos a biblioteca, arrumando as prateleiras de livros. Também começamos o jardim, mas não pudemos terminar.

O ano letivo acabou. 

Os relatos problematizam como cada professor e cada aluno exploram e gestam, para si e para o outro, diferentes experiências. Por isso, não se trata de saudosismo do passado, como se apenas nele fosse possível encontrar autênticas vivências, bonitas e singulares (LARROSA, 2016). Antes, trata-se de entender que

[...] a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação no qual se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade. É a própria experiência de si que se constitui historicamente como aquilo que pode e deve ser pensado. A experiência de si, historicamente constituída, é aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. (LARROSA, 1994, p. 67)

Continuando a pensar nisso, investi em buscar na teoria, como pesquisa, outras formas de costurar minhas compreensões. Se para Bakhtin (1986) somos aquilo que nos dizem que somos, e se para Vygotsky (2007), a mediação com o outro nos constrói, é possível pensar

que nos construímos subjetivamente a partir das experiências mediadas pelo outro e expressas pelo que dizem que somos. Afinal, “a subjetividade é o significado do discurso” (LARROSA, 1994, p. 65).

Contudo, como nascemos e aprendemos num mundo ainda com fortes resquícios da ciência moderna, teimamos com ela em buscas da verdade absoluta. Com um rigor científico perigoso, a ciência se enredou entre muitas descobertas capazes de produzir bastante, consumir mais ainda e infinitamente impactar o mundo e as sociedades do século XX, projetando num futuro que se fez rápido e imediato, tantas catástrofes (SANTOS, B., 1988).

Esse modelo de ciência que se iniciou com a revolução científica, deixou de lado o homem com sua experiência (LARROSA, 2016). Como afirma Larrosa, “a ciência moderna, a que se inicia em Bacon e alcança sua formulação mais elaborada em Descartes, desconfia da experiência” (2002, p. 28) convertendo-a em um elemento do método, isto é, do caminho seguro da ciência, procurando garantir a objetividade do real, considerando o que denomina de real como o que é exclusivamente relevante para a ciência. Com esse entendimento, a experiência não seria o que se nos atravessa e o que transforma a vida do homem. Seria método da ciência objetiva, que tem como resultado o controle e o domínio sobre a natureza, ou seja, “[...] a experiência converte-se em experimento [...]” (LARROSA, 2002, p.28).

Esse modo de fazer ciência transbordou dos estudos da natureza, impregnando as ciências humanas. Tornou-se modelo de racionalidade hegemônica, mas não conseguiu explicar muitas questões sociais, como o alto índice de suicídio na Europa no final do século XIX. Se, hoje, as cartas deixadas pelos suicidas são importantes para entender as causas de suas mortes, antes “[...] eram ignoradas, pois o fenômeno deveria ser estudado como se fossem fenômenos naturais [...] era necessário reduzir os fatos sociais as suas dimensões externas, observáveis e subjetivas em mensuráveis [...]” (SANTOS, B., 1988, p.6)

Todavia, como capturar os fenômenos sociais de maneira objetiva, se eles possuem a natureza subjetiva? O paradigma, então dominante, “interioriza o sujeito às custas da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis” (SANTOS, M. 2001, p.58).

Nesse sentido, várias condições teóricas, como a teoria da relatividade de Einstein, a teoria da incerteza de Heisenberg e o teorema da incompletude de Gödel, mostram a crise do paradigma dominante:

[...]Este movimento científico e as demais inovações teóricas [...] da crise do paradigma dominante têm vindo a propiciar uma profunda reflexão epistemológica sobre o conhecimento científico, [...] a reflexão é levada a cabo predominantemente pelos próprios cientistas, por cientistas que adquiriram uma competência e um interesse filosóficos para problematizar a sua prática científica. Não é arriscado dizer

que nunca houve tantos cientistas-filósofos como atualmente, e isso não se deve a uma evolução arbitrária do interesse intelectual. Depois da euforia cientista do século XIX e da consequente aversão à reflexão filosófica, bem simbolizada pelo positivismo, chegamos a finais do século XX possuídos pelo desejo quase desesperado de complementarmos o conhecimento das coisas com o conhecimento do conhecimento das coisas, isto é, com o conhecimento de nós próprios. [...] (SANTOS, B. 1988, p. 57)

Essa discussão contextualiza o paradigma emergente que destaca o conhecimento de nós próprios, que busca a experiência e a subjetividade, pois não é possível ignorar a influência do pesquisador sobre sua pesquisa. Logo, o novo paradigma nega a neutralidade do pesquisador. Apoiada em Santos, B. acredito que buscamos criar conhecimento e não descobrir conhecimento, pois “Todo conhecimento é autoconhecimento” (1988, p. 67)

A subjetividade e a experiência, nas pesquisas realizadas nas universidades, não se constituem ainda como elementos usuais, visto que o momento é de transição paradigmática e a ciência dominante segue subordinada aos interesses do capital. Por isso, pesquisar nas escolas e universidades tomando o cotidiano como universo, vivendo a experiência de pesquisador é ainda uma ousadia. Trabalhos nessa perspectiva nem sempre são reconhecidos, sob alegação de falta de rigor científico, o que os torna desinteressantes para poderes políticos.

Refutando tais fragilidades, Garcia (2003, p. 15) argumenta: “E nós que, com Ginzburg só (só?) pretendemos o ineliminável rigor flexível, que nos permita mergulhar na complexidade do cotidiano, garimpando, seguindo pistas [...] nesta nossa busca permanente da verdade, cientistas é que pretendemos ser”.

Também Alves (2010) convida a refletir sobre o papel político de pesquisas com o cotidiano, o que Esteban (2003, p. 125) reforça:

O cotidiano é o *espaçotempo* desprezível, do irrelevante, do episódio, do fragmento, do repetitivo, da rotina; assim como as classes populares, constituídas por sujeitos sem importância, pequenos, desprezíveis, marginais. Fatos e pessoas que não correspondem às grandes narrativas que constituíram o discurso privilegiado das ciências, tornando-se invisíveis a uma ciência que não incorpora em suas análises o *drama e a trama da sociabilidade dos simples*, aqueles a quem a vida social imprimiu a aparência de insignificantes e como insignificantes são tratados [...].

Na procura de um modo investigativo capaz de servir de costura entre minhas práticas docentes, minhas inquietações e minhas buscas, encontrei-me com autores que executam diferentes pontos para tecer e coser complexidades do viver, numa proposta de pesquisa com o cotidiano: Alves, 2010; Esteban, 2003; Alves e Garcia, 2001; Ferraço, 2007, dentre outros.

Essa aposta metodológica não se resume ao modo de fazer, mas investe no porque, no para que fazer. Questiona premissas da ciência moderna, como a separação entre sujeito-objeto, não considerando pessoas envolvidas na pesquisa como objeto, mas sim como autores, como sujeitos praticantes. Não se esgota em busca de verdade absoluta e em hipóteses que direcionam o modo de ver e até de conduzir pesquisas. A pesquisa com o cotidiano, como afirmam Alves (2001), apresenta quatro movimentos que contribuem para compreensão dessa complexidade.

O primeiro movimento a ser discutido e trabalhado por pesquisadores, nessa concepção, se refere às formas como captarão informações disponíveis nesse cotidiano.

Acostumados a desenvolver pesquisas com um olhar externo à realidade social, colocam-se fora do fenômeno de investigação, apreendendo superfícies e interiores como objetos de estudo, de acordo com metodologias e concepções que moldam como pesquisar, como olhar. Na pesquisa com o cotidiano é preciso destreinar o olhar sobre o cotidiano e viver o buscar com o cotidiano. É preciso ficar cego para, novamente, enxergar - sem os vícios construídos ao longo do tempo. Isso porque a pesquisa com o cotidiano exige o aguçamento de todos os sentidos na pesquisa. Uma escuta sensível, maior dedicação pelo sentimento do mundo, o abandono de qualquer preconceito e a compreensão do outro em toda a sua legitimidade, são exigências deste jeito de pesquisar.

Como Alves argumenta,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposta a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 14)

Outro movimento é “virar de ponta a cabeça” nossas concepções. Aprendemos com a ciência moderna a importância da escolha de uma teoria, dentre tendências existentes, para investimento na realização de uma boa pesquisa, pois só assim é possível realizar descobertas científicas. Porém, com o cotidiano é necessário duvidar de teorias, entendendo-as como limites e aceitando-as como possibilidades. Então, “Para fazer isto, não se pode usar o já sabido, nem as leis, nem as regras e nem os processos (hierarquizar, classificar, separar, recortar, agrupar etc.)” (ALVES, 2001, p. 18).

Assim, [...] “É preciso criar uma nova organização de pensamento e novos processos a partir daquelas lógicas sempre vistas como inferiores ou pouco lógicas, e mesmo não lógicas, perguntando até se são ou precisam ser lógicas” (ALVES, 2001, p. 18).

“Beber de todas as fontes” é o terceiro movimento da pesquisa com o cotidiano. Aqui as fontes de pesquisa que eram seguras e únicas aceitas cedem espaço às que até então não foram ouvidas. Dialogar entre teorias é algo possível nesse contexto, desde que atendam à necessidade da investigação. Logo,

Isto significa a ampliação e a complexificação do que vamos considerar como fonte de conhecimento. Para além daquilo que pode ser grupado e contado (no sentido de numerado), como antes aprendemos, vai interessar aquilo que é "contado" (pela voz que diz) pela memória: o caso acontecido que parece único (e que por isto o é) a quem o "conta"; o documento (caderno de planejamento, caderno de aluno, prova ou exercício dado ou feito etc.) raro porque guardado quando tantos iguais foram jogados fora porque "não eram importantes" e sobre o qual se "conta" uma história diferente, dependendo do trecho que se considera; a fotografia que emociona, a cada vez que é olhada, e sobre a qual se "contam" tantas histórias, dos que nela aparecem ou estão ausentes e da situação que mostra daquela que "faz lembrar". (ALVES, 2001, p. 26)

Entender que histórias contadas e até mesmo um caderno de planejamento podem ser reconhecidos como fontes de conhecimento que emanam do cotidiano implica em concordar, também, com o quarto movimento desse pesquisar: *Narrar a vida e literaturizar a ciência*. Como pesquisar, narrar e escrever com o cotidiano usando estruturas da ciência moderna?

A narrativa de vida exige um novo tipo de contar, capaz de apreender o que emerge para além do observado, capaz de dizer das subjetividades como aprendizagens científicas. Se “[...] a lógica existencial da ciência pós-moderna é promover a situação comunicativa” (SANTOS, B., 1988, p. 64), na pesquisa com o cotidiano, [...] para comunicar novas preocupações, novos problemas, novos fatos e novos achados é indispensável uma nova maneira de escrever, que remete a mudanças muito mais profundas” (ALVES, 2001, p. 6).

Literaturizar a ciência exige uma escrita e uma narrativa que angaria da arte a estética no dizer, da ciência o rigor do estudo e da vida o prazer de aprender. É preciso abandonar a arrogância, trocando-a pela simplicidade que impregna o cotidiano, apesar de sua complexidade. Como afirma Boaventura Santos (1988), um dos norteadores do paradigma emergente de ciência indica que sua função é tornar o conhecimento tão popular quanto o senso comum, ou seja, deve tornar as problemáticas e achados de pesquisas comuns ao público, escritos de tal forma que a todos sejam acessíveis.

A arte, com as permissões de múltiplas interpretações, pode contribuir com a construção das pesquisas com o cotidiano, pois é necessário

[...] parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar

aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p. 24).

A potencialização desses quatro movimentos, em diálogos estabelecidos entre estudiosos da pesquisa com o cotidiano, suscitou o repensar de seus próprios trabalhos, e também (por que não?) colocou-os em xeque. O mergulho no cotidiano para nele encharcar-se, buscando entendê-lo a partir de uma nova forma de (vi) ver, pode causar um distanciamento do que é o mais importante, que é “[...] detectar e analisar os movimentos dos praticantes e das marcas que lhes ficavam das experiências porque passavam” (ALVES, 2008, p. 42).

Alves (2001, p. 10) convida a pensar com o cotidiano:

[...]É preciso “comer” um sanduíche feito mais de doze horas antes e “ouvir” e “participar” de conversas entre os alunos, moças e rapazes, para entender alguns “problemas” do noturno e “sentir” o porquê de seus alunos/alunas o frequentarem, e cada vez mais. Torna-se necessário, se quero trabalhar com o cotidiano escolar, que entre nas salas de baixo desse prédio e sinta sua falta de luz e seu cheiro de mofo. O que deve sentir uma professora que ano após ano é escolhida para dar aulas em uma dessas salas? Viver com (conviver) estas questões, estes cheiros, estes gostos, estes sons, esta luminosidade ou obscuridade, com os sentimentos que aí são vividos, não é fácil. [...]

Estaria ocorrendo a busca de um novo reconhecimento de si como pesquisadora? Estaria buscando uma “experiência de si” (LARROSA, 1994)? Buscava um reencontro com sua subjetividade e identidade de pesquisadora problematizando novas pistas para o aporte teórico da pesquisa com o cotidiano?

Assim, aprende-se com Alves (2001), como estudiosa pesquisadora do cotidiano, como mergulhar mais profundamente no próprio aprender e fazer. O sentimento de mundo não se esgota no sentir de quem propõe e inicia a pesquisa, nem cabe apenas nas narrativas de suas próprias experiências. Implica em incluir, ouvir, provocar aprendizagens entre e com os sujeitos praticantes ordinários (CERTEAU, 1994) que narram o que sentem. A partir dessa premissa, soma-se à pesquisa com o cotidiano, um quinto movimento: O Ecce Femina - Lembrando o Ecce homo, de Nietzsche (2008) e de Foucault (1997), traz à tona a realidade da escola, onde a presença feminina é indiscutível, imprimindo marcas no que se faz. Nietzsche (2008), quando escreve o Ecce Homo, com toda a sua complexidade, faz uma autobiografia difícil de ser compreendida em seus tempos (como quase todas as suas obras) e hoje há inúmeros estudos que apontam possibilidades de interpretação.

Repensar e estudar essas questões ajudaram a me compreender como pesquisadora, impregnada de incertezas e de inseguranças de iniciante na pesquisa com o cotidiano.



Manter a trama e o urdume unidos ao fazer o corte do tecido exige riscos e é um risco... Costurar é preciso. Preparar uma peça não é preciso, se esparrama em possibilidades, se oferece a adereços, cores, texturas... E aceita consertos, acertos, mudanças, continuidades...

Enquanto me debatia nessas reflexões, alinhavi com Mendonça algumas questões para me repensar como pesquisadora:

Como situar, então, o último texto escrito por Nietzsche para ser publicado – a autobiografia *Ecce homo* – em relação à sua pretensão de escapar às valorações metafísicas, que privilegiam a verdade como critério para a avaliação do pensamento? Qual seria o estatuto de uma autobiografia no interior de um pensamento que se pretende radicalmente crítico das noções de verdade e sujeito? Um texto autobiográfico não implicaria um certo compromisso com a veracidade? (1998, p. 2)

Em meio aos conflitos, como pesquisadora praticante do cotidiano, interrogo aos meus botões: narrar-se a si mesma, revolvendo e narrando emoções ao pesquisar costurando-as àquelas recortadas da vida, não promoveria um encontro com a própria autobiografia? Ao relatar sua própria verdade, não estaria seguindo a busca de uma verdade absoluta?

Tais questionamentos, imbricados ao movimento de *Ecce Femina*, estreitaram mais uma reflexão com Mendonça (1998, p. 2), para quem

[...] a articulação deste tema com a singular concepção anti-metafísica do sujeito colocada em jogo por *Ecce homo* – não como uma identidade prévia, entendida a partir do modelo da alma ou do espírito, mas como uma produção, um efeito de um jogo entre forças.[...].

Busco entender se estariam essas forças entre nós deslizando entre um paradigma dominante e um emergente, ao sabor do embate de escolhas? Estaríamos nós, pesquisadores com o cotidiano, em uma zona de fronteira entre os dois paradigmas? Fronteiras não entendidas como limites, mas como hibridismo (VALLADARES, 2009). Nessa zona de fronteiras, onde há possibilidades de um ir e vir, de viver o entrelaçar de culturas, mesmo que oscilando entre buscas de verdades, que nem nós mesmos acreditamos mais que existam, em sua absoluta essência, e buscas de desapego a qualquer metanarrativa capaz de impedir passos rumo a novos territórios de pesquisa?

Nesse sentido, a experiência de si (LARROSA, 1994), expressa em nossas narrativas, através da autobiografia, ajuda-nos a nos compreender sem abandonar a quem estamos para ouvir, o sujeito da pesquisa.

Assim, retorno a Eggert (2004): “Quem Pesquisa se Pesquisa?” Como ao pesquisar, pesquisar a si mesmo? Seria ouvir as narrativas do outro relatando suas experiências e resgatar suas próprias experiências para que, costurando-as às do outro, aprender e fazer

aprender? Seria também o pesquisador se auto-narrar? É preciso compreender a própria autobiografia para escrever a do outro?

No processo de feitura do tecido é preciso paciência na seleção de linhas cujas cores e espessuras definem a textura e os tons que o tornam escolhido como base na metáfora da pesquisa a se realizar. Tanto quanto isso é difícil, pinçar achados da pesquisa é comparável a catas de miçangas transparentes em pote transbordante de tantas outras coloridas. Requer atenção, conhecimento, busca sensível daquilo que está ali, escondido aos descrentes e aos destreinados na arte de pesquisar com emoção (GARCIA, 2003; LIMA, et al., 2015).

Acredito que isso justifica a organização de frases, retiradas das conversações de oficinairos, com ideias aproximadas ou similares sobre suas experiências com oficinas, considerando-se as características das mesmas.

Ao entretecer com linhas virtuais as ideias selecionadas, percebi que esses dados não se tornavam visíveis imediatamente, exigindo-me os cuidados próprios de quem pesquisa com o cotidiano, avesso às antigas fórmulas e técnicas de investigação e de coleta de dados. Mergulhar sem boia, virar o mundo de ponta cabeça, beber em todas as fontes são propostas exigentes e rigorosas, mas que permitem incursões mais amplas, visões mais apuradas, descobertas mais sensíveis, sem aprisionamentos de fórmulas e sem invisibilização das relações com os sujeitos da pesquisa.

Rolnik (1992, p. 21), afirma que o viver é preñado de “Ovos de linhas de tempo”, isso é, há em nós marcas construídas a partir da relação que estabelecemos com outros, que podem ser visíveis ou não. Essa relação, no plano do invisível, vai construindo em nós texturas ontológicas que em determinado limiar, origina um estado inédito e singular em relação à consistência atual da nossa figura existente. Tornamo-nos outro que se abre para novas possibilidades e por isso novos outros poderão surgir... Um devir.

Assim, minha condição de aluna de professores que trabalhavam com questões desafiadoras com respostas possíveis através da investigação, assim como ter uma professora que nos colocou diante do desafio de trabalhar oficinas com um grupo de professores de educação básica, formados e dispostos a novas aprendizagens, me deixou **marcas**, como afirma Rolnik (1992, p. 22) "Rompe-se assim o equilíbrio desta nossa atual figura, tremem seus contornos", dando novos modos de sentir, pensar e agir e dentro desse contexto. Isso acontece na arte do professorar.

Logo, ao retornar às rodas de conversas, através da leitura dos textos transcritos, carreguei comigo ovos de linhas de tempo, marcas deixadas muito antes da feitura da primeira linha da tabela.

A cata às miçangas, como dados da pesquisa, foi um processo longo que buscou na memória, registro de sentimentos e construiu sentidos às práticas que desenvolvo e que desenvolvi no professorar geografia com alunos de diferentes níveis de ensino, desde aulas oficinairas, às práticas com oficinas pedagógicas em diferentes momentos: Práticas de Ensino, Práticas Educativas, Estágio Supervisionado e Pibid. E foi buscando em tempos mais distantes, foi catando experiências de professora e de aluna, que essas pistas nasceram.

Unindo o que se narra como estudo e o que se vive como estudo, cuida-se de um alinhavo cuidadoso segurando num jeito ainda discreto aquilo que se deseja produzido. Ainda assim é ousadia e nela, socorro-me de lembranças para preparar um jeito: as minhas histórias vividas com oficinas pedagógicas precisam povoar esse escrito e me cabe fazê-las fluir...

*Eu nem sabia – e acho que meus professores também não o sabiam – mas ainda como menina de escola, aprendi com oficinas pedagógicas. Era um jeito meio ‘aprender fazendo’, sem uma sistematização como se faz hoje. Mas, o despertar do interesse, o sondar do que se sabia, o trabalho de aprender e o procurar para aprender com o coletivo estavam lá... Era uma vez uma horta que esperançou na democrática eleição para um grêmio. Foram tantas vezes e não apenas uma vez, que eu quis sempre aprender mais e cheguei à universidade. Oficinas pedagógicas continuaram a povoar meu universo particular de aprendizagem, mas nem sempre eu as identifiquei de imediato. Até que, um dia, eu fiz o “era uma vez” ...*

*Foi assim:*

*A turma de alunos era da quinta série regular (hoje sexto ano) do período noturno. Ainda não se falava em EJA, NEJA e nenhuma outra nomenclatura dessas que hoje ouvimos dizer. Eram todos adultos, prestavam muita atenção em mim, não falavam, não faziam barulho. Tema da aula? Sistema solar. Planejei? Sim, do meu jeito: livros de quinta série (antigos) e o recurso didático eram balões pintados com pontos pretos para simbolizar os astros e assim, a medida que o balão fosse soprado os pontos se afastariam e... Pronto! Estava representado o Big Bang. Mas algo estava fora do controle. O tremer de minhas mãos não me ajudavam a segurar os balões para soprá-los. Peguei o primeiro, o segundo... e nada. Eu não cabia dentro de mim. Era a primeira aula de estágio, mas eu já havia lecionado! O que aconteceu? O professor de Prática de Ensino I estava lá no fundo da sala, olhando para tudo que eu fazia, examinava, anotava, mas sempre com um olhar firme me apoiava como quem dizia: vai, você consegue! Feliz fiquei quando o sinal tocou. Ufa! Acho que deu certo.*

No outro dia, o professor de Prática de Ensino, rememorando a aula que mal aconteceu, perguntou-me: você tem certeza que representou o Big Bang? Quando eu ainda pensava sobre seu questionamento, ele me mostrou que à medida que o balão enchia, os pontos que representavam os astros também aumentavam de tamanho. Conversamos. Faltara a ação dos alunos, faltara-me uma pesquisa mais apurada do assunto, destacou-se o meu falar em monólogo. Isso, entendemos juntos. Ele marcou outras aulas para eu trabalhar. Mais uma vez me preparei, estudei, organizei material para realizar uma dinâmica de grupo. Saí satisfeita! Os alunos trabalharam bem, dialogaram entre si e realizaram a atividade. O professor falou: Isso tem a cara de uma professora que eu conheço... Naquele momento me veio a recordação das aulas de Geografia agrária há alguns semestres em que aconteciam rodas de leitura coletiva, seminários e até historinhas desenhadas em folhas de plástico. Nunca esquecerei a primeira aula com “Nicolau tinha uma ideia”. Eu estava começando o caminho rumo às oficinas pedagógicas. Ainda não sabia como eram seus recantos. Mas já descobrira que eu iria estudar e aproveitar essa descoberta...

Tivemos que chegar muito cedo à UFES. Dias frios... Difícil levantar da cama. Enquanto esperávamos os carros (Kombi) em frente ao portão central da universidade, bebíamos o cafezinho levado pela professora orientadora dos trabalhos que desenvolvemos. Estávamos cursando Prática de Ensino II, em Geografia, disciplina que também “ensinava a ensinar” e íamos ao município de Vargem Alta – ES apresentar nossa produção acadêmica. Estávamos com um “mix” de sentimentos que trocavam seus papéis velozmente. Ora estávamos orgulhosos de nós mesmos, empolgados com a possibilidade de mais uma experiência com o ensino de Geografia, ora o medo tomava conta e era capaz de abalar até a segurança daqueles que um dia já haviam experienciado a sala de aula como professores. Nessa hora dávamos ouvidos àquela voz que falava baixinho dentro de nós: como conseguiríamos ensinar a professores que já lecionavam faz tempo? Nosso material estava todo arrumado e nós também estávamos. Afinal, um bom professor tem que ser organizado, planejar com antecedência e andar bonito! Nada de ser professor relaxado! (Aprendemos isso com nossa professora orientadora das atividades). Os carros saíram. Logo alguém gritou pedindo para que o carro parasse. Era um colega que corria, gesticulando, gritando numa tentativa louca de não ficar para trás... Seu

objetivo de alcançar nosso grupo deu certo. Risos não faltaram, mas ninguém queria faltar a um evento daquele! Trabalhamos arduamente em boa parte do semestre preparando o material com diferentes temáticas e apresentávamos nosso trabalho como parte da avaliação do semestre.

A experiência foi indescritível. Voltamos rindo, e não mais preocupados com o imprevisível. Eles existiram, mas foram superados. Aquela experiência selou o desejo de buscar algo a mais para as aulas de Geografia e extrapolar os limites do livro, da busca incessante pelo silêncio absoluto e pelas carteiras eternamente enfileiradas.

Foi assim que tudo (re)começou. Os recantos das oficinas foram visitados e explorados com a elaboração, aplicação e avaliação delas. Novas possibilidades docentes se abriram para mim. Eu voltei a querer ser professora.

Aprender. Pesquisar. Inventar. Estudar. Preparar. Esses verbos eram ações pedagógicas coladas em horas de leituras e de buscas, de diálogos com colegas e de pensamentos solitários.

Tudo se juntava às minhas práticas docentes nas salas de aula com meninos e meninas de 5<sup>a</sup> e 6<sup>a</sup> séries que pipocavam nas carteiras, mas que, antes mesmo que eu chegasse à porta, perguntavam empolgados: o que teremos na aula de hoje? Para onde iremos?

As aulas primavam por movimentos plenos de sentidos, pois meus alunos traziam suas descobertas, suas questões, compreensões e incompreensões. Então, havia leituras, escritas, jogos, diálogos, criações, estudos em campo. Traziam lugares visitados e desejos de visita em outros. Tudo girava em torno de possibilidades do diferente jeito de estudar e de aprender. Havia surpresas de leituras de mundo que se descortinavam aula a aula.

Eu sempre acreditei em uma Geografia com vida e para a vida e desde a graduação vi nas aulas-oficinas uma possibilidade para que isso acontecesse. Por isso as Oficinas pedagógicas nunca se descolaram de mim. “Vitória, meu lugar”, “Subindo a serra para desvendar os segredos da Terra”, “Geografando com os contos de Vitória” e “Construindo o território Brasileiro” foram algumas dessas oficinas, cujos planos, fotos e textos produzidos estão guardados como material de estudos e de lembranças (por que não?) da professora de Geografia que um dia fui e que hoje ainda sou... Com elas explorei os recantos de oficinas.

Entre o período vivenciado como aluna do curso licenciatura em Geografia da UFES e o meu retorno à Universidade como professora, experienciei muitos recantos e encantos com oficinas trabalhadas junto a meninos e meninas da educação básica. E então...

Retornar como professora substituta, vivenciando as transformações também como professora da Educação Básica, simultaneamente, levaram-me à construção de conhecimento profissional que transitava entre a escola e a universidade, em um ir e vir, colocando-me em uma Zona de Fronteiras (VALLADARES, 2009). Eu “dava aula de como dar aula”<sup>6</sup> mas na escola de Educação Básica buscava trabalhar a prática da teoria estudada e “ensinada” nas aulas universitárias. Considerei aquele momento como espaçotempos de Zona de Fronteira (FRIGÉRIO, 2013), onde enfrentei conflitos internos, que me levavam a questionar os saberes-fazer de minhas práticas e conflitos externos que me provocam entender e trabalhar com as alterações que aconteciam nos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior.

Assim, encontrei nas **marcas da experiência** as pistas, os indícios, que me serviram como linhas cerzidoras de aprendizagens passadas com as do presente. Nesse sentido, as palavras dos alunos registradas nas rodas de conversas após as aplicações das oficinas serviram como elo discursivo entre o aprendido por mim em tempo distante e o aprendido pelos alunos no processo de pesquisa, elaboração e aplicação das oficinas pedagógicas.

Volto ao tear para tecer trama e urdume...

Gastei um tempo observando os armários antigos, com um carinhoso olhar de vitória. O espaço precisava de novos arranjos e de equipamentos para acolhimento de licenciandos e professores do curso de Licenciatura. Era a concretização de um sonho para atender às demandas de formação de professores comprometidos com a realidade da sociedade atual, assim como para obedecer às novas exigências da legislação vigente.

De casa, carreguei meu antigo arquivo de aço (compra que fiz com o meu primeiro salário depois que tive a carteira profissional assinada como professora da educação básica). Ele fazia parte do meu escritório desde quando iniciei a carreira. Foram quase vinte anos usando-o para arquivar documentos e para guardar materiais de ensino de

<sup>6</sup> A expressão aqui utilizada é apenas para facilitar a compreensão de minhas atividades na universidade. Sempre que me perguntam: \_ você dá aula de quê? Eu costumo responder que “dou aula de como dar aula”, principalmente para aqueles que não compreendem a lógica universitária ou quando falamos dos Estágios Supervisionados ou das práticas de Ensino. Porém, gosto de lembrar aos meus alunos de Práticas e Estágio, o que aprendi com a professora Marisa Valladares nas minhas aulas de Práticas de Ensino II: não damos aulas, nós trabalhamos aulas!

Geografia. Ele era fruto do desejo de ter meu próprio material didático organizado, formando um acervo que pudesse seguir comigo para onde eu fosse, não me submetendo ao que as escolas poderiam ou não me oferecer. Meu acervo era de intenso uso. Era constituído de reportagens de jornais e revistas, propagandas de vários tipos, revistas em quadrinhos, cartazes, folhas de transparências, mapas, fichários de planos de aulas, pastas de projetos. Eu acrescentava materiais que pudessem ser utilizados em outros momentos de ensinoaprendizagem. Às vezes, eu doava ou emprestava textos, materiais... Uma gaveta do arquivo era especial: nela eu arquivava uma cópia de cada prova aplicada em cada turma, de cada escola e de cada ano de docência. O que era prova em um ano, tornava-se exercício no outro.

A organização dos armários do laboratório se tornou um fazer colaborativo dos alunos bolsistas do PIBID, que trabalhavam no subprojeto de Geografia coordenado por mim. Eles arrumavam os materiais, liam os textos da lista para catalogação, pediam emprestado para lerem depois, registravam empréstimos... Mergulhavam em materiais tão novos para eles.

No contato com os alunos nessa azáfama de aprender com a arrumação de armários, encontrei-me com lembranças do tempo de estagiária do Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia na UFES (LEAGEO): cada organização de fichários e armários se tornava oportunidade para descobertas nos encontros com materiais pedagógicos: textos, jogos, maquetes, rélias e tantos outros materiais, que nem sempre estavam expostos, faziam parte de um acervo brilhante para atender a alunos da graduação da Universidade, bem como professores da rede pública do Estado do Espírito Santo. O laboratório era um programa de Extensão que visava contribuir com a formação inicial e

continuada dos professores dessas redes de ensino. Atendia até mesmo a professores do setor privado que lá chegavam em busca de compartilhar conhecimentos, desenvolvendo o processo de aprenderensinar.

No Laboratório de Ensino de Geografia - UFF, diante dos meus armários abertos, mirando o que ainda era desordem, iniciou-se uma organização dos meus pensamentos resgatando leituras sobre pesquisas com o cotidiano, com as quais aprendi que os materiais dos professores devem ser reconhecidos como fontes de conhecimento que emanam do cotidiano (ALVES, 2001) e por isso também são fontes de pesquisa. Iniciei, assim, um exercício para resgatar uma história de 20 anos de trabalho com a educação básica e, paralelo a esse tempo, treze no Ensino Superior, sendo que nesse último eu estava em atividade com disciplinas como Práticas Educativas, Estágio Supervisionado e iniciando os trabalhos de Pibid com meus alunos bolsistas. Essas reflexões foram associadas aos trabalhos daqueles que investigam a formação do professor valorizando suas histórias de vida, as escritas de si e que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação de professor (SOUZA e MIGNOT, Orgs. 2008). Todos nós ali, juntos, criando, significando e ressignificando nossos saberesfazer de professores.

Foi assim que, durante a organização do material, deparei-me com um acervo pessoal que jamais poderia ignorar: caixas com os materiais de oficinas pedagógicas, com pastas portfólios incluindo planejamentos e até avaliações de alguns trabalhos realizados com alunos de diferentes níveis desde a Educação Básica até o Ensino Superior.

As Oficinas pedagógicas sempre estiveram presentes em minhas práticas pedagógicas me encantando e inquietando. Carreguei as aprendizagens que obtive com elas, desde o início de minha formação realizando as disciplinas pedagógicas (em especial as Práticas de



Ensino), levando-as para a escola de educação básica por onde passei como professora de Geografia. Depois, usei-as no trabalho com Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, na formação de professor de Geografia, e com a disciplina Conteúdo e Metodologia do Ensino de Geografia, no curso de Pedagogia, na UFES. Nos últimos anos tornei-me professora da UFF, trabalhando com as disciplinas Práticas Educativas e Estágio Supervisionado no projeto de PIBID em Geografia.

O resgate dos meus diferentes momentos de vida com as oficinas pedagógicas foram favorecidos por dois fatores: o encontro das oficinas com aos alunos de PIBID e nossas ansiedades de juntos aprenderensinar com ela. Com o decorrer do trabalho com os alunos de PIBID, mergulhando no cotidiano de nossas práticas trouxemos para o diálogo as professoras supervisoras do projeto que estavam na escola da educação básica e assim, refletindo sobre o meu projeto de pesquisa que em princípio trabalharia com alunos das Práticas Educativas. 

A partir dessas reflexões e perseguindo o rumo dos fios produzidos por essa vivência, me propus a **investigar sobre oficinas pedagógicas para o ensino de Geografia, buscando saber se e como elas atuam na formação docente de professores e licenciandos:**

- ✓ **Potencializam a formação docente conjunta de licenciandos e professores?**
- ✓ **Propiciam movimentos de aprendizagens e de produção de conhecimentos Geográficos e pedagógicos?**
- ✓ **Exploram relações entre pesquisa e vivência com o cotidiano na formação docente?**
- ✓ **Permitem entrelaçamento de memórias e experiências dos sujeitos praticantes como caminhos para formação docente?**

Entre fios e desafios, a intenção maior deste estudo nasceu e frutificou na crença de que há muito a aprender com o cotidiano de nossas vidas, desde que tornemos o nosso viver e o nosso fazer objetos permanentes de estudo.

Assim sendo, baseando-me na vivência cotidiana de magistério, articulei a questão de estudo e pesquisa, ao seguinte objetivo geral:

**Investigar oficinas pedagógicas como *espaçotempos* de formação docente, mapeando potências, movimentos e relações entre seus sujeitos praticantes e a geografia escolar.**

Com essa intenção, os objetivos específicos deste trabalho podem ser assim apresentados:

- a. Investigar demandas, produções de saberes e conhecimentos geográficos para formação de professores de Geografia da Educação Básica.
- b. Elaborar, aplicar e avaliar oficinas pedagógicas de acordo com as demandas de saberes e de conhecimentos geográficos identificados.
- c. Mapear vivências, em oficinas pedagógicas, entre sujeitos praticantes, problematizando a formação docente conjunta de licenciandos, professores da Educação Básica e professor do Ensino Superior formador de professor.
- d. Verificar se, no entrelaçamento entre memórias e experiências dos sujeitos praticantes dessa pesquisa, é possível provocar e explorar caminhos para formação docente.

Estes objetivos não esgotam possibilidades que o campo pode apresentar: eles apenas recortam interesses mais evidentes e favorecem a coerência com o propósito e a dimensão do estudo, sem fechar alternativas possíveis. Assim, sua composição sinaliza pontos de partida para meu olhar investigativo e não amarras fechadas na vivência com questões originais do problema de pesquisa ou com induções para experimentações em campo. Nesse sentido,

[...] ao contrário da formação aprendida e desenvolvida em tantas pesquisas do campo educacional que, de maneira muito freqüente, têm assumido uma forma de pensar que vem negando o cotidiano como *espaçotempo* de saber e criação, vamos reafirmá-lo como sendo de prazer, inteligência, imaginação, memória e solidariedade, precisando ser entendido, também e sobretudo, como *espaçotempo* de grande diversidade e de conhecimentos até então desconhecidos (ALVES, 2002, p. 260)

Busquei encontrar em minhas memórias pontas de linhas das ideias para buscar um caminho metodológico para a pesquisa. Encontrei na pesquisa com o cotidiano a possibilidade de narrar e problematizar aprendizagens construídas nas minhas e nossas vivências com as oficinas pedagógicas, investindo na formação de professores, qualificando a continuidade do meu trabalho docente. Embora esteja aprendendo, cada dia mais um pouco, percebi como no desenvolver da pesquisa, metodologicamente, é difícil trabalhar com o cotidiano:

De modo geral, uma metodologia de análise *a priori* nega a possibilidade do “com”, do “fazer junto”. Resulta em uma metodologia que antecede, que pensa antes o que poderá acontecer. Possível, mas não passam de previsões, como as do tempo... A identificação objetiva de “categorias” e/ou “temas” de análise dos cotidianos só é possível, só tem sentido em estudos e pesquisas “sobre” os cotidianos.

Pesquisar “sobre” traz a marca da separação entre sujeito e objeto. Traz a possibilidade de identificarmos o cotidiano como objeto em si, fora daquele que o estuda, que o pensa ao se pensar. Traz a marca do singular, do identificável em sua condição de objeto.

Pesquisar “sobre” aponta a lógica da diferença, do controle. Resulta no sujeito que domina, ou crê dominar, o objeto. Um “sobre” o outro, que “encobre”, que se coloca “por cima” do outro sem entrar nele, sem o “habitar”.

Pesquisar “sobre” sugere a intenção de poder falar do outro a partir do outro, isentando-nos desse outro, colocando-nos separado desse outro. (FERRAÇO, 2007, 162)

Nesse fazer, costuro aprendizagens com narrativas minhas, dos meus alunos e das professoras participantes das oficinas. As narrativas não pretendem ilustrar histórias vividas por mim e pelos praticantes sujeitos da pesquisa. As narrativas se constituem parte da metodologia desenvolvida, fazendo emergir aprendizagens sobre o vivido e sendo aprendizagem na perspectiva apresentada por Josso:

A situação de construção de narrativa exige uma atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio do recurso a recordações-referências, que balizam a duração de uma vida. No plano da interioridade, implica deixar-se levar pelas associações livres para evocar as suas recordações-referências e organizá-las numa coerência narrativa, em torno do tema formação. (2004, p. 39)

Como parte de um processo de autoformação (fronteira individual?) potencializei memórias e narrativas que me ajudassem a refletir sobre a aluna que fui e professora que sou. Com elas, ressignifiquei vivências como discente, professora da educação básica e do ensino superior. Foi como costurar diferentes momentos de minha vida. Fiz pontos metodológicos reveladores de percepções de pessoas que comigo contribuíram.

Isso me permitiu olhar para além da Regina que me tornei e dos alunos que comigo estiveram, fazendo-me buscar lembranças de antigos professores, pedagogos, colegas de trabalho e diferentes funcionários das escolas por onde andei, referências em minha vida profissional, pois como afirma Josso: “A socialização da autodescrição de um caminho com as suas continuidades e rupturas, envolve igualmente competências verbais e intelectuais que estão na fronteira entre o individual e o coletivo. [...]”. (2004, p. 39)

As narrativas se constituíram metodologia para trançar vivências em oficinas aos estudos pesquisados para solidificar uma base teórica convincente para minhas novas aprendizagens e dos sujeitos praticantes da pesquisa. Elas se fizeram presentes tanto em conversações orais, quanto na atividade de registros escritos, na tese em construção e nas oficinas pedagógicas que a orientam como estudo de campo. Com elas, entendo que:

[...] qualquer pretensão de engessar sentidos ou de estabelecer trilhos de pensamentos a serem seguidos é, sumariamente e todo tempo, violada pelos movimentos das redes cotidianas de *saberesfazeres*, que produzem danças e

deslizamentos de significados impossíveis de serem previstos ou controlados. (FERRAÇO, 2005, p. 17).

De outra feita, as narrativas se fazem registros das oficinas, nos dizendo do seu preparar, elaborar, executar e avaliar. Esses registros são narrativas que também falam com imagens, desde fotografias a outras figuras (ALVES, 2007; CARVALHO, 2009). Nasceram na troca de e-mails, em bilhetes, nas anotações de portfólios (meu e dos alunos). Brotam nas conversas, nas entrevistas semiestruturadas, nas gravações que também se revelam nas transcrições... Esses registros acontecem durante todo o tempo, numa costura onde fios prendem novas formas, mas há também “[...] fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado [e] de outros tantos que vão sendo destrançados” (AZEVEDO, 2008, p. 74).

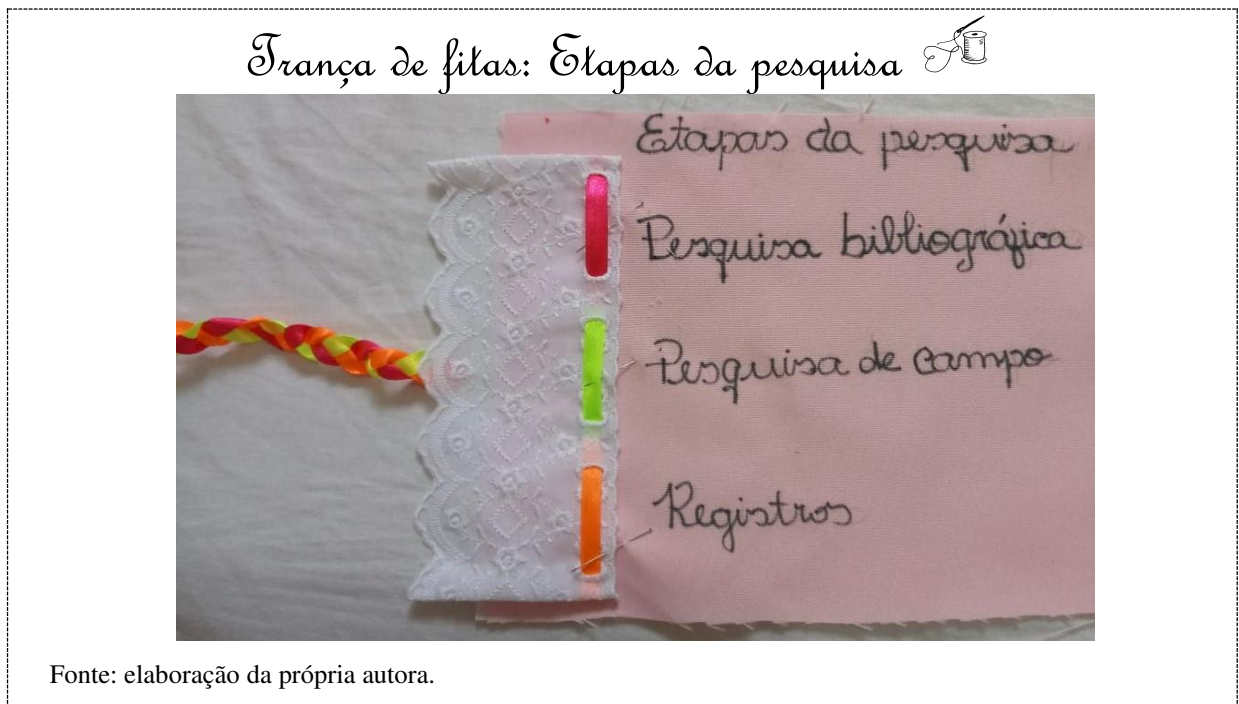
Assim, fios enredam os textos dessa pesquisa, tornando-se o próprio dizer do trabalho. Muitas vezes, as narrativas são de estudiosos que, por lançarem suas ideias ao mundo, se tornam parceiros nessa empreitada. Busquei-os em livros, textos disponibilizados em aulas, nas redes de comunicação, em revistas acadêmicas, onde pude encontrá-los, enfim. Constituem a base teórica deste trabalho.

A pesquisa bibliográfica, como parte da metodologia desse trabalho, é exercício permanente, desde a elaboração das reflexões iniciais que sustentaram a elaboração da questão problematizadora, os objetivos e a definição da concepção metodológica e teórica, continuando ao longo do estudo em campo e das buscas nesse tempo e no tempo de refletir e problematizar continuções.

Como preconiza a pesquisa com o cotidiano, a busca por estudiosos, que possam dialogar e problematizar as contínuas questões encontradas no processo de pesquisa, torna-se prática constante, razão de estarem sempre presentes ao longo do texto.

Sem intenção de estabelecer um cronograma, apresento uma proposição de ações da pesquisa, lembrando que elas aconteceram atendendo ao que o cotidiano solicitava. Elas se renovaram. Algumas não foram registradas, ficando como restos de linhas, como retalhos guardados para outras costuras. Algumas ações se sobrepuseram, e se interpenetraram, escorregando entre tranças de fitas e dobras do tecido.

Figura 3 – Foto da representação das etapas da metodologia da pesquisa.



Como se remexesse numa caixa de costura, busquei, encontrei e selecionei em meu acervo, registros de oficinas pedagógicas, fruto de minhas práticas como professora formadora, algumas das oficinas pedagógicas por mim orientadas, em 04 anos de trabalho (2013 a 2016), na UFF, em tempos de escola e no exercício da docência na UFES. A aplicação desses trabalhos aconteceu em diferentes espaços de aprendizagem e para diferentes públicos como: eventos para professores e graduandos do curso de Geografia e de Pedagogia; reuniões semanais de PIBID; aulas para alunos de graduação em Geografia, Pedagogia e na educação básica (Ensino fundamental). Li. Reli. Lembrei. As reminiscências trouxeram à tona emoções e novas aprendizagens. Emergiram muitas questões. Então, com a organização dos materiais selecionados, efetuei a montagem de um quadro.

Quadro 1 – Oficinas Pedagógicas-Práticas Educativas I, II, III e PIBID -UFF

| <b>OFICINAS PEDAGÓGICAS- UFF</b> |                    |                                                                                      |                                        |                                                                       |
|----------------------------------|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| <b>Ano</b>                       | <b>Oficineiros</b> | <b>Título</b>                                                                        | <b>Tema</b>                            | <b>Público</b>                                                        |
| 1- 2013                          | Prática I          | Jogando com Cartografia: novas propostas para a sala de aula                         | Cartografia                            | Apresentação em evento: Alunos de Geografia, pedagogia e Normal Médio |
| 2- 2013                          | Prática I          | Norte-Fluminense: Um novo olhar cartográfico                                         | Cartografia                            | Apresentação em evento: Alunos de Geografia, pedagogia e Normal médio |
| 3- 2013                          | Prática I          | Para quem quer ver além: A inclusão cartográfica                                     | Cartografia inclusiva                  | Apresentação em evento: Alunos de Geografia, pedagogia e Normal médio |
| 4- 2013                          | Prática II         | O He-man da Terra: a força do clima                                                  | Tempo e Clima                          | Apresentação em evento: Alunos de Geografia, pedagogia e Normal médio |
| 5- 2013                          | Prática II         | Viajando pelos biomas mundiais: Quando o estudo vira diversão                        | Biomas                                 | Evento na UNEB- Alunos do curso de Licenciatura em Geografia.         |
| 6- 2013                          | Prática II         | Foi um rio que passou em minha vida                                                  | Hidrografia                            | Apresentação em evento: Alunos de Geografia, pedagogia e Normal médio |
| 7- 2013                          | Prática III        | Geopolítica e diplomacia no Oriente Médio: A contribuição do RPG nesse desafio       | Oriente Médio                          | Alunos de licenciatura Geografia                                      |
| 8- 2013                          | Prática III        | Quem canta seus males espanta- E ainda aprende Geografia.                            | Urbanização                            | Alunos de licenciatura Geografia                                      |
| 9- 2013                          | Prática III        | O uso de jogos no Ensino de Geografia: Conflitos socioambientais no campo brasileiro | Conflitos socioambientais no campo     | Alunos de licenciatura Geografia                                      |
| 10- 2014                         | Prática II         | Zonas climáticas, vegetação e impactos ambientais                                    | Clima, vegetação e impactos ambientais | Alunos do ensino Fundamental II – 6º ano                              |
| 11- 2014                         | Prática II         | O que tem aqui que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil                | Relevo Brasileiro                      | Alunas do Normal Médio                                                |
| 12- 2014                         | Prática II         | Economia: da Ásia para o Brasil                                                      | Continente Asiático                    | Alunos de licenciatura Geografia                                      |
| 13- 2014                         | Prática III        | Geografia F.C: A relação entre Multiculturalismo e Futebol                           | Multiculturalismo e Geografia          | Pibidianos                                                            |

| Ano      | Oficineiros  | Título                                                        | Tema                                      | Público                          |
|----------|--------------|---------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------|
| 14- 2014 | Práticas III | Se essa foto falasse...                                       | Paisagem e fotografia                     | Alunos de Licenciatura Geografia |
| 15- 2014 | Prática III  | Caminhando pelo urbano e o rural, será que tem algo de igual? | Paisagem/espço e sociedade rural e urbano | Alunos do curso Normal Médio     |
| 16- 2014 | Prática III  | Meu lugar, minha imagem!                                      | Conceito de Lugar                         | Pibidianos                       |
| 17- 2014 | Prática III  | Joga fora no ciclo                                            | Lixo e Meio ambiente                      | Alunos de Ensino Médio           |
| 18- 2015 | PIBID        | Entre Contos e Encantos Construindo o mapa                    | Mapas temáticos para as séries iniciais   | Alunos do Normal Ensino Médio    |
| 19- 2015 | PIBID        | Para navegar é preciso cartografar                            | Alfabetização cartográfica                | Alunos do Normal Ensino Médio    |
| 20- 2016 | Prática I    | Cartografando com Mafalda                                     | Alfabetização cartográfica                | Alunos do Normal Ensino Médio    |

Fonte: elaboração da própria autora.

Quadro 2 – Oficinas pedagógicas na educação básica

| <b>OFICINAS PEDAGÓGICAS- educação básica</b> |                                                                               |                                                                   |                          |                |
|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|--------------------------|----------------|
| <b>Ano (s)</b>                               | <b>Título</b>                                                                 | <b>Tema</b>                                                       | <b>Disciplina</b>        | <b>Público</b> |
| 1- 2003<br>2004<br>2005                      | Vitória: Esse é o<br>eu lugar                                                 | Conceito de<br>lugar                                              | Geografia                | 6º ano         |
| 2- 2003<br>2004<br>2005                      | Lendas e<br>legendas:<br>Geografando<br>com as lendas<br>da Grande<br>Vitória | Mapas                                                             | Geografia e<br>Português | 6º ano         |
| 3- 2003<br>2004<br>2005                      | “O espaço-<br>Entre o Real e a<br>ficção”                                     | Mapas                                                             | Geografia<br>Português   | 6º ano         |
| 4- 2003<br>2004<br>2005                      | Subir a serra<br>para desvendar<br>os segredos da<br>terra                    | Geografia física<br>(relevo, clima,<br>vegetação,<br>hidrografia) | Geografia                | 7º ano         |
| 5- 2003<br>2004<br>2005                      | Região e<br>regionalização                                                    | Região e<br>regionalização                                        | Geografia                | 7º ano         |
| 6- 2003<br>2004<br>2005                      | A construção do<br>Território<br>brasileiro                                   | Mapas e<br>território                                             | Geografia                | 7º ano         |

Fonte: elaboração da própria autora.



Quadro 3 – Oficinas Pedagógicas - Estágio Supervisionado I - UFES

| <b>Oficinas Pedagógicas – UFES</b> |                                                                                                        |                                                    |                                       |
|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|---------------------------------------|
| <b>Ano</b>                         | <b>Título</b>                                                                                          | <b>Tema</b>                                        | <b>Público</b>                        |
| 2011-01                            | Geografia com categoria                                                                                | Conceitos de Geografia para o ensino Fundamental I | 1º ao 5º ano                          |
| 2011-01                            | Cartografia se aprende brincando                                                                       | Cartografia para o ensino Fundamental I            | 1º ao 5º ano                          |
| 2011-01                            | A vida imita o vídeo                                                                                   | “A TV e o comportamento”                           | Todos os professores do 5º ao 9º ano. |
| 2011-01                            | Tambor, gritaria, jardim, diversão: Brincando com os elementos geográficos para a construção do mundo. | Geografia da Infância                              | Professores da Educação Infantil      |
| 2011-01                            | Sol, Lua, casa e rua: primeiros passos cartográficos                                                   | Cartografia escolar                                | Professores da Educação Infantil      |

Fonte: elaboração da própria autora.

Cabe explicitar que dentre todas essas oficinas listadas selecionei aquelas que mais me provocaram a responder algumas questões construídas ao longo de minha trajetória docente como professora formadora.

Dentre elas, optei pelo recorte daquelas elaboradas e executadas com e pelos meus alunos de Práticas Educativas e do PIBID (subprojeto “Entre a academia e a escola, a ação docente no ensino de Geografia: Imagens e Culturas – Geografia Campos dos Goytacazes”) entre os anos de 2014 e 2016, na Universidade Federal Fluminense, Campo dos Goytacazes, como aquelas que representariam o estudo em campo.

Os critérios usados para a escolha das oficinas que representariam características e princípios dessa metodologia foram destacados nas narrativas que discutem e problematizam a organização de oficinas, como possibilidades de uma sequenciação didática. Não foram selecionados previamente, pois deveriam ser aqueles que pesquisando com o cotidiano, enfatizassem achados significativos. É preciso destacar que outro pesquisador ou outro grupo, poderia decidir por outras escolhas. Quando me vali de uma situação em uma oficina para problematizar o tempo e o trabalho de preparação deicineiros, por exemplo, o recorte que

nós, como sujeitos praticantes, vivemos nos proporcionou um aprender especial para aquela circunstância, chamando a atenção para algo que pode se repetir (sempre diferente) ou para o qual é preciso atentar. Além dos aspectos pedagógicos, que se fizeram surpresas, interrogações, sustentação, aprendizagens, temores, outras potencialidades acentuaram estampas, reforçando ou provocando o fazer docente como algo imprevisível, mas que não dispensa o planejamento, o cuidado no organizar, a reflexão na ação e outras tantas recomendações ou problematizações que autores de formação docente destacam na crença e na promessa do bom professor. Essa perspectiva foi permanente questão na pesquisa, uma vez que a particularidade do professor, os *espaçotempos* do seu trabalho, os parceiros e outros tantos elementos tornados voláteis, porque mutáveis, podem costurar etiquetas de qualidades em seu fazer. Ainda assim, é inegável que a organização, a criticidade, a estética, o envolvimento, o saber foram critérios observados nas oficinas, ajudando na escolha.

Confesso que a tentação de “contar” todas elas foi muito forte e que, apenas, a sensatez em apresentar um texto que não cansasse demasiadamente você, leitor, é que restringiu o grande orgulho em usar todas elas para discussões de encantos, desencantos, mas sobretudo de aprendizagens.

Elas foram oferecidas em diferentes espaços de formação e aconteceram no *espaçotempo* das minhas práticas docentes no decorrer dos primeiros anos do doutoramento. Foram elas:

Quadro 4 – Campo de pesquisa-2014 a 2016

| <b>OFICINAS PEDAGÓGICAS- CAMPO DE PESQUISA</b> |                      |                                                                          |                   |                              |
|------------------------------------------------|----------------------|--------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------|
| <b>Ano</b>                                     | <b>Oficineiros</b>   | <b>Título</b>                                                            | <b>Tema</b>       | <b>Público</b>               |
| 1 - 2014                                       | Prática Educativa II | O que tem aqui que não tem lá?<br>Quebrando a cabeça e montando o Brasil | Relevo Brasileiro | Alunas do curso Normal Médio |
| 2 - 2014                                       | Prática III          | Meu lugar, minha imagem!                                                 | Conceito de Lugar | Pibidianos                   |
| 3 - 2016                                       | Prática Educativa I  | Cartografando com a Mafalda                                              | Cartografia       | Alunos de Pibid              |
| 4 - 2015/2016                                  | Pibid                | Entre contos e encantos:<br>Construindo o mapa                           | Cartografia       | Alunas do Normal Médio       |
| <b>Ano</b>                                     | <b>Oficineiros</b>   | <b>Título</b>                                                            | <b>Tema</b>       | <b>Público</b>               |
| 5 - 2015/2016                                  | Pibid                | Para Navegar é preciso cartografar                                       | Cartografia       | Alunas do Normal Médio       |

Fonte: elaboração da própria autora.

Estiveram envolvidos na pesquisa, como sujeitos praticantes dela, 12 licenciandos que cursavam Práticas Educativas. Também participaram 12 alunos do PIBID (dois deles se afastaram do projeto por terem se formado no período da pesquisa) e 02 professoras de escola, envolvidas como bolsistas no projeto de PIBID - UFF- do qual participei como coordenadora de um subprojeto no Departamento de Geografia - Campos dos Goytacazes.

Os sujeitos praticantes divergiram se deixariam ou não usar seus nomes reais. Entendi que isso era resquício de outras situações de pesquisa. Então, optamos pelo uso de nomes fictícios para cada um deles. Para tanto, elaborei um quadro de correspondência entre nomes e nomes fictícios para que os alcunhasse corretamente ao longo da pesquisa. Isso os deixou mais à vontade em suas narrativas, registros e discussões.

Concordando com Ferraço (2007, p. 74) considereirei como [...] sujeitos das pesquisas com o cotidiano todos aqueles que, de modo mais visível ou mais sutil, deixam suas marcas nesse cotidiano [...].

Os sujeitos praticantes e participantes se uniram como grupo coeso. Com o tempo, essa união foi construída e fortalecida, à medida que se sentiam confiantes e pesquisadores,

alegrando-se e crescendo quando perceberam aprendizagens como aquela enfatizada por Ferraço:

Uma das coisas que temos aprendido e tentado garantir em nossos estudos “com” os cotidianos escolares é assumir os sujeitos cotidianos não só como sujeitos da pesquisa, mas, também, como nossos autores autoras, reconhecidos em seus discursos, do mesmo modo como assumimos Najmanovich, Alves, Garcia, Certeau, Giard, Santos, Ginzburg, Oliveira, Esteban, Lefebvre... ou seja, os textos e discursos elaborados e compartilhados por esses sujeitos cotidianos da pesquisa precisam ser pensados não como citações e/ou exemplos dos discursos das autoras autores que estudamos nas academias, mas como discursos tão necessários, legítimos e importantes quanto estes. (FERRAÇO, 2007, p. 168)

A duração do estudo em campo ultrapassou o horário e os dias marcados como estabelecidos no PIBID e nas Práticas Educativas. Os horários e dias somaram dois anos de intensos encontros. Os alunos de Práticas Educativas participaram no decorrer dos períodos nelas matriculados: 2015/1 e 2015/2, com encontros de quatro horas de duração por semana. Os alunos de PIBID, diferentemente, estiveram trabalhando de 2014 a 2016, com previsão de doze horas semanais.

As reuniões de estudo aconteciam não só na universidade e na escola, mas também em outros espaços, como minha casa, por exemplo.

[...] como os *praticantes* dos cotidianos, os pesquisadores *nos/dos/com os cotidianos*, precisam *aproveitar a ocasião*, criando durante todo o processo de pesquisa, conhecimentos que permitam avançar, de modo precário, sempre, no próprio ato de fazer pesquisa, lutando todo o tempo, com o que têm encarnado do que foi ensinado/aprendido no processo de sua formação e que é, ainda hoje, hegemônico no campo da ciência. A esses pesquisadores *é preciso estar onde ninguém espera, captando no vôo as possibilidades oferecidas por um instante* (Certeau, 1994). Isto porque não contam com a segurança que o estabelecido fornece e que está neles próprios encarnados. (ALVES; CARVALHO; FERRAÇO, s/d)

As oficinas pedagógicas constituem o grande foco teórico-metodológico desta pesquisa. Elas constituíram a pesquisa na busca de torná-las meio de formação docente e meio de estudo para alunos da educação básica e ensino superior.

Estudiosos da aplicação de oficinas pedagógicas na formação de alunos e professores concordam que essa é uma forma de se contrapor ao ensino memorístico, no qual há um sujeito submetido ao saber do outro, não desenvolvendo sua autonomia, sua autoria em relação à produção e problematização do conhecimento. As oficinas pedagógicas colocam os seus sujeitos como parceiros em suas aprendizagens.

Os estudos sobre oficinas pedagógicas ensejaram buscas, leituras e diálogos sobre seus propósitos, sua eficácia, sua composição e elaboração. Dentre autores pesquisados, vale

destacar Spink, Menegon e Medrado (2014); Vieira e Volquind (2002); Candau et al. (1995) Candau (1997, 1999); Mediano (1997) dentre outros.

Segundo Spink, Menegon e Medrado (2014, p. 33) as oficinas pedagógicas

[...] são espaços com potencial crítico de negociação de sentidos, permitindo a visibilidade de argumento, posições, mas também de deslocamentos, construção e contraste de versões e, portanto, ocasiões privilegiadas para análises sobre produção de jogos de verdade e processos de subjetivação.

Com esse entendimento, conforta-me a expectativa da multiplicidade das finalidades de uma oficina: como instrumento de pesquisa, como fonte de pesquisa, como ferramenta na construção e produção de conhecimento, como estratégia para aprendizagem, como espaço para relações entre pessoas, como possibilidade de desenvolvimento do indivíduo...

À cata de linhas coloridas para enfeitar costuras, empreendo uma travessia dos primeiros alinhavos, para uma confecção mais complexa: **pensar as oficinas pedagógicas como formação docente.**

## Capítulo 2 – O tecido: na trama da formação docente e no urdume do tempo das oficinas pedagógicas.

(Formação docente, ensino de Geografia, oficinas pedagógicas no tempo e Mundo atual)

O tear parece vigiar toda a sala. O tecido escorrega um pedaço sobre o banco, inundando de cor o canto onde a luz é difusa. Tecidos são histórias trançadas em fios coloridos, ou não, onde pedaços da vida ficam amarrados entre si. Suas texturas marcam diferenças e nem sempre são aquilo que o tecelão viveu. São outras histórias contadas em conversas que ensinam e que fazem aprender. Nas rugas do tecido grosseiro pode ser que a delicadeza de professores tenha gerado o jeito de amarrar trama e urdume. No macio do veludo, pode ser que se escondam marcas das lutas pelo direito de saber. Como saber? Como a professora que se fez professora, professorando.

Eu me fiz professora sendo professora, cosendo com alinhavos nos encontros de formação continuada; espetando dedos inexperientes no trato com a equipe pedagógica e educacional; inventando e ensaiando modas nos planejamentos e na ministração de aulas; esfiapando costuras no contato com o aluno na hora do recreio e no encerramento das aulas; cortando voltas nas reuniões de pais e eventos dos sábados pedagógicos e em tantos outros momentos proporcionados pela escola.

Assim, experimentei aprendizagens, cometi erros e acertos para além do que imaginei existir. Devagarinho, fui entendendo que a reprodução daquilo que fizeram meus professores inspiradores não atenderia minhas inquietações docentes. Os saberes específicos, pedagógicos e da experiência (PIMENTA, 2012), por eles construídos, não eram somente meus.

Como continuei rabiscando questões enquanto tentava recortar respostas, fui sacudindo panos e experimentando modelos... A oficina pedagógica me provocava, nas vitrines de memórias, o prazer vivido com sua prática como aluna e como professora. Fui bordejando estudos sobre ela, costurando seu saber com seu fazer para a formação de professores. Enredei-me em **pesquisar, elaborar e executar** o que chamei de ‘aulas oficinairas’, tentando **avaliarefletir minha própria prática profissional, como formação docente, num contexto temporal complexo e exigente.**

Considerando a complexidade do momento atual, questiono-me sobre o tipo de formação de professores necessária para que a educação escolar atenda as diversas necessidades da sociedade atual. Como pensar, formar e fortalecer a docência?

Compartilho com Tedesco (2009) inquietações sobre como será a responsabilidade de formar futuras gerações. Como será o legado cultural para essa formação? A concepção de homem e de sociedade será transmitida e ancorada em quais valores? As respostas são plurais, complexas, de permanente e difícil construção.

*Na TV acontecia o pronunciamento do General João Figueiredo se despedindo da presidência do Brasil... Chorei sua perda, embalada pela crença inocente da bondade daquele homem, acreditando que, por cuidar de um país, deveria ser uma pessoa muito boa.*

*No outro dia, na escola, ao formar a fila, cantando o hino nacional e hasteando a bandeira, não esquecia apertado no coração por causa daquele pronunciamento. Depois do ritual, seguimos para a sala de aula. Era uma escola com um enorme corredor, pouco barulho no recreio (será?), sirene tocando o sinal e merenda escassa. Minha sala era formada por mais de trinta alunos com perfis distintos e muitos de nós éramos da mesma turma desde o pré-primário. *

Eram tempos em que o positivismo marcava a base filosófica da educação e que certos rituais, como os relatados acima (formar fila, cantar hino nacional e hastear a bandeira), faziam parte do cotidiano da escola, visando ampliar o patriotismo pela “[...] pátria amada Brasil”.

Essa era a metanarrativa presente nos discursos ditos e escritos na educação escolar. Para sustentá-la, práticas pedagógicas gerais, dispostas nos currículos da Educação Básica, se faziam coerentes com a intenção de reprodução e obediência. Por sua vez, o ensino da Geografia escolar não desenvolvia o pensamento crítico do aluno. Tal como prescrito na formação docente, fortalecia a memorização do conhecimento descritivo e a construção do patriotismo nacionalista (VLACH, 1988; 2003) visando a manutenção do modelo de sociedade que não questionava a realidade na qual a escola estava inserida. No conjunto das disciplinas escolares, naquele contexto, é possível pensar o papel da Geografia, como destaca Oliveira:

[...] A Geografia é antes de tudo a disciplina que permite, pela descrição, conhecer os lugares onde os acontecimentos se passaram. Esta situação subordinada da Geografia à História foi reforçada pela preocupação patriótica. O objetivo não é de raciocinar sobre o espaço, mas de fazer dele um inventário, para delimitar o espaço nacional e situar o cidadão neste quadro [...]. (OLIVEIRA, 1998, p. 17-18)

O patriotismo é um exemplo de como o conhecimento escolar pode ser explorado nos arranjos sociais e políticos. No caso da Geografia, a memorização do nome dos estados e suas

respectivas capitais, dos nomes de rios e seus afluentes, tanto da margem direita como da margem esquerda, associada às descrições de belezas e de curiosidades locais, criava um sentimento de pertencimento e de união, muito propício ao momento histórico brasileiro. Fazer cópias de mapas, fazer cartazes com figuras de belezas de lugares eram atividades comuns para e nas aulas de Geografia. Favoreciam a ideia de nacionalismo.

Naquele contexto, o bom professor, de Geografia ou de outra disciplina, deveria possuir muitas informações sendo considerado uma fonte de saber. Sua formação era baseada em conhecimentos específicos da ciência que lecionava. A prioridade pedagógica era a aprendizagem de conteúdos e a capacidade de análise crítica apenas despontava, em alguns casos. Às vezes, a consciência crítica nascia no aluno e se quedava silenciosa, embora interrogativa...

1985...

*A tarefa de casa que a professora de Geografia nos solicitou foi o mapa do Brasil político, copiado no caderno.*

*Eu teria que utilizar uma folha de papel de seda para fazer uma cópia do livro didático, e depois passar aquela cópia para o caderno. Acei tudo muito sem sentido, mas comecei. E trabalhei bem, mas ao findar percebi uma pequena diferença entre o meu mapa e o do livro. Olhei, comparei e concluí com certo medo: Cortei um pedaço da Ilha de Marajó! E agora? Será que vai fazer muita diferença? Será que a professora vai perceber? E se ela não aceitar o meu trabalho? Ela está grávida e muito brava!*

*Entre tantas dúvidas uma ficou registrada na minha memória de tal forma que nunca me deixou esquecer aquele “dever de casa”: Quanto será de tamanho de terra ‘de verdade’ eu retirei da Ilha de Marajó?* 

O discurso de uma ciência neutra não foi exclusivo da Geografia. Freire e Shor (1986) trouxe o caráter político para o centro do debate com educadores brasileiros (e de diferentes partes do mundo), retratando com uma metáfora a situação sociopolítica o jeito educacional daquele momento: a concepção bancária, na qual

[...] a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Nesta distorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros... (FREIRE, 1987, p. 33)



O contexto mundial do período apresentado até aqui era da bipolaridade: capitalismo x socialismo. Os reflexos dessa disputa de poder no Brasil se refletiram no cotidiano do país, propiciando a instalação de um regime político militar ditatorial que pretendia se antepor ao socialismo. O regime silenciou professores interessados em questões da coletividade e em defesa da democracia (ROMANELLI, 2007). Contudo, nem todos se mantiveram mudos ou enredados.

Tínhamos alguns professores ousados naquela escola! Alguns nos contavam suas trajetórias de enfrentamento da ditadura militar, outros preferiam manter o silêncio sobre as vivências daquele período. Enquanto muitos estavam inflamados pelo desejo de realizações pedagógicas inovadoras, diferentes daquelas dos tempos difíceis, criando estratégias de aprendizagem diferenciadas como aulas expositivas dialogadas, dinâmicas de grupo e tantas outras metodologias possíveis, outros professores apenas trabalhavam aulas expositivas. 📖

O mundo bipolar deu lugar ao mundo intensamente globalizado, pois a circulação de informação, mercadorias e pessoas se deu de forma muito acelerada, como nunca visto em toda a história. É possível destacar que a ciência foi responsável pela elaboração e construção de muitos artefatos necessários para o reordenamento da estrutura mundial.

Com o fim da Guerra Fria e a fragmentação da URSS, o socialismo sucumbiu e o mundo se rendeu ao capitalismo em sua nova roupagem: capitalismo financeiro, no qual a circulação financeira se fez superior à produção industrial.

Um mundo diferente emergiu sob a influência da globalização, aqui entendida como a compressão dos espaços (HARVEY, 2003). O mundo tornou-se *espaçotempo* acelerado, onde as emoções e sentimentos, base das relações humanas, dão lugar à volatilidade da aquisição de produtos e informações, estimulando o consumismo, com baixa preocupação quanto às questões sociais e ambientais.

[...] a globalização no atual período histórico é uma realidade para todo o mundo. A globalização é entendida como um todo sistêmico, desigual e combinado. Pela primeira vez na história da humanidade temos os fenômenos sociais, políticos e econômicos unificados planetariamente graças aos imperativos técnicos, científicos e informacionais, que são as características do período (STRAFORINI, 2008, p. 30).

O indivíduo envolvido nesse contexto passou a considerar a meritocracia como exclusivo processo decisório, assim como passou a apostar no aumento da produtividade e

nos resultados econômicos como soluções para os problemas sociais. Seguindo essa lógica, o aumento de produtividade passou a representar mais do que um resultado, passou a ser entendido como a garantia para o aumento de emprego.

O capital se desvinculou do trabalho e se tornou extraterritorial (BAUMAN, 2008), mas as agências políticas permaneceram limitadas pelo território e sujeitas aos interesses do capital, tornado volátil. Assim, qualquer possibilidade de ameaça da saída desse capital para outros locais passou a ser tratado pelos governos, de um modo geral, com a seguinte estratégia:

[...] impostos baixos, poucas ou nenhuma regra, e acima de tudo um ‘mercado de trabalho flexível’. Em geral isso significa uma população dócil, sem desejar e sem ser capaz de oferecer resistência organizada a quaisquer decisões que o capital possa tomar. [...] (BAUMAN, 2008, p. 38-39)

O esvaziamento dos espaços públicos e políticos cedeu lugar ao financeiro com leis trabalhistas frágeis, pelas quais o trabalhador se submeteu a contratos precários. Assim, a pobreza tornou-se interessante ao capital financeiro, uma vez que passou a servir de modelo para gestar e manter docilizado o indivíduo, levado a aceitar e a temer perder o que lhe fosse oferecido, para não chegar à pobreza (BAUMAN, 2009).

“Vivemos num mundo confuso e confusamente percebido” (SANTOS, M., 2001, p. 17) no qual se tornou difícil programar o futuro. A volatilidade do capital gerou uma insegurança quase permanente, deixando o indivíduo com baixas expectativas em planos e metas para o futuro, cujos anúncios e prenúncios se mostravam volúveis e transitórios.

Essa instabilidade promoveu o estímulo à concorrência exacerbada entre pessoas e instituições, contribuindo para o egocentrismo e individualismo. Assim, os coletivos (sindicatos, movimentos sociais e outros) se esvaziaram e o poder de reivindicações comuns a grupos de indivíduos e a parcelas da população se pulverizou, contribuindo para a permanência da situação exposta.

A globalização, no modelo atual, tornou-se uma fábula, permitindo transitar sobre o imaginário social a concepção de aldeia global, mas, na verdade, o processo de individualização se ampliou, fabricando perversidades como: desemprego crônico; pobreza crescente (incluindo a classe média); achatamento das médias salariais; fome e desabrigo generalizado, mortalidade infantil e outras tantas situações de desamparo ao ser humano (SANTOS, M., 2001).

Por isso, “[...] Em uma vida governada pelo preceito da flexibilidade, as estratégias, os planos e desejos de vida só podem ser a curto prazo. [...]” (BAUMAN, 2008, p. 147). Então é

necessário indagar: como construir um plano de educação visionário diante das incertezas de futuro e de tantas mazelas generalizadas?

Se a educação escolar moderna investia nas práticas de formar fila, cantar o hino nacional e hastear bandeira para constituição da identidade nacional, qual seu papel diante das fragilidades do Estado Nação, impostas pelo neoliberalismo na substituição da política pelo financeiro?

A educação, que durante a modernidade foi reafirmada pelo Estado de Bem-Estar Social, passou a debater-se na crise paradigmática, em especial, pelo questionamento sobre o papel da escola.

Para Tedesco (2009) essa crise da educação não consiste, apenas, na busca de alcançar seus objetivos, mas sim em distingui-los nesse período transitório. Além de atender às solicitações políticas do contexto, voltadas à construção da identidade nacional, a escola moderna também sofreu intervenções em suas ações para atender aos interesses do mercado. Para isso, a educação se fundamentava em princípios sustentadores do modelo social ensejado como nação, democracia e mercado. A unidade dos princípios definia o lugar dos indivíduos na estrutura social, propiciados na família e na religião, por exemplo. À escola cabia o trato com os conhecimentos universais, como busca da projeção de um futuro em que houvesse melhor participação, liberdade e justiça social.

A partir dessas situações, cada vez mais, se tornou possível notar como a fragilização do Estado e o fortalecimento do sistema financeiro atuaram e atuam sobre a escola. A globalização colocou em cheque a identidade fixa da nação e a organização financeira definiu a educação, a saúde e a segurança como mercadorias, não mais como um direito do cidadão de direito.

O cidadão de direito também foi transformado. Tornou-se um *indivíduo jure*, um “indivíduo consumidor”. Por isso, é possível afirmar, com Tedesco (2009), que as duas ideias básicas para formação do cidadão, “nação e democracia”, estão em revisão, no momento atual.

São graves os desafios para a educação, como Santos, B. sintetiza:

[...] sua finalidade, cada vez menos buscada e menos atingida é a de formar gente capaz de se situar corretamente no mundo e de influir para que se aperfeiçoe a sociedade humana como um todo. A educação feita mercadoria reproduz e amplia as mazelas da ignorância. Educação apenas para a produção setorial, educação apenas profissional e educação apenas consumista cria, afinal, gente deseducada para a vida. (SANTOS, B. 1987, p. 126)

Se para Santos, B. (1987) é necessário educar para tal tipo de vida, para Morin (2002) o dever da educação é criar condições de busca da lucidez para a vida do século XXI, através do conhecimento complexo.

Segundo Morin (2002), o conhecimento complexo é tecido numa concepção de religação dos saberes, incompatível com a compartimentação e com o parcelamento destes, exigindo reformar o pensamento para enfrentar os problemas do mundo atual. Por isso, é necessário dar significado ao conhecimento (contexto) e ligar as diversas partes do contexto para a formação global, pois há a necessidade de um desenvolvimento intelectual, afetivo, moral e não apenas material (TEDESCO, 2009). Logo, faz-se necessário a modificação do mundo mecanicista de Descartes e Newton, ativando uma visão mais holística do mundo, com uma lente que permita ver o mundo sob a ótica das relações e integrações e não como entidades isoladas (PRADO, 2013).

A hiperespecialização das ciências, base da fragmentação das disciplinas escolares, impede a visão global, dificultando a solução de problemas que não se apresentam isolados, mas estão em âmbito planetário. Nessas condições, “[...] as mentes jovens perdem suas aptidões naturais para contextualizar os saberes e integrá-los em seu conjunto. [...]” (MORIN, 2002, p. 15).

Um dos desafios da atualidade é estimular, através de questionamentos, a cognição, promovendo a capacidade de problematizar, de avaliar, de refletir, despertando a criatividade e a curiosidade, considerando que “[...] uma cabeça bem-feita é uma cabeça apta a organizar os conhecimentos e, com isso, evitar sua acumulação estéril. [...]” (MORIN, 2002, p. 24).

Outro desafio é promover a colaboração entre os indivíduos que, contaminados pela cultura do consumo, consideram o outro apenas como um concorrente, aniquilando a possibilidade de ver esse outro como um legítimo outro nas relações sociais (MATURANA, 2002). Por fim, é preciso acreditar e postular que “[...] um pensamento unificador abre-se de si mesmo para o contexto dos contextos: o contexto planetário. [...]” (MORIN, 2002, p. 15).

Com essas compreensões, é importante ressaltar a urgência e a emergência do ensino não se restringir a ser mera transmissão de conhecimento. Concordando com Morin (2002), a necessidade de reformar o ensino para reformar o pensamento e reformar o pensamento para a reforma do ensino, torna-se premissa básica que justifica incursões em pesquisas e buscas de ações concretas na docência para alcance de tal intento. Como orienta Cavalcanti, no caso da Geografia:

Na década de 1990, no contexto sociopolítico, científico e educacional de crise e de ampliação dos referenciais interpretativos da realidade, as orientações para o trabalho docente com a Geografia foram se reconstruindo. Surgiram propostas

alternativas, mais articuladas a orientações pedagógico-didáticas, definindo diferentes métodos para o ensino de Geografia. Com essas novas orientações, reafirmou-se o papel relevante da Geografia na formação das pessoas e reconheceu-se que mudanças relacionadas ao cotidiano espacial de uma sociedade globalizada, urbana, informacional, tecnológica requerem uma compreensão do espaço que inclua a subjetividade, o cotidiano, a multiescalaridade, a comunicação, as diferentes linguagens do mundo atual (CAVALCANTI, 2010, p. 5)

A organização social e familiar contribui para um novo estilo de vida, que não se coaduna com as expectativas das escolas quanto ao perfil do alunado. Arranjos curriculares, administrativos e pedagógicos criam uma cultura escolar voltada para o acolhimento de indivíduos docilizados e submissos. Contudo, escolhas definidas pela instituição, modelos previamente estabelecidos e normas de comportamento nem sempre são valorizadas ou sequer são aceitas pelo alunado que não as reconhecem como importantes. Assim, os quadros de referências de valores do alunado, cada vez mais, são diferentes daqueles com os quais a escola se prepara para lidar. (TEDESCO, 2009).

Ainda para Tedesco (2009), as mudanças na família e a inserção da mulher no mercado de trabalho dificultaram o processo de educação das crianças, cujas escolhas se intensificaram sem critérios de seleção orientados pela família.

Paralelamente, os meios de comunicação, atuando fortemente sobre os diferentes grupos das sociedades, disseminaram informações e estímulos que desenvolveram (e desenvolvem) o individualismo e o consumismo como práticas usuais. De forma muito intensa, a internet passou a atuar cotidianamente, através das redes sociais e de outros diferentes sites, sobre a formação de crianças, jovens e adolescentes, que passam muitas horas na frente de computadores e celulares, assimilando valores sociais e culturais nem sempre desejáveis à construção de um mundo melhor.

No caso da Geografia, Cavalcanti alerta:

Se a tarefa do ensino é tornar os conteúdos veiculados objetos de conhecimento para o aluno e se a construção do conhecimento pressupõe curiosidade pelo saber, esse é um obstáculo que precisa efetivamente ser superado. Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla. Nesse sentido, o papel diretivo do professor na condução do ensino está relacionado às suas decisões sobre o que ensinar, o que é prioritário ensinar em Geografia, sobre as bases fundamentais do conhecimento geográfico a ser aprendido pelas crianças e jovens, reconhecendo esses alunos como sujeitos, que têm uma história e uma cognição a serem consideradas. (CAVALCANTI, 2010, p. 3)

Essas mudanças do mundo atual estimularam o aumento dos conflitos entre escola e juventude que não se viu contemplada em seus interesses naquele meio, mas apenas como

receptora de informações transmitidas pelo professor. Seguindo essa lógica, o professor é desprofissionalizado pelo aluno. Sua função se esgarçou e se esgarça cada vez mais, em seu trabalho cotidiano, pois alunos preferem a informação acessada por recursos mais interativos, como computadores e celulares àquelas pobremente oferecidas por escolas, geralmente despreparadas material e pedagogicamente para esse confronto (SIBILIA, 2016, p. 65). Então, ainda que persistam os problemas, há possibilidades, como Cavalcanti nos alenta como esperança:

Superar esses limites depende de uma série de fatores, entre os quais se destaca a condição de trabalho e de formação. Com efeito, a observação sistemática do cotidiano da escola revela limites desse espaço como formador do profissional, não se constituindo em lugar de estudo, de reflexão. O espaço escolar, ao contrário, impõe um trabalho em ritmo acelerado, fragmentado, sem reflexão, sem integração entre os docentes, o que dificulta a experiência da inovação, mas certamente não a impossibilita. (CAVALCANTI, 2010, p.13)

A sociedade, o Estado e a família continuam imputando à escola e ao professor a responsabilidade pela má formação das gerações que estudam, não reconhecendo as dificuldades e restrições impostas, sequer lhes atribuindo correspondente importância e valorização pelo trabalho educativo, na produção e distribuição de conhecimento. Contudo,

Pelos estudos realizados, percebe-se que muitos professores estão comprometidos com um projeto de formação: têm convicção da importância da Geografia escolar para essa formação e expectativa de que seu trabalho contribua para mudar a vida dos seus alunos. (CAVALCANTI, 2010, p.13)

Se para ser professor basta “passar” o que está em apostilas e livros didáticos, como enfrentar o desafio da tecnologia que leva, em segundos, dezenas de informações aos nossos alunos?

Esse “modelo” de professor não atende ao papel da escola que há muito tempo já apontava Lembo (1975): se a escola precisa ser o centro do desenvolvimento intelectual, mais ainda, e, principalmente, ela deve ser o centro do desenvolvimento humano. Caso contrário, corremos o risco de tornar a racionalidade similar à insensibilidade. Precisamos de cientistas mais humanos e a história das guerras já nos mostrou isso.

Aqui surgem algumas questões distintas, mas ligadas entre si: Qual o papel do professor nos dias atuais? Qual identidade profissional o professor necessitará construir em sua formação para atender às demandas da sociedade atual? Existe uma identidade a se formar? Como desconstruir o emaranhado de linhas de pensamentos atuais que equiparam a informação ao conhecimento?

Estamos vivendo dias turbulentos, em que o cenário de disputas políticas, também provoca posturas de embates que buscam definir o papel da escola e do professor no contexto

atual brasileiro. A escola atual conteudista, reprodutora de conhecimento, transmissora de informação e despreocupada com a experiência e a reflexão não responde às urgências de nossa sociedade.

Em tempos que alunos possuem, em suas mãos, acesso à internet, aplicativos e tantas outras possibilidades que lhes permitem perambular pelo mundo, virtualmente, como estão nós, professores de Geografia, trabalhando nossas aulas? Ensinamos como se orientar no espaço geográfico, falamos sobre ele, desenvolvemos habilidades e quando julgamos que conseguimos aprendizagens, nossos alunos não olham mais pela janela dos ônibus, do transporte escolar e nem pela garupa de uma bicicleta... Muitos deles estão envolvidos em seu mundo virtual, construindo redes de relacionamentos em lugares desconhecidos, tornados e tomados por eles como *espaçotempo* de vida. Seria essa vida vivida com experiência? Existe a experiência virtual (LARROSA, 2016)? São questionamentos que continuam pendurados em nossos pensamentos e que exigem outra pesquisa.

Sem intento de enquadrar docentes em modelos, mas buscando pensar como potencializar oficinas pedagógicas em sua formação, resgato de Carvalho (2002) uma apresentação de concepções educacionais com respectivos perfis de ação docente. Essas tendências resultam de diferentes movimentos e pensamentos sociohistóricos e filosóficos da modernidade e da pós-modernidade. Trazem, em seu cerne, um projeto profissional de professor, como sintetizado a seguir:

- 1- Professor como profissional competente: O professor, baseado nas concepções do tecnicismo (neopositivismo) e do neoliberalismo, tem seu trabalho orientado por objetivos e pautado por competências<sup>7</sup>.
- 2- Professor como profissional reflexivo: O professor, inserido no contexto do pragmatismo, na intenção de se instrumentalizar na docência, potencializa a reflexão sobre sua ação e na ação, para agir na imprevisibilidade e na incerteza dentro da própria ação.
- 3- Professor como profissional orgânico-crítico: Ancorado na Pedagogia Crítica, o professor trabalha visando a transformação das situações de desigualdades sociais, por meio da educação e em associação com movimentos sociais.
- 4- Professor como profissional pós-crítico: Esse professor não se opõe ao crítico, mas, influenciado pelo pós-estruturalismo, entende sua própria incompletude e

---

<sup>7</sup> Segundo Carvalho (2002, p.22), Manfred (1999) considera competência como o domínio de técnicas referentes ao seu campo profissional de atuação, expresso por meio da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados no campo das ciências e da tecnologia.

necessidade de abertura. Por isso, “[...] Busca ampliar e repensar os campos de possibilidade do saber, fazer e poder do professor como profissional. [...]” (CARVALHO, 2002, p. 26.)

Essas tendências não são únicas e sequer implicam em rótulos do professor em todo seu trabalho. No desenvolvimento de suas ações, dependendo de circunstâncias pessoais, profissionais, econômicas ou sociopolíticas, professores podem oscilar de uma para outra concepção, assim como podem impregnar uma tendência com outra(s).

Também é importante destacar que, embora essas indicações ajudem a pensar propostas de formação de professores, elas não se restringem a professores de educação básica, podendo ser aplicadas aos professores formadores de professores.

A preocupação com a formação de professores de escola é muito grande. Todavia, a inquietação se torna mais complexa quando o foco é a formação de professores dos cursos de licenciatura.

A maioria dos professores que trabalha na área de ensino nas licenciaturas, recebe formação pedagógica, mas é comum professores das disciplinas específicas não terem recebido essa formação. Assim, acreditam que basta aos seus alunos e a si mesmos conhecerem a ciência geográfica, trabalhando especificidades nas quais se aprofundaram, em cursos de mestrado e doutorado esquecendo que o licenciando será um futuro professor. Essa cultura tem raízes na história legal do ensino superior.

*Puxando pelo fio da memória, recordo-me daqueles dias do início de minha formação em Geografia, em um modelo conhecido como 3+1, em que durante 3 anos estudávamos disciplinas específicas da Geografia e apenas no último ano de formação nos aproximávamos das disciplinas que envolviam as práticas pedagógicas, como Prática de Ensino 1 e Prática de Ensino 2.*

O esquema conhecido como “3+1” funcionava num modelo de formação que incluía três anos iniciais para o bacharelado e, depois, um ano a mais para licenciatura. O Estatuto das Universidades Brasileiras de 1931 e o Decreto-Lei 1.190, de 04 de abril de 1939, incluíam o Estágio Curricular como conclusão da licenciatura. Depois, a disciplina Didática Especial passou a ser responsável pela formação pedagógica, ao longo de um ano letivo.

A organização do sistema educacional brasileiro se alterou com a promulgação da Lei 4.024/61. A partir dela, o Parecer 283/62, do Conselho Federal de Educação, tornou a Licenciatura em um grau equivalente ao Bacharelado, e não igual a este somado a um curso de Didática.



Em seguida, o Parecer 292 / 62, do CFE, preconizou como currículo mínimo das licenciaturas, as matérias do bacharelado e mais outras disciplinas pedagógicas. Essas disciplinas deveriam somar, no mínimo, 1/8 do tempo dos cursos de licenciatura, os quais seriam organizados em oito semestres letivos, em regime de seriação. Isto significou, apenas, alterar a organização do “mais um” em outras disciplinas que não apenas a Didática (VALLADARES, 2009)

Com a lei 5.540/68 o funcionamento legal do Ensino Superior foi reorganizado, mas ainda se refletiu na formação de professores com valorização de conhecimentos científicos específicos, em detrimento dos conhecimentos pedagógicos.

A LDB 9.394/96 propôs um modelo de licenciatura pela qual a transmissão dos conhecimentos científicos, acumulados ao longo da história moderna, passou a ser garantido a todos os indivíduos da sociedade brasileira. É importante lembrar que esse modelo ainda estava pautado em uma escola reprodutivista, de cunho positivista, de atores silenciados e executores de tarefas pré-estabelecidas com a finalidade de manutenção de uma sociedade capitalista, socialmente hierárquica e excludente.

Como afirma Straforini:

A política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo do ensino-aprendizagem, incentivando a essência da cultura neoliberal no seio do sistema educacional: a competitividade e o meritismo. Cobradas, as escolas esforçam-se na busca de tais resultados divulgados nos meios de informação, utilizados pelo poder público como instrumento de distribuição de verba. Para atingir tais resultados, amparadas na Lei de Diretrizes e Bases Educacional, as escolas passaram a diminuir a carga horária de disciplinas como Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nessas avaliações: Matemática e Língua Portuguesa. (STRAFORINI, 2004, p. 48)

O que valoriza a opção profissional do graduando são as disciplinas que dão suporte a ela pretendendo prepará-lo para o bom exercício da profissão. Não há que se ignorar a necessidade de conhecimento específico para o professor, mas é importante enfatizar que a licenciatura forma professores e não bacharéis. Por isso, o professor formador de professor precisa assumir a importância da relação do seu saber com aquele das disciplinas pedagógicas.

*Num certo curso de Geografia, a instituição de ensino orientou seus professores a reduzir, ao mínimo exigido pela legislação vigente, a carga horária do curso de licenciatura. O número de professores não era suficiente para atender a toda demanda das turmas dos diferentes cursos. Desejava-se resolver o problema, contornando a falta de vagas docentes. Aguçando a solução que demonstrava a desvalorização da formação de professores, surpreendeu-me (ainda!) a fala de um dos professores das chamadas disciplinas do curso: Isso é fácil de resolver. Basta retirar esse monte de horas das práticas e dos estágios!*

*Perguntas que me provocam: qual a concepção de formação de professores que sustentava aquele profissional? Como ele se pensava professor? Como se formara professor?*

A falta de conhecimentos do campo da Educação deixava (e continua deixando!) despreparado o professor em relação ao fazer e aos desafios de sua profissão, desde as esferas nacionais como ao cotidiano do seu fazer docente. Porém, até que a legislação se alterasse (Res. 001/2002 e Res. 002/2002) somente no último ano de graduação se iniciavam práticas curriculares com a docência, na licenciatura.

*Era o semestre de 1994/1. Pensei, pensei e pensei. Agora não tinha mais como correr... Ou eu mergulhava na docência ou realmente continuava com o projeto de nunca ser professora. Era chegado o tempo de fazer estágio.*

*Será que vou “pegar” essa disciplina ou desisto desde agora? Então resolvi tentar. As disciplinas de Práticas de Ensino I e II haviam aumentado de 60 horas cada uma para 120 horas cada. Era costume 60 horas serem presenciais e as demais serem realizadas na elaboração de planos de aula e em aulas para uma turma de determinada escola.*

Enquanto na educação básica professores tentavam entender essas mudanças, que alteravam o dia a dia na escola, trazendo-lhes mais estagiários do que usualmente acontecia, teóricos buscavam reflexos práticos nas salas de aula e as universidades continuavam a transformar a grade curricular dos seus cursos para a formação dos novos professores, visando sanar dificuldades:

Outro problema refere-se à organização do tempo dos estágios, geralmente curtos e pontuais: é muito diferente observar um dia de aula numa classe uma vez por semana, por exemplo, e poder acompanhar a rotina do trabalho pedagógico durante um período contínuo em que se pode ver o desenvolvimento das propostas, a dinâmica do grupo e outros aspectos não observáveis em estágios pontuais. Além disso, é completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final do curso, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de

aprendizado. A idéia a ser superada, enfim, é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria. (BRASIL, 2000, p. 30)

Após discussões sobre o tempo para reflexão da prática em Estágio Supervisionado, houve um expressivo aumento da carga horária de Práticas de Ensino além de igual tempo para Estágio Curricular Supervisionado, conforme instituído pelo Art. 45 da lei 9.394/96. A homologação da Resolução CNE/CP 002/2002 ampliou a carga horária de Estágio Supervisionado para quatrocentas horas, além de separá-la de Práticas, incluindo mais quatrocentas horas de formação e articulação entre teoria e prática, pois, naquela concepção, “O desenvolvimento de competências pede uma outra organização do percurso de aprendizagem, no qual o exercício das práticas profissionais e da reflexão sistemática sobre elas ocupa um lugar central” (BRASIL, 2001, p. 30).

Além disto, a orientação de inserção das Práticas desde o início do curso e do Estágio no início da segunda metade do curso imprimiu uma nova expectativa de formação docente e de resultados mais profícuos na escolarização.

*Ainda antes de iniciar as disciplinas pedagógicas, saía correndo da Universidade para o ponto de ônibus. A escola era bem longe e se perdesse o ônibus, com certeza chegaria muito atrasada para almoçar e trabalhar minhas aulas.*

*No percurso universidade-escola eu “preparava” as aulas: abria o livro didático (o mesmo que os alunos usavam) e estudava os conteúdos que seriam trabalhados. Estava pronta a minha aula. Sem um plano escrito, sem objetivos explícitos pensados e registrados. À época não tinha claro como isso dificultava uma ação mais significativa e uma reflexão posterior que melhorasse as atividades por mim desenvolvidas.*

*Ao chegar à escola a supervisora já me esperava com almoço e suco preparados por ela em sua casa. Ela assumia a turma até que eu terminasse a refeição. O seu carinho e o seu cuidado, nunca esqueci.*

*Certo dia, decidi que aquela seria a última aula da minha vida. Pedi silêncio aos alunos, que não me atenderam. Eu insisti na solicitação, subindo na carteira, gritando com a*

lurma e jogando giz em quem não me ouvia... Caos total! Com muita raiva, sem compreender como resolver a situação e revoltada com a falta de respeito dos alunos decretei, naquele momento, o fim do meu futuro como professora. Seria impossível aprender tanta coisa de Geografia e ainda ter paciência para dominar aqueles adolescentes, tão diferentes daquela que um dia eu fui.

O estranhamento de uma aluna, que nos primeiros períodos de licenciatura enfrentava a dura realidade do caos em uma escola de periferia metropolitana, poderia ser justificado por algumas circunstâncias como: só ter conhecido o jeito cotidiano de escolas públicas do interior; ainda estar estudando os primeiros períodos de licenciatura e estar fazendo o curso em uma instituição onde a maioria dos professores valorizava os conhecimentos científicos da Geografia, desdenhando aqueles pedagógicos. Ao considerar minha inexperiência e desconhecimento docente, não posso deixar de enfatizar a complexa realidade da rede estadual de educação, à época, quando a falta de profissionais formados na área específica, levava para a sala de aula da escola, graduandos recém chegados do Ensino Médio. ✍️

A premissa de mudanças nesse quadro de persistência do esquema 3+1, associado às deficiências da organização do sistema público de educação escolar, ainda encontra resquícios nas instituições de ensino superior e nas escolas. Contudo são inegáveis os avanços observáveis em relação ao passado, assim como outras dificuldades causam graves sequelas à educação escolar e à formação docente.

Por muito tempo, segundo Mizukami (2002) a chamada formação inicial foi fundamentada na lógica da racionalidade técnica que concebe a atividade profissional como instrumental e intermediada por uma aplicação da teoria e da técnica científica

É preciso distinguir concepções usuais que se atualizam nos debates atuais. A referência à formação inicial parece desconsiderar os estudos anteriores realizados pelo

estudante da licenciatura, os quais compõem a sua formação geral. Por outro lado, a formação continuada e em serviço definem situações específicas. O uso indiscriminado de termos como educação, reciclagem, capacitação, formação desvela concepções relativas ao preparo do cidadão para o exercício de profissões e destas para a sociedade (CASTRO; AMORIM, 2015). Por exemplo, reciclagem e capacitação parecem indicar incapacidade dos sujeitos. São mais aceitas as denominações educação e formação. Ainda assim, observe-se este uso aparentemente indeterminado na legislação:

No caso da docência, uma leitura do capítulo V, Título VI da Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB) 9394/96, que trata dos profissionais da educação, mostra uma dispersão de conceitos. No Parágrafo Único do Artigo 61, ao definir as características da formação dos profissionais da educação, o texto destaca “[...] a presença de uma sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho [...]” (Inciso I), a “[...] associação entre teorias e prática, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço [...]” (Inciso II) e “[...] o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades [...]” (Inciso III). (BRASIL, 1996)

Com Nóvoa sustento a importância da formação docente numa perspectiva crítico-reflexiva, capaz de propiciar autoformação permanente e pensamento autônomo: “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade que é também uma identidade profissional” (NÓVOA, 1992, p. 25). Nesse sentido, defende práticas formativas que mudem a pessoa do professor e o lugar da docência (projetos das escolas), além de serem tratadas considerando-se a dimensão coletiva, contribuindo para a emancipação e autonomia docentes.

André (2009) nos alerta sobre a importância da formação docente, em pesquisa que demonstra o aumento de estudos sobre o professor e a redução de pesquisas sobre sua formação. Acrescenta:

Ainda carecemos de muitos conhecimentos sobre as metas, os conteúdos e as estratégias mais efetivas para formar professores. Pouco sabemos sobre qual a organização curricular mais adequada, quais as práticas de ensino mais eficazes e que formas de gestão propiciam uma formação de qualidade. Por isso temos de continuar nossas pesquisas sobre formação inicial. Não podemos sucumbir aos interesses econômicos das políticas neoliberais que consideram pouco rentáveis os recursos aplicados na formação inicial, conforme denuncia Rosa Maria Torres (1998). (ANDRÉ, 2009, p. 52)

Há uma proliferação de estudos, realizados por organizações internacionais, evidenciando a importância do professor numa direção de eficácia, eficiência qualidade, com objetivo claramente econômicos, mas que não apenas comprovam a pesquisa de André (2009), como não deixam de apontar necessidades da formação docente, como se pode comprovar a seguir:

O próprio título do relatório que a OCDE publicou recentemente nos chama a atenção: *Teachersmatter: attracting, developing and retaining effective teachers* (OCDE, 2005). Afirma-se no título que os professores devem ser levados em conta, são importantes para ajudar a melhorar a qualidade do ensino que os alunos recebem. Nesse relatório afirma-se que: “*Existe atualmente um volume considerável de pesquisa que indica que a qualidade dos professores e de seu ensino é o fator mais importante para explicar os resultados dos alunos. Existem também consideráveis evidências de que os professores variam em sua eficácia. As diferenças entre os resultados dos alunos às vezes são maiores dentro da própria escola do que entre escolas. O ensino é um trabalho exigente, e não é possível para qualquer um ser um professor eficaz e manter essa eficácia ao longo do tempo*” (12). Esse relatório vem mostrar a preocupação internacional em relação ao magistério, às formas para tornar a docência uma profissão atraente, a como manter melhores professores no ensino, e a como conseguir que os professores continuem aprendendo ao longo de sua carreira. (MARCELO, 2009, p. 43)

A despeito dessas pesquisas, é possível observar em relatórios internacionais, como os efeitos de reformas na educação não surtiram efeito frente às políticas públicas em alguns países, cujos resultados mais “deterioraram as condições de trabalho dos docentes, causando desmoralização, abandono da profissão e absentismo, tendo, tudo isso, um impacto negativo na qualidade da educação que se oferece aos alunos” (MARCELO, 2009, p. 43). Este autor acrescenta ainda, como preocupação dos estudiosos Day, Elliott e Kington (2005) que “os professores estão deixando de lado o que consideram parte essencial de seu trabalho, a interação com os alunos, para abordar as prioridades de gestão e de avaliação”. Segundo Marcelo (2009), com base nos mesmos autores, também preocupa a crise de identidade e as condições de incerteza que transforma a docência uma profissão instável.

Na lógica de velocidade acelerada, a formação docente se faz aligeirada e prioriza conhecimentos formatados em disciplinas dos cursos de licenciaturas, em detrimento de conhecimentos teoricopráticos produzidos nelas e no cotidiano dos professores das escolas. Nesse contexto, a velocidade é empregada para que, mais informações científicas sejam passadas para os alunos que enfrentam salas de aulas, aparentemente, desconectadas da realidade cotidiana da sociedade.

Não há tempo para a experiência. Há pressa para a informação, como se fora conhecimento. Sim, falta em nossas aulas a experiência indicada por Larrosa (2016) como aquilo que nos atravessa, nos toca e que erroneamente foi confundida pela ciência moderna como experimento. Falta a potência da narrativa. Falta a belezura (sic) do fazer, logo, falta o saber artesanal.

O meu esforço se alinhava com o que licenciandos me sinalizavam como potência e o que autores discutiam então:

[...] Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e

valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2012, p. 18-19)

Sem esgotar essas compreensões, coloco sob o olhar do tempo, a oficina pedagógica ...

Então:

Às 4:50h da manhã toca o despertador (naquele tempo, ainda não se podia contar com a multifuncionalidade do celular). Está escuro. O “trim” não cessa e para acalmá-lo, me moro e aperto o botão que faz “click”. O silêncio volta a reinar e o retorno à quietude da cama é inevitável. Pequenos cochilos, em frações de segundos, acontecem enquanto a mente, ainda confusa, busca entender: para que mesmo o relógio tocou? De repente, o cérebro, que rumina sonhos e realidade, estala num grande susto! Levantar correndo... Hoje é segunda-feira! Tomar um banho rápido. Vestir roupa separada no dia anterior, calçar sapatos postos ao pé da cama. Seguir ligeiro para o ponto de ônibus. Faltam três minutos para “ele” passar e oitocentos metros para correr até seu ponto de parada. Café da manhã? Talvez... Se der tempo! Ansiedade, misturada ao medo de chegar ao trabalho com atraso, faz a mente ficar apressada para além do que o corpo é capaz de responder. É possível avistar o coletivo fazendo a curva da estrada. É preciso apertar o passo. Ufa! ... Chegada feita, sinal dado, entrada triunfal por entre corpos vindos de lugares mais distantes. Nenhum banco para sentar. As pessoas se ajeitam entre solarancos de frenagens e de braçadas, ao modo nado crawl, que arrastam bolsas, puxam roupas, alvoroçam cabelos e tudo que possa atrapalhar a chegada até a porta de saída.

*Oh!! É o café da manhã? Só na hora do recreio mesmo! Nem sempre conseguimos administrar bem o tempo.* 

Com o desenvolvimento da ciência moderna, algumas mudanças simbólicas associadas a marcos de transformações paradigmáticas ocorreram na paisagem, principalmente na área urbana. Tomemos como exemplos, o relógio da praça e a escola do bairro.

O relógio, como um dos símbolos da modernidade, ocupou espaços antes marcados pela religião, em especial. Em praças públicas, ele substituiu o cruzeiro altaneiro, passou a marcar o tempo dos dias, dos meses e dos anos, sinalizando horários de trabalho, de diversão, do estudo, do sono, do ócio... Enfim, a vida em retalhos...

A escola, também construção da modernidade, substituiu a oficina das corporações de ofícios, onde se aprendia, com mestres, um fazer específico autorizado.

As corporações, como formas humanas de ajuda mútua para o trabalho se originaram nas guildas medievais, inaugurando e mantendo a prática de contratos nos quais a ajuda mútua e a solidariedade entre os partícipes, fossem eles mercadores ou artífices, se tornaram marca efetiva para manutenção de um saber e de um fazer específico, aprendido na prática e na transmissão de modos de saber. Segundo Martins,

Esses dois elementos – ajuda mútua e solidariedade – são fundamentais para o entendimento do significado do associativismo através dos tempos: A existência das associações e sua sobrevivência foram garantidas pela importância que elas assumiram na vida dos indivíduos e das sociedades, na proteção e defesa dos grupos, no auxílio mútuo, no desempenho de funções no campo social que durante muito tempo não foram exercidas por esfera alguma do poder público. Desta forma, o ato de se associar assumiu vários significados ao longo do tempo nas diferentes regiões do mundo. (MARTINS, 2018, p. 10)

A pedagogia do artesanato fazia dos mestres verdadeiros narradores, uma vez que o aprender-fazer se baseava na oralidade, exigindo dos aprendizes atenção, disciplina e dedicação ao treino e ao fazer. Um acordo entre o mestre de ofício e os familiares do aprendiz, garantia sua permanência, sua obediência e seu trabalho junto ao mestre, como um agregado. Eram as irmandades religiosas que mediavam a relação das corporações com a coroa, pois toda essa organização era submetida ao poder do rei, como redes de controle da produção. O segredo do ofício, o modo de trabalho, contudo, eram guardados em segredo por aqueles que adquiriam a habilidade, na perspectiva de manutenção de saberes específicos. Ainda assim, a aprendizagem pela prática, tendo a oralidade como comunicação,



[...] parece ter sido um forte elemento para transpor os muros das oficinas, os códigos indecifráveis dos artífices, rompendo-se os segredos dos ofícios na medida em que se penetrava no “segredo da linguagem”. Não existiam manuais para os aprendizes ou textos escritos deixados por mestres e oficiais, e mesmo os compromissos das corporações não tinham a função de servirem como compêndios para o ofício. Neles, eram descritos somente os deveres dos artesãos do ofício e os compromissos firmados com os demais membros da corporação. Isso preservava o ofício da possibilidade de certas convenções técnicas caírem em mãos estranhas. A tradição oral contribuía, assim, para a preservação dos segredos ou mistérios do ofício. (MARTINS, 2018, p. 82)

À medida que o liberalismo foi se estendendo pelo mundo, esse modo monopolista de produção e de conhecimento, tão criticado por Adam Smith, perdeu força na Inglaterra e sua fragilidade contagiou os demais países europeus, onde os ideais liberais chegavam. Então, com a pregação do “*Laissez-faire*” e com a expansão da manufatura, as oficinas foram dando lugar às fábricas, transformando paisagens urbanas, relações humanas e até mesmo a fé, através do trabalho.

Com as necessidades das sociedades ampliadas, modificaram-se as formas de produção. O Estado se torna cada vez mais laico e a escola é criada como responsável pela transmissão do conhecimento elaborado pela ciência e demandado pela tecnologia. Na escola desta época, tal como na sociedade de então, a criança era como um homem em miniatura<sup>8</sup>, feito objeto de trabalho do professor, senhor e detentor absoluto do conhecimento. A ele era dado o poder de trabalhar, em suas aulas, a transmissão de conhecimento para o aluno, do modo que lhe parecesse mais indicado, inclusive podendo usar (tal como o mestre de ofícios) maneiras violentas para manter a disciplina (ROMANELLI, 2007) enquanto ao aluno cabia a memorização do que lhe era transmitido. Os sentimentos e o fazer para aprender, até então, não eram considerados importantes pela maioria daqueles que trabalhavam nas escolas.

Os saberes da escola e o conhecimento científico, com o tempo, passaram a alimentar-se mutuamente. A escola não apenas preparava profissionais em diferentes áreas, como também apresentava demandas que provocavam estudos sobre o ensino, a aprendizagem, sobre alunos e sobre professores. Permeando essas imbricações, a democratização da escola foi se tornando não só necessária para o crescimento econômico e social de uma nação, como também se foi concretizando feito direito político e social das pessoas nas sociedades (ROMANELLI, 2007). Assim, em diferentes intensidades e tempos, multiplicaram-se as escolas e os tipos de profissionais para atender às novas demandas sociais.

Com o avanço tecnológico, rápidas descobertas científicas, alterações no modo de produção e disponibilização de novos meios de comunicação e informação, dentre outras

---

<sup>8</sup> Teoria do homúnculo (ARIÈS, 1981).

mudanças na vida das sociedades, os professores também modificaram formas de docência, procurando ajustar seus fazeres às melhores condições de aprendizagem de seus alunos. Muitas propostas fortaleceram a formação de professores. Dentre elas, a ideia de oficina das corporações que deslizou para uma prática muito próxima àquelas que envolviam movimento, dinamicidade, grupos de trabalho, respostas com produção, tal como no trabalho da época. Surgiam assim, as oficinas pedagógicas.

Apesar de sua origem estar ligada às corporações de ofício, as oficinas pedagógicas, tem apenas na cooperação entre os indivíduos a semelhança com as oficinas das corporações de ofício que perduraram no passado. Hoje, o mestre, chamado de coordenador, também é um narrador, mas também pesquisador, sempre atento à escuta sensível, ouvindo a demanda do grupo de oficineiros e participantes, buscando compreender as necessidades identificadas ao longo do desenvolvimento do trabalho buscando romper com a hierarquia na relação mestre-aprendizes, pois aqui o mestre também é um aprendiz.

Essa horizontalidade permite que os indivíduos componham um grupo com construção real de afetividade entre todos e também com o trabalho, mesmo que se esbarrem em diferenças que ocasionem tensões entendidas como oportunidades de negociações e aprendizagem em grupo.

Trabalhar assim requer especial tempo de estudos, criação, planejamento e organização práticas, tornando-as possíveis às diferenças de realidades escolares, com uma estrutura aberta à criações, com porosidade ao engajamento de histórias de vida, com potência vigorosa à produção de conhecimento, tanto na área específica de estudo (no caso, a Geografia) como no campo da Educação.

As oficinas atravessaram o limite do tempo e seus mestres, aprendizes, professores e oficineiros avançaram em seu modo de realização de trabalho, de convivência e coletivamente construíram um novo modo de oficiar em busca de conhecimentos e soluções de problemas.

Em minhas vivências como aluna e como professora, a oficina pedagógica se tornou mais do que um exercício do fazer didático: uma escolha de aprender e de ensinar numa dinâmica que somava prazer ao meu fazer. Descobrir isso me trouxe o desafio de sistematizar questões e possibilidades nessa pesquisa, que traz marcas de práticas vividas sem essa intenção, mas que zigzagueia nas várias dimensões do tempo.

*O tempo também não para.*

*Equilibrar livros em um abraço e, usando apenas o outro braço cuja mão segura uma barra de ferro, em sua imobilidade indiferente ao esforço empreendido, para manter em pé um corpo, enquanto o ônibus solavanca em curvas, freadas e arrancos, é uma tarefa difícil. Olhar o relógio e ter a sensação que seus ponteiros se movem mais rápidos do que o próprio ônibus, complica mais ainda a sensação de vazio no estômago. A paisagem esvoaça de folhagens para prédios, de outros coletivos para terrenos baldios. Geografias... Aquela plano de aula estará preso no caderno ou ficou sobre a mesa esquecido? A rodovia parece se abrir como uma garganta rasgada, num viaduto a ser atravessado. Rápido, seu motorista, eu não posso me atrasar. Hoje não, por favor! Hoje não... Preciso autorizar uma aula-oficina. *

Os modismos de usos de palavras para práticas no campo da educação acompanham o movimento de bem-querer e de maldição, que proposições teóricas e metodológicas suscitam, ao sabor de mudanças e descobertas. A transitoriedade, entre ser venerada e ser duramente criticada, mostra a intensa relação de uma prática ou de uma teoria com o contexto em que seu uso se insere.

No caso da oficina pedagógica, sua menor expressividade na educação, contrastando com formas mais robustas de aplicação em outras áreas de formação, parece estar relacionada a sua origem etimológica, a qual evoca uma imagem pouco atraente e às reformas políticas brasileiras, principalmente àquelas ligadas ao período militar, como mostram os parágrafos seguintes.

Em Baalbaki e Teixeira (2014, p. 90), a palavra oficina nos reporta a sua “[...] origem latina (officina), que significa lugar em que há grandes transformações [...]”. Contudo, o imaginário social referenda a palavra “oficina” como um lugar de sujeira e desorganização, muito intensamente difundido em sua ligação com os locais de reparos de carros (oficinas mecânicas). São características comuns às imagens de oficinas: a luminosidade difusa,

paredes manchadas, peças e ferramentas desordenadas, motores espalhado e carros desmontados. Enfim, oficinas parecem compor um ambiente poluído no visual, no ar e no conjunto físico.

Se essa imagem está se transformando na atualidade, com novas composições arquitetônicas e até decorações personalizadas, parece ser exatamente para promover a ruptura entre a impressão torpe de sujeira e desordem que a acompanha ao longo do tempo e o aspecto de eficácia desejada em uma oficina de reparos ou de criação tecnológica. Os tempos mudaram.

A palavra oficina ganhou projeção política e social, por associação com a imagem de um galpão para montagem de automóveis, no filme “Tempos Modernos” (TEMPOS MODERNOS, 1936). A exigência de tempo sincronizado, marcado em longas horas contínuas, para execução de atividades de baixa complexidade, hoje, têm sido, cada vez mais, realizadas por máquinas, ainda não disponíveis naquela época. O trabalho, capaz de ajustar o operário à linha de produção, como mais uma engrenagem, comprometia a possibilidade de sonho com dias melhores que oportunizassem tempo para o lazer e para o ócio.

A sua relação com o momento histórico, representado na película citada, de extrema exploração da mão de obra parece marcar a repetição aviltante da ordem mecânica de apertar um parafuso, mesmo que o executor operário transgredisse e realizasse habilidades de pensamento para além da desumanidade imposta.

É nesse contexto que Charles Chaplin (TEMPOS MODERNOS, 1936) apresenta contundente crítica ao modelo fordista, caracterizado pela produção em série e em grande escala, além de menores custos de produção e ampliação dos lucros.

Dessa forma, esse período pode ser entendido como outra possibilidade de aviltamento das resistências dos profissionais da educação em relação à “oficina”, pois o tecnicismo durante algum tempo (entre as décadas de 60 e 70, no período do governo militar) contribuiu para que a educação brasileira atendesse aos interesses de organismos internacionais, enquanto esses a direcionavam para o preparo técnico de mão-de-obra que atendesse ao mercado de trabalho da economia brasileira que se fazia cada vez mais industrial.

Esse período, marcado por políticas educacionais, que alongavam os braços da influência norte americana sobre a arquitetura física e curricular das escolas brasileiras (através dos ginásios polivalentes) e sobre as práticas dos professores (estimulando metodologias ativas), prometia o crescimento econômico a toda população que foi, durante sua história, excluída do processo escolar. Contudo, pesquisas do campo educacional mostram o lado nefasto dessa influência política de colonização de pensamentos descontextualizados

da realidade vivenciada pelos seus *sujeitos praticantes*, tratados, naquele momento, como objetos e seus conhecimentos cotidianos sendo ignorados, pois “Nos documentos dos ginásios Polivalentes encontramos referências ao modelo norte americano de educação, como um bom exemplo, digno de ser seguido” (GONÇALVES, 2011, p. 163). Enfim, apesar de apregoarem uma escola de modelo arquitetônico aberto<sup>9</sup>, de metodologia ativa, os alunos eram receptores e os professores reprodutores de conhecimento técnico profissional que atendesse aos interesses estrangeiros.

Ainda nesse período, em outros países da América Latina, como Argentina, Colômbia e Guatemala, novas experiências com oficinas pedagógicas eram trabalhadas nas escolas (ANDER-EGG, 1977; GONÇALVES, 2011), buscando superar o ensino tradicional, visto que a oficina pedagógica apresentava como característica a metodologia ativa.

Ezequiel Ander-Egg (1977), um dos maiores estudiosos da América Latina sobre oficina pedagógica, associa a busca dos professores e departamentos de ensino universitário por essa metodologia à Reforma de Córdoba<sup>10</sup>.

Os estudos teóricos sobre a temática (ANDER-EGG, 1977; BARROS, GISSI, 1980; MANSILLA, 2010; FREITAS NETO, 2011; DUTRA, CASTIONE, 2017; LUGO et al., 2018) me permitem asseverar que, ao fazer severas críticas às cátedras nas universidades da América Latina, ao estimular a autonomia docente e o envolvimento dos discentes no processo ensino aprendizagem, a Reforma de Córdoba provocou um novo modo de pensar e de agir na comunidade acadêmica, sugerindo propostas de trabalho que chamavam atenção sobre as verdadeiras responsabilidades da universidade em relação à sociedade daquele tempo.

Em seus estudos Ander-Egg (1977, 1991) apresenta investigações sobre a importância das oficinas pedagógicas, no ensino superior, como possibilidade de desenvolvimento da autonomia do aluno e produção independente de conhecimento pelo professor que, nessa situação de aprendizagem, torna-se um orientador. Os países da América Latina, começando pela Argentina, Uruguai Peru e Bolívia e, mais tarde, Chile, Costa Rica, Venezuela e

---

<sup>9</sup> Experiência de arquitetura escolar construída na década de 1970, que se caracterizava por salas abertas ou por paredes móveis e mobílias que permitiam a ampliação ou redução do tamanho das salas, a fim de agrupar turmas, organizar os alunos em pequenos grupos, reunir professores para um trabalho conjunto, enfim, permitir a flexibilidade dos espaços, dos agrupamentos de alunos, do currículo, da organização pedagógica. (GONÇALVES, 2011, p. 03)

<sup>10</sup> Reforma Universitária que teve sua origem no Manifesto de 1918 de estudantes argentinos (Universidade de Córdoba). Dentre as reivindicações dos estudantes estavam uma universidade autônoma, com participação discente, acessível à população e o fim do sistema de cátedras. Essa reforma extrapolou os limites da Argentina e influenciou as demais universidades da América Latina (FREITAS NETO, 2011).

Colômbia perseguiram esses intentos. Percebendo a necessidade de levar as atividades práticas para os estudos de seus alunos, investiram nisso.

No ano de 1968, a Faculdade de Arquitetura da Universidad Nacional de Córdoba e, posteriormente, a Universidade de Rosário, Buenos Aires, La Plata, San Juan e Mar Del Plata, nos cursos de Sociologia e Trabalho Social<sup>11</sup> iniciaram a implementação das oficinas em seus cursos, como enfrentamento de algumas dificuldades como: lacunas no ensino; falta de objetivo e função para a carreira e profissão; questionamento do movimento estudantil sobre a instituição universitária e sobre a função do conteúdo do ensino. Assim, através das oficinas os cursos visavam: reformular o conteúdo de ensino; estabelecer, mais claramente o perfil profissional e repensar a concepção de profissão (ANDER-EGG, 1977, p. 13- tradução da autora).

A partir dos escritos de Ander-Egg (1977, 1991), é possível afirmar que as oficinas pedagógicas surgiram nas universidades de vários países da América Latina como fruto da preocupação de docentes e discentes, conscientes de sua responsabilidade social. Por isso, buscavam unir conteúdos estudados nas universidades com a prática desenvolvida pelo futuro profissional em seu trabalho cotidiano, de forma colaborativa e autônoma.

É preciso destacar que alguns estudos americanos também interferiram nas reformas das universidades da América Latina, como afirmam Dutra e Castione,

Cabe destacar que não foi possível identificar até que ponto as ideias deweyanas contribuíram para potencializar o movimento reformista de Córdoba. No entanto, registra-se que circularam no país as ideias defendidas pelo teórico estadunidense: democratização do ensino, relação entre teoria e prática e superação do ensino tradicional. (2017, p. 70)

A preocupação de professores universitários, como Barros e Gissi (1980), com as oficinas pedagógicas, é registrada em “El Taller, integración de teoría y práctica”, originalmente publicada na Revista de Trabajo Social de La Escuela de Trabajo Social de La Universidad Católica de Chile, Santiago, nº12, em novembro de 1974 e na revista Selecciones de Servicio Social, Buenos Aires, nº 23 e 24 daquele mesmo ano.

É possível afirmar que os trabalhos iniciados por esses protagonistas resultaram em produções elaboradas a partir de suas próprias práticas, embora tivessem encontrado fortes empecilhos, como a história nos mostra ao relatar a turbulência, com perseguições políticas e exílio daqueles que discordavam das ideias impostas pelo regime militar em vários países latinos, como o caso de Paulo Freire, Ander-Egg e outros.

---

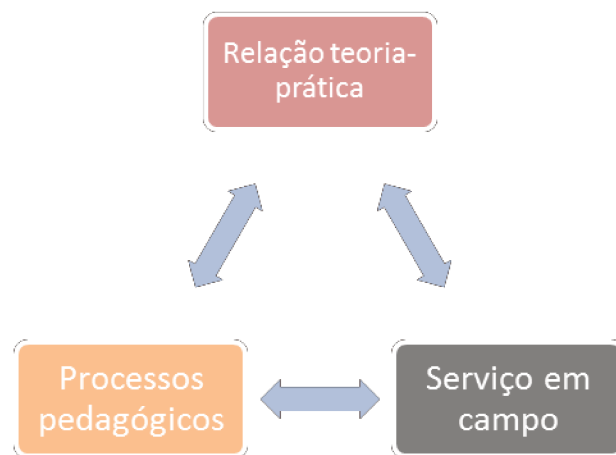
<sup>11</sup> O curso de Trabalho Social corresponde ao Curso de Serviço Social no Brasil. (MANSILLA, 2010, p. 14)

Neste sentido, é preciso afirmar que as oficinas pedagógicas nasceram, em vários países da América Latina, crivadas de desejos e de esperança de construir uma universidade que pudesse contribuir com a sociedade através de práticas como as atividades de extensão, que passaram a compor o tripé da universidade Ensino-Pesquisa-Extensão (cujo embrião está no Manifesto de Córdoba) (LUGO et al., 2018).

Barros e Gissi (1980, p. 5) conceituaram a oficina pedagógica, como “[...]uma nova pedagogia do conhecimento e da inserção na realidade, que se realiza na nossa escola como uma parte vital do nosso processo de reconceituação de currículo que nela é ensinado” (Traduzido pela autora). Para os autores, a oficina privilegia o trabalho de campo complementando os cursos teóricos.

A oficina pedagógica, então, pode integrar três instâncias básicas:

Figura 4 – Instâncias básicas das oficinas pedagógicas



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Barros e Gissi (1980, p. 8)

Através das oficinas, o trabalho em campo permite a relação entre a teoria e a prática. A mediação desse processo é organizada pelo professor universitário que assim contribui com o aluno, não apenas no processo de busca da aprendizagem nos conteúdos específicos. O processo pedagógico acontece de forma colaborativa e desprovida de hierarquia (ANDEREGG, 1991; BARROS, GISSI, 1980).

Alguns desses autores conceituam as oficinas pedagógicas como:

Quadro 5 – Conceitos de Oficinas Pedagógicas- autores latino-americanos

| CONCEITO DE OFICINA PEDAGÓGICA                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| ENDER-EGG, 1991, p. 10                              | <p>"[...]uma forma de ensinar e, sobretudo, de aprender, através da realização de "algo" feito coletivamente. [...]"</p> <p><i>(Tradução da autora)</i></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| BARROS; GISSI, 1980, p. 7                           | <p>“[...]um grupo de trabalho, geralmente composto por um professor e um grupo de alunos, na qual cada um dos membros dá sua contribuição específica. O professor dirige os alunos, mas, ao mesmo tempo, ganha experiência a partir das realidades concretas em que as oficinas são desenvolvidas e seu trabalho em função dos alunos no campo vai além do trabalho acadêmico, tendo que fornecer sua contribuição profissional nas tarefas específicas que serão desenvolvidas.” <i>(Tradução da autora)</i></p>         |
| GONSALES, 1987<br>(apud BITENCOURT, 1991, p. 12-14) | <p>“[...]tempo-espço para a vivência, a reflexão e conceituação; como síntese do pensar, sentir e agir, como lugar para a participação e aprendizagem. [...] como lugar de manufatura e mentefatura [...]Na oficina, através da interação dos participantes com a tarefa, o pensamento, o sentimento e a ação convergem. A oficina em síntese, pode se tornar o lugar de ligação, participação, comunicação e, portanto, lugar de produção social de objetos, fatos e habilidades.</p> <p><i>(Tradução da autora)</i></p> |

Fonte: elaboração da própria autora.

Quando pensamos na visibilidade das Oficinas Pedagógicas no cenário da educação brasileira, faz-se necessário considerar a demora na solidificação de um sistema de ensino superior, que só foi organizado no Brasil a partir da década de 30 do século passado. O Brasil foi o país da América Latina que mais adiou a expansão das universidades.

Enquanto na década de 70 (do século passado), nos demais países da América Latina, as oficinas pedagógicas surgiam na busca da educação libertária, incluindo como base teórica os trabalhos desenvolvidos por Paulo Freire, como sinaliza Ander-Egg (1977), no Brasil as



discussões sobre uma reforma universitária, elaborada no período militar, diminuiu a importância de algumas ideias já em discussão, como autonomia e pesquisa universitária, colocando fim a várias discussões que entendiam a educação como um problema social.

Naquele momento, a educação passou a ser encarada como um problema técnico (CUNHA, 2007, p. 03) e a parceria entre o MEC e a USAID<sup>12</sup> construiu uma proposta paradoxal para as Universidades: “poder” X “autonomia”. Nessa parceria, a ideia de autonomia, influenciada pelas demais universidades da América Latina, estavam submissas à repressão militar (BRITO; CUNHA, 2009, p. 6) contendo uma proposta não apenas de orientação no campo educacional, mas também no econômico: uma sociedade de consumo (PINA, 2011).

A formação do professor, nesse período de ditadura militar, foi pautada no ensino tradicional, marcada pelo amordaçamento da liberdade docente, com atividades conteudistas, pouco reflexivas, em que a relação entre professor e aluno se estabelecia de forma hierárquica, inclusive nas universidades (QUEIROZ et al., 2015). Uma educação bancária (FREIRE, 1987), onde o professor deposita no aluno o conhecimento que detém.

Essas considerações aparecem como pistas para a compreensão do esvaziamento da temática oficina pedagógica na literatura e nos trabalhos que envolvem a formação de professores, nesse período no Brasil, principalmente no ensino superior. Seus primeiros sinais surgem no final da década de 80 e início de 90, após o enfraquecimento da ditadura militar e o processo de redemocratização em nosso país.

Como exemplo de inserção das oficinas pedagógicas na formação de professores, é possível apresentar o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, que as instituiu as oficinas pedagógicas em Pólos Regionais de formação continuada dos professores de sua rede de ensino. Segundo Lima (2009, p. 174): “As ações de formação continuada oferecida pelas Oficinas Pedagógicas representam um tempo de reflexão sobre fundamentações teóricas e sobre práticas das diferentes interfaces que constituem o processo de ensino-aprendizagem” Eram as oficinas como espaço físico de formação docente, que assim eram chamadas considerando sua proposta pedagógica.

Na literatura que envolve essa temática, é possível ver os conceitos de oficinas pedagógicas aparecerem também nos trabalhos do período pós-ditadura militar com algumas pioneiras (CANDAU et al., 1995; MUTSCHELE, GONSALES FILHO, 1995) quando

---

<sup>12</sup> Agência norte-americana para o desenvolvimento Internacional.

surtem novas perspectivas de formação de professores e no papel do aluno no processo ensino-aprendizagem, que segundo Cambuzzi (2018, p. 02)

[...] Essa tendência da Didática representada por autores como Candau (1983, 1988), Freitas (1987, 1995), Martins (1989, 1996) Oliveira (1992, 1993), guardadas as especificidades com que cada autor(a) trata a questão, de uma maneira geral, vai mostrar que o(a) professor(a), na sala de aula, considerando a realidade, o trabalho, a prática social do educando e sua experiência como uma problematização, colocando-o na condição de sujeito que participa do processo educativo escolar, tem a possibilidade de produzir e sistematizar uma teoria pedagógica escolar incluindo a participação ativa dos educandos.

Logo, entendo que essa nova perspectiva de trabalho docente, incluindo o aluno como sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem, abriu caminhos para que os trabalhos dos estudiosos sobre oficinas pedagógicas dos países vizinhos entrassem na pauta de estudo dos pesquisadores brasileiros, ensaiando nossos primeiros passos rumo a essa forma de trabalho.

Porém, quanto mais se difunde uma ideia, mais ela se transforma. Ander-Egg (1977, 1991) já alertava sobre a forma indiscriminada do uso do termo “oficinas pedagógicas”, pois seus **princípios pedagógicos** são o que a distingue de outras atividades que se propõem no campo da educação.

Alguns autores apontam como **princípios das oficinas pedagógicas**: aprender fazendo; metodologia participativa; pedagogia de perguntas; trabalho interdisciplinar e abordagem sistêmica; professor e aluno visam atingir metas em comum; caráter globalizante da prática pedagógica; em um só processo permite integrar a docência, a investigação e a prática. (ANDER-EGG, 1977, 1991; BARROS, GISSI, 1980)

O professor que se propõe a trabalhar com oficinas pedagógicas precisa compreender que os papéis docente e discente serão reconfigurados, pois todas as atividades se desenvolverão coletivamente e, ambos, são tidos como sujeitos no processo ensino-aprendizagem, rompendo com a estrutura do ensino tradicional, pois esse é um trabalho realizado coletivamente.

Como a busca para os estudos estão dentro do campo de atuação e a demanda é variada, complexa e multifacetada, isso exige do professor uma postura aberta à interdisciplinaridade, buscando com seus alunos respostas em diferentes campos do conhecimento, de forma mais globalizante e globalizadora, compreendendo a visão holística presente nesse processo de ensino-aprendizagem do futuro profissional, possibilitando novos sentidos ao aprendido e novos significados ao conhecimento agregado.

Quando o trabalho realizado na universidade ou em cursos técnicos está baseado em oficinas pedagógicas, ela favorece a inserção do estudante em seu campo de atuação profissional, aproximando-o da realidade para o qual ele está se preparando. Contudo, essa

aproximação não é solitária, pois, juntos, professor e aluno, primeiramente investigarão, através de perguntas, buscando entender as demandas presentes na realidade onde atuarão.

Dentro de todo esse processo, acredita-se que o professores e alunos aprendem juntos, tanto conhecimentos específicos quanto pedagógicos e isso permitirá o uso de técnicas apropriadas para o desenvolvimento de docentes, alunos e inclusive possibilitando uma transformação social, a partir da realidade em que o grupo se inseriu.

Ander-Egg (1991, p. 9) alerta que é possível encontrar a expressão oficina pedagógica sendo utilizada de forma aleatória, sem considerar as características específicas que a identificam, resultando em superficialidade e despreparo em sua aplicação, por muitas pessoas. Por isso, é comum encontrarmos workshops, minicursos e até mesmo seminários sendo apresentados como propostas de oficinas em eventos, aulas ou cursos de maior duração.

O conceito de oficina que paira com maior notoriedade no imaginário social, nos leva a pensar que os fatos relevantes encontrados na memória, considerada subterrânea, podem estar postos à margem da História oficial (FORTUNATO; RUSCHEINSKY, 2004). Isto explicaria porque um sujeito já tenha uma construção conceitual negativa de “oficina”, devido ao imaginário social elaborado por vivências anteriores, com fatos ou imagens organizadas com outros significados ou sentidos.

Assim, esses fatores surgem como possibilidade da turbidez da imagem formada em nossos pensamentos quando falamos de oficinas em sala de aula, principalmente para nós, professores de Geografia, que criticamos o modelo econômico atual.

Não é possível ignorar a influência do materialismo histórico sobre os estudiosos da Geografia promovendo a Geografia Crítica, fortalecida no Brasil após a ditadura como profundo influenciador da Geografia escolar. Naquele momento, novos livros disponibilizaram lentes para uma nova leitura de um mundo polarizado entre capitalismo e socialismo, enquanto no campo da educação a crítica ao tecnicismo se fortaleceu.

A ciência geográfica carregava (e ainda carrega) consigo uma concepção tradicional, de base teórica positivista, que evidenciava uma Geografia compartimentada, que privilegiava o quadro natural, que ‘suprimia o sujeito’ e que se considerava neutra (neutralidade com fins próprios: dominação). Com este caráter, atendeu e, em algumas vertentes continua atada, às demandas da classe dominante. Embora se transformando, as mudanças em seu conteúdo escolar guardam marcas de memorização de dados fatos e conceitos, principalmente pelo processo de repetição de conteúdos e atividades, como afiançam Pontuschka e Oliveira (2002); Lacoste (2001), dentre outros.

Mas como imagens construídas no passado, a partir de outras experiências, nos tornam resistentes àquilo que se propõe na atualidade?

*... e o relógio não para*

*Naquela segunda-feira, às 6:50h da manhã, o percurso de ônibus entre casa e escola foi entremeado por engarrafamentos na ponte e no viaduto. Então, é dado ao motorista, com o acionar de botão, um sinal de parada para o próximo ponto de ônibus. Descer, atravessar a rua e ainda andar a pé, um pedaço de caminho. O relógio indica que faltam cinco minutos para um sinal sonoro indicar que mais um dia de atividades escolares vai começar. Alcançado o portão da escola, passo apressado para chegar à sala dos professores. O grito antecede o esperado e estridente sinal sonoro:*

*- Ei, teacher! Temos aula hoje, hein?! Onde será? O que faremos?* 📖

A ansiedade do aluno em saber onde e como seria a aula parece não corresponder ao arranjo organizacional escolar. A questão ‘onde’ parece se espatifar na resposta óbvia do espaço ‘sala de aula’, deslizando para o espanto que poderia causar a desavisados, a próxima pergunta: “o que faremos?”. A possibilidade de diferentes respostas assanha movimentos cotidianos, quando se trata de oficina pedagógica. Contudo, é preciso considerar que, a cada dia, por diferentes razões, ela pode acontecer em variados espaços da escola: ela se ajeita na quadra, explora o pátio, experiencia laboratórios, expande dimensões virtuais em salas de informática, cria viagens na biblioteca. E não se contém, avança até mesmo fora dos muros da escola: na calçada da rua, no supermercado, no museu, nos remanescentes de Mata Atlântica ou de Manguezal do bairro, roubando propostas tais como ensinamentos de Freinet (1975, p. 23), em suas “Aulas Passeio”.

[...] no começo da aula da tarde partia, com as crianças, pelos campos que circundavam a aldeia. Ao atravessarmos as ruas, parávamos para admirar o ferreiro, o marceneiro ou o tecelão, cujos gestos metódicos e seguros nos inspiravam o desejo de os imitar. Observávamos os campos nas diversas estações: no inverno, víamos os grandes lençóis estendidos sob as oliveiras para receber as azeitonas varejadas; na Primavera, as flores de laranjeira em todo o seu encanto, as quais pareciam oferecer-se às nossas mãos; já não examinávamos, como professor e alunos, em torno de nós, a flor ou o inseto, a pedra ou o regato. Sentíamos-los com todo o nosso ser, não só objetivamente, mas com toda nossa sensibilidade natural. E trazíamos as nossas riquezas: fósseis, nozes, avelãs, argila ou uma ave morta.

Mas, a proposição da oficina pedagógica não se esgota na audácia de sair da sala de aula, menos ainda em se realizar com verbos diferentes dos comuns em objetivos de aulas. Talvez, ela esgarçasse as preocupações do Mestre Freinet na sua ousada proposta para aqueles tempos: não haveriam de confundi-la com passeio ou fuga do estudo.

Se as oficinas pedagógicas partem do princípio da necessidade em unir teoria e prática, provocando o fazer pensante, buscando possibilidade de soluções para situações problemas e sistematizações do conhecimento adquirido a partir do fazer, é possível afirmar que, essa proposta pedagógica contribui para o desenvolvimento cognitivo da criança. Pensando assim, o olhar estigmatizado sobre oficinas é ofuscado, pois à medida que o professor elabora atividades que visam o desenvolvimento do conhecimento, o processo mecânico é substituído pelos processos cognitivos, que partem de atividades mais simples para as mais complexas promovendo o desenvolvimento humano.

Por isso, planejar aulas como uma oficina, também, requer um distanciamento da antiga ideia de aprendizagem de ofício, recortando o aprender o mundo, em um mundo de aprender retalhos. A multiplicidade de aspectos a serem explorados exige do professor um saber sobre o estudo a ser proposto, sobre como operacionalizá-lo e, sobretudo, como tornar o aluno parceiro. Requer, assim, a seleção e a organização de espaços, a previsão de tempos, o preparo de materiais, entre muitas providências que diferentes casos exigem.

Ano de 2003, primeira semana de fevereiro. Escola onde eu trabalhava com as quintas e



sextas séries, atuais 6º e 7º ano do ensino fundamental. Essas séries sempre foram as mais especiais para mim. Sempre amei trabalhar com aqueles alunos extremamente curiosos, que me provocavam a transformar uma folha caída no chão em uma aula de biogeografia, discutindo as características da paisagem tropical do litoral capixaba e o que havia entre a praia e os prédios residenciais. A escola

apresentou como proposta uma viagem ao Pico da Bandeira, na Serra do Caparaó-ES. Minhas aulas-oficineiras inauguraram viagens antes da viagem. Nelas reuni estudos, leituras, experimentos, debates em entrelaçadas atividades que exigia movimento e ação dos meninos e meninas. Escolhi e preparei recursos didáticos, assim como planejei uso de diferentes espaços. As aprendizagens de oficinas como essa, vivida como professora de escola, me estimularam a continuar a pesquisar como realizar oficinas pedagógicas, que se tornaram cada vez mais cuidadosas ao longo do tempo... 

Na exploração de diferentes saberes buscando o conhecimento, há que se migrar vazando limites entre teoria e prática, entre o científico e o senso comum, pois é na vida que flui, também fora da sala de aula e das páginas dos livros didáticos, que pululam questões a buscar respostas e a criar mais questões. Nesse trânsito entre a ciência e o miudinho do cotidiano (FERRAÇO, 2007), talvez seja possível celebrar o retorno da ciência, na incansável busca de indagações ao senso comum, à proximidade do povo com aquele, tal como desejou Santos, B. (1997).

Acredito que isso explica corridas matinais entre cama e relógio, entre casa e ponto de ônibus e deste até a escola, mesmo sob a lamentável falta de tantos cafés da manhã... Também explica a contínua busca de aprimoramento das oficinas pedagógicas – o que justifica este estudo.

Promover a autoria, a autoridade e a autonomia do aluno na produção de conhecimento em aulas-oficinas, alarga a importância do outro na aprendizagem como processo coletivo, esvaziado de solidão, em inaugurações sucessivas de solidariedade. Cabe exercitar a imitação, como ensina Vygotsky (2000), tolhida do entendimento de mera repetição mecânica, mas sim, plena da compreensão do processo cognitivo e do fazer junto, do aprender junto. Como a estampa e a cor. Como o fio e a linha. Como a trama e o urdume. Não há igual. Cada textura é uma invenção. Um começar de novo e a tentação de fazer diferente. No tecido, o recorte. Sobre o tecido, o bordado. Com o tecido, o modelo. Para o tecido, a cor. Não há solidão, só solidariedade. Não há repetição, só aprendizagem.

### Capítulo 3 – Fiapos e retalhos: recortes no tempo, costuras de tentativas e ensaios (UFES e UFF)

Então, como a costura avança sobre o tecido, como o tempo se esfiapa em novos momentos, a vida seguiu e o que parecia repetição era simplesmente começar de novo. Um dia, eu me tornei professora formadora de professores. Em dois espaçostempos, duas universidades diferentes, UFES e UFF, vivi a formação docente na intensidade do aprender junto com licenciandos, usando fortemente a oficina pedagógica.

A crença numa formação docente que não fosse alcunhada de “inicial” se estendia nas aprendizagens trazidas para a sala de aula, me incluindo como sujeito de aprender em pesquisas, ações, dificuldades e avanços. Era um tempo de costuras como ensaios. Aprender como juntar e como cortar...

Realizei minha primeira experiência com a costura ainda na minha adolescência, quando não havia internet, computador, aplicativos e muito menos tutoriais que instruísem e estimulassem o autodidatismo. Não era possível usar dinheiro para fazer um curso, diante de tantas outras urgências que a vida nos colocava naqueles dias difíceis.

Minha mãe já havia iniciado vários cursos, mas afazeres domésticos roubaram-na de todos. Perguntar-lhe como se fazia uma blusa foi o início para uma empreitada que não se fez muito longa. Trago comigo, nas lembranças de menina, cada investida no fazer costuras em tecidos. Mesmo quando a costura é retirada, vai-se a linha, mas fica como registro de sua passagem através do tecido, inúmeros e minúsculos pontos abertos na tentativa de separar trama e urdume. Afinal, uma vez atravessado o tecido, impossível fazê-lo voltar a mesma forma...

Medi, dobrei, marquei, cortei e costurei o tecido de viscose rosado, quase cor de goiaba. No final, foi possível usar, mas sabe aquela peça que a gente olha e fala: o que ficou faltando? Eu não tinha o conhecimento sistematizado, nem minha mãe, mas a satisfação de ter algo produzido por mim mesma superava qualquer tentativa de olhar autocrítico, pois as linhas tortas se faziam retas aos olhos alegres em ver a peça e o corte, fora da medida prevista que, paradoxalmente, emendava os pensamentos e me ajudavam a afirmar:

deu certo! 



Se a primeira costura me levou a sentir a insucesso de uma tentativa de menina, após adulta, como professora de Geografia, costurando minha história de vida de professora, sentia que minhas reflexões sobre o meu cotidiano precisavam ser organizadas para vencer a condição de incompletude.

### **Fiapos e retalhos: UFES**

O meu tempo de trabalho naquela turma de 2011, na UFES como professora contratada, durou um ano letivo inteiro, totalizando uma carga horária de 400 horas das disciplinas Estágio Supervisionado I e II do curso de Geografia (Licenciatura), sendo 200 horas semestrais, distribuídas em 13 horas semanais: 04 horas, nas segundas-feiras e terças-feiras; 05 horas na quarta-feira.

A elaboração das oficinas pedagógicas e aplicação das mesmas em diferentes municípios e eventos aconteceram no Estágio Supervisionado I<sup>13</sup>, no ano letivo de 2011, enquanto o Estágio Supervisionado II se deu em 03 escolas da rede estadual de Ensino do Espírito Santo, onde a turma ficou distribuída de acordo com suas próprias escolhas feitas a partir de diferentes critérios, como proximidade de suas residências e acesso aos transportes públicos.

Essa diferença nas metodologias de trabalho entre os dois Estágios Supervisionados (I e II) partiram da minha premissa de que a oficina Pedagógica é uma metodologia possível para a formação docente, considerando que contribuíram com a minha formação, com o meu fazer cotidiano nas escolas de educação básica, estendendo-se até os demais alunos com quem trabalhei em contratos anteriores na UFES, nas disciplinas voltadas para a formação de professores.

*Recordo-me que em meu período de Estágio, na época com o nome de Práticas de Ensino, o processo foi inverso: Em Prática de Ensino I lectionei em uma escola de educação básica (noturno), enquanto na Prática II, a mudança de professor permitiu minha primeira experiência comoicineira nos cursos de formação continuada de professor em municípios do interior do estado do Espírito Santo-Brasil. Na época, questioneimei-me porque isso não aconteceu de forma invertida, pois foi realizando as oficinas que eu, como professora, aprendi a fazer as sequências didáticas - em um período em que ainda não se falava nessa nomenclatura com tanto afincio quanto nos dias atuais.*

<sup>13</sup> Conforme apresentado na Quadro 03, capítulo 01.

O grupo de trabalho daquele ano letivo de 2011 (UFES) era composto por 23 jovens, 10 alunos e 13 alunas do turno matutino. A maioria trabalhava com muita flexibilidade de horários, pois alguns possuíam bolsa de monitoria e Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). Outros trabalhavam como estagiários na Prefeitura Municipal de Vitória, em órgãos como Secretaria de meio ambiente e Secretaria de Educação; além daqueles que trabalhavam nos negócios da própria família. Desse grupo, a maioria era solteiro, com apenas 03 membros casados, sendo duas mulheres e um homem, esse último o único de todo o grupo que trabalhava por escala (policia militar), mas que sempre se fez presente nas atividades, refazendo escalas e trocando com os colegas do grupo aquelas atividades possíveis de serem realizadas conforme sua disponibilidade de tempo.

Era uma turma muito compromissada, mas como em qualquer grupo de pessoas reunidas, havia uma heterogeneidade de pensamentos e posturas. Isso contribuiu para o crescimento do grupo, pois a partir das divergências, construímos nossa história pautada no respeito às diferenças, no acolhimento do outro, na prática da solidariedade e no hábito do pensamento nas dimensões coletivas.

Logo no início do semestre, em sala de aula e como sondagem do conteúdo prático “planejamento”, solicitei aos alunos que elaborassem um plano de aula de qualquer temática de Geografia. No mesmo instante em que a notícia ainda ecoava na sala de aula o “furdunço” se fez:

*\_Como professora?* Questionou um aluno.

*\_Não trouxemos material e você também não pediu!* Reclamou outro.

*\_Não dá para fazer em casa?* Pergunta um terceiro aluno, inconformado, demonstrando o efeito surpresa que aquela solicitação lhe gerou.

Os ânimos se acalmaram quando a possibilidade de consultar materiais no Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Geografia (LEAGEO) surgiu como minha resposta às suas indagações. Eles sabiam que o laboratório, desde o início de sua existência, possuía um acervo disponível para consultas e empréstimos dos estudantes, o que seria de extrema importância para o desenvolvimento daquelas aulas.

Naquele momento, o grupo ficou livre para escolher público alvo, tema, conteúdos, metodologia e modo de avaliação e apesar dessa flexibilidade, fui surpreendida por alunos que alegaram não saberem preparar um plano de aula e também por outros que apresentaram muitas dúvidas básicas sobre planejamento.

Naquele momento, reafirmei minha compreensão sobre a importância da **profissionalidade** docente, para um especialista da área de ensino. Há saberes, como os

pedagógicos (PIMENTA, 2012) que são nossos (de professores) e não podemos aceitar que eles nos escapem, pois fazem parte da nossa condição profissional, fazem parte de nossas identidades profissional, independente da concepção de educação formal que se tenha.

Também resgatei minha forma de elaborar alguns planos temáticos, retomando e retornando mais uma vez às Oficinas Pedagógicas de minha vida, que realizei sendo eu professora de Geografia na educação básica, o que acontecia paralelo às atividades docentes na universidade.

Ao fazer a solicitação para a elaboração de um plano de aula, pude acompanhar como os licenciandos elaboraram esse trabalho e pude perceber, durante as 04 horas de aula daquele dia, a grande dificuldade do grupo em executar a tarefa, apesar de já terem cursado disciplinas do campo pedagógico, como a Didática.

A intenção aqui não é desmerecer ou classificar o trabalho de profissionais, ou simplesmente questionar a ementa da disciplina Didática, mas reforçar a concepção que tenho de que um professor precisa conhecer as especificidades do próprio trabalho, pois isso também contribuirá para que ele construa sua trajetória refletindo sobre sua própria ação, como orienta em seus estudos Nóvoa (2014).

Assim, após algumas reflexões sobre a importância do ato de planejar as ações docentes, apresentei ao grupo uma proposta de trabalho: pesquisar, planejar, executar e avaliar oficinas pedagógicas que seriam preparadas especialmente para secretarias municipais de educação como parte da formação continuada de professores daqueles municípios.

Minha intenção foi resgatar o que se constituiu um desafio em minha formação e que se tornara uma prática em meu fazer docente: aprendi a planejar temáticas, substituindo a aula magistral por aquelas baseadas em uma pedagogia ativa, elaborando oficinas pedagógicas.

Assumi essa proposta para todo o trabalho do semestre letivo e tomei como alvo entender se e como as oficinas pedagógicas atuavam na formação do professor de geografia.

Em princípio, como os contatos com as secretarias de educação estavam sendo feitos, ainda não tínhamos alguns dados como: local de aplicação, público alvo e suas necessidades. Isso não foi impedimento para o início das atividades, pois foram necessários estudos de conteúdos pedagógicos, iniciados nas aulas seguintes como atividades de **pesquisa**, considerado como primeiro momento de trabalho com oficinas pedagógicas.

Nesse ínterim, contatos realizados com a primeira secretaria (município de Fundão<sup>14</sup>-ES), permitiram aumentar o raio de alcance das pesquisas, apontando demandas de conteúdo de Geografia.

Após as **pesquisas**, passamos para a fase seguinte, a **elaboração** das oficinas, que foram preparadas para professoras das séries iniciais e da Educação Infantil, com conteúdos de Geografia. Curiosamente, no decorrer do semestre, o evento de Cartografia (VII Colóquio de cartografia para Crianças e Escolares) foi anunciado para acontecer na UFES, o que se tornou mais uma possibilidade de apresentação das oficinas, bem como o “VII Fala Professor-Encontro Nacional de Ensino de Geografia”, em Juiz de Fora –Minas Gerais.

A questão trazida pela Secretaria Municipal de Fundão que mais assustou os licenciandos foi a necessidade do ensino de Geografia para as professoras das séries iniciais e da Educação Infantil, universos raramente tratados nos cursos de licenciatura em áreas específicas. Essa preocupação intensificou os estudos envolvendo o ensino de Geografia.

E foi entre medos e assombros que recebemos o número total de professores daquela rede de ensino que participariam daquele trabalho e calculamos que precisaríamos elaborar cinco oficinas para atender à demanda naquele município. Assim, os próprios licenciandos se organizaram, respeitando o número máximo de alunos por grupo, pois acredito na dificuldade com membros ociosos em grupos grandes e também o problema de excesso de trabalho para membros de grupos muito pequenos.

Tomando em conta as circunstâncias, a **elaboração** das oficinas, incluindo o planejamento das atividades e de materiais didáticos, foram realizados na universidade, durante as aulas de Estágio Supervisionado ou com agendamento prévio e atendimento particular aos grupos, conforme a necessidade deles.

Chegamos ao momento em que fomos aplicar as oficinas em Fundão.

Assim como em meu tempo deicineira, não deve ter sido fácil para aqueles alunos levantarem cedo (tinham que chegar até as 5:20 da manhã) junto com familiares que os levavam até o ponto de partida (em frente ao Teatro da Universidade – mesmo local combinado em minha época de estagiária, mas agora com a paisagem modificada, pois já não havia o portão central e a construção do teatro, promessa de tempos antigos, já se fazia presente). Também, como na minha época de graduanda, não deve ter sido tranquilo para

---

<sup>14</sup> A escolha do município foi decorrente de parcerias já estabelecidas anteriormente, com outros trabalhos de formação continuada apresentados para esse grupo.

aqueles alunos que moravam distante da universidade, deixarem suas casas para dormirem na casa dos colegas para evitar o risco de se atrasarem.

Figura 5 – Foto de Oficineiros, na madrugada, com destino a Fundão UFES – 2011



Fonte: Arquivo pessoal.

Ainda escuro, saímos em direção a Fundão num ônibus providenciado pela Secretaria de Educação daquele município. A distância de 50 quilômetros pela BR 101, sentido norte do estado, exigiu um horário especial de saída de Vitória, o que o transporte público não nos oferecia. Também foi importante o lanche oferecido pela secretaria dentro do ônibus, e entregue a nós pelo motorista, pois nossos alunos saíam muito cedo.

Das janelas do ônibus, vimos o sol nascer e também os olhares apreensivos dos estagiários, que mais pareciam pedidos de socorro: \_ Quero voltar para casa!

A secretaria ficou responsável pela divulgação das oficinas, através dos folders, e também de realizar as inscrições prévias de cada professor. As oficinas aconteceram em duas escolas do município e tiveram a duração de 16 horas, o que exigiu que estivéssemos em dois dias seguidos realizando o trabalho. Após cada dia, retornávamos para nossas casas para descansar no “pouco” tempo que restava. Contudo, no retorno, apesar do cansaço, era possível perceber que os olhares apreensivos daqueles alunos, deram lugar a alegria, após muito medo do que ainda não haviam experimentado em sua caminhada acadêmica.

Figura 6 – Oficineiros, no ônibus, com destino a Fundão. UFES – 2011



Fonte: Arquivo pessoal.

Figura 7 – Foto de encerramento das Oficinas Pedagógica em Fundão UFES – 2011



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a aplicação das oficinas em Fundão, fomos convidados a apresentar o trabalho no município de Afonso Cláudio, que sabendo dos trabalhos desenvolvidos em Fundão entrou em contato conosco, possibilitando o resgate de uma antiga parceria.

Quadro 6 – Oficinas Pedagógicas - Município de Afonso Cláudio e Colóquio Cartografia escolar-UFES

| Oficina Pedagógica                                  |                     |                                  |
|-----------------------------------------------------|---------------------|----------------------------------|
| Título                                              | Tema                | Público                          |
| E com cinco ou seis retas é fácil fazer um castelo. | Cartografia escolar | Professores da Educação Infantil |
| Fonte: elaboração da própria autora.                |                     |                                  |

Figura 8 – Foto de encerramento da Oficina Pedagógica em Afonso Cláudio.



Fonte: Arquivo pessoal.

Quadro 7 – Oficinas Pedagógicas - UFES- Evento Fala Professor – Juiz de Fora –MG

| Oficina Pedagógica   |                          |                                 |
|----------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Título               | Tema                     | Público                         |
| A vida imita o vídeo | “A TV e o comportamento” | Participantes do Fala Professor |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Após a maratona de atividades, onde incluímos a **pesquisa, elaboração, execução e avaliação** das oficinas, os estagiários realizaram registros, em portfólios<sup>15</sup>, de tudo o que viveram.

Ao retornarmos às aulas, sistematizamos as aprendizagens e avaliando nosso trabalho, a partir da discussão sobre as vivências das oficinas, solicitei aos oficineiros que escrevessem,

<sup>15</sup> Material produzido pelos próprios alunos, em forma de diário de bordo, onde registraram suas experiências e aprendizagens docentes durante todo o semestre.



usando o critério de grupamento por oficinas, o conceito de oficinas pedagógicas, considerando as vivências no semestre em Estágio Supervisionado I.

Os grupos deicineiros apresentaram respostas que foram agrupadas, digitadas e impressas em transparências. Esse material foi utilizado como recurso para a discussão dos conceitos de oficinas pedagógicas.

Quadro 8 – Conceitos de Oficinas Pedagógicas elaborados por alunos de Estágio Supervisionado I- UFES- 2011

| CONCEITO DE OFICINAS PEDAGÓGICAS |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| GRUPO I                          | A oficina surge como uma forma de trazer novos métodos, sugestões e produções aos professores em conteúdos quando existe certa dificuldade, vontade de inovar ou aprimorar determinada matéria, ampliando a visão de professor e assim melhorar as práticas e a compreensão do aluno.                                                                                                                                                                                                                       |
| GRUPO II                         | Uma oficina é composta por ações dinâmicas, com o objetivo de alcançar a compreensão a respeito de determinados assunto.<br>As oficinas possuem seus temas, com isso, podemos dizer, que todo material teórico, assim como o material palpável utilizado são presente com o objetivo de construir um determinado conhecimento.<br>A oficina não serve apenas, para no final construir um determinado conhecimento, mas, para produzir um “sentimento” reflexivo sobre o tema escolhido.                     |
| GRUPO III                        | É realizar uma atividade onde dê oportunidade do aluno produzir seu conhecimento, ou seja, ele mesmo se sentir participante do processo que está sendo trabalhado. Sendo assim, o aluno vai se sentir incentivado, pois a oficina aproxima teoria da prática para com a realidade do aluno. Entende-se também como uma metodologia do trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade e entender que o saber também está presente no processo de construção. |
| GRUPO IV                         | É um conjunto de atividades onde são utilizadas técnicas cognitivas e pedagógicas para a aprendizagem de aptidões humanas e tem como objetivo a prática e desenvolvimento dessas atividades que possuem uma temática a ser abordada.                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| GRUPO V                          | Recurso utilizado pelo professor como auxílio em suas práticas de ensino. Ou seja, é a tentativa de se levar para o espaço escolar novos métodos possíveis de desenvolver os temas propostos, em suas atividades, favorecendo o desenvolvimento de um espaço mais lúdico e rico de recursos em sala.                                                                                                                                                                                                        |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Com outros novos conceitos apresentados em folha de transparência comparamos as respostas construídas pelos alunos com a dos autores seguintes:



Quadro 9 – Conceito de Oficinas Pedagógicas de autores brasileiros

| <b>CONCEITOS DE OFICINAS PEDAGÓGICAS</b>       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>AUTOR</b>                                   | <b>CONCEITO</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Afonso, M.L.M. 2010. p. 25                     | "(...) A oficina é um trabalho estruturado com grupos, independentemente do número de encontros, sendo focalizados em torno de uma questão central que o grupo se propõe a elaborar, em um contexto social. A elaboração que se busca na oficina não se restringe a uma reflexão racional, mas envolve os sujeitos de maneira integral, formas de pensar, sentir e agir. |
| Mutschele, M. S; Gonsales Filho, J. 1995. p.25 | As oficinas pedagógicas podem ser utilizadas como meio estratégico para favorecer o desenvolvimento cognitivo dos alunos bem como proporcionar experiências para momentos de alegria em grupo. Para tanto usaremos métodos ativos que exijam a participação dos alunos e os ocupem de acordo com suas capacidades. Página 25                                             |
| CANDAU et al., 1995, p. 117-118                | As oficinas pedagógicas constituem uma estratégia metodológica baseada na articulação teoria-prática, que utiliza depoimentos e histórias de vida, emprega diferentes linguagens, promove o diálogo entre diversos saberes e conhecimentos, usa técnicas participativas e favorece a construção coletiva.                                                                |

Fonte: elaborado pela própria autora.

Ao tecermos as comparações entre os conceitos de Oficinas Pedagógicas apresentados por esses diferentes autores com aqueles apresentados pelos alunos de Estágio Supervisionado I em Geografia, UFES, ano 2011, foi possível elencar três principais características das oficinas pedagógicas: **investigação, reflexão-ação-reflexão e a colaboração.**

Um ano após a realização dos trabalhos com as oficinas pedagógicas enviei um e-mail para os ex-alunos informando a minha intenção em apresentar um trabalho sobre nossas aprendizagens com as oficinas pedagógicas:

*Meus queridos,*

*Há tempo não escrevo coletivamente.*

*É uma pena que a vida nos envolva de tal forma que acabamos nos desligando de alguns espaços/pessoas e nos inserindo em outros. Mas é a sequência da vida, e ainda bem que ela continua, não é mesmo?*

*Pois bem, acho que as 400 horas de trabalho que tivemos juntos poderia render um trabalho de pesquisa, e então resolvi iniciar uma*

*escrita... Mas para que isso ocorra, preciso da ajuda de vocês. É coisa simples, gostaria apenas que me relatassem, em poucas linhas, para aqueles que escrevem menos (não é o caso da Jack e do Renato.*

*Dias de leitura do portfólio deles rsrsrs...) contando-me sobre a importância, ou não, das oficinas que fizeram. Pode ser apenas um parágrafo, sem muita delonga, mas que nele estivesse expresso o significado das oficinas na formação de vocês. Pretendo fazer essa produção apenas com essa turma e por isso é importante a resposta de vocês...Acho que isso pode ficar interessante...*

*Peço a Lino, Cravo, Flor e Margarida, que fizeram oficina em Afonso Cláudio, que falem um pouco mais sobre isso, pois pretendo usar o Tcc de vocês em minhas referências, OK? Se não for abuso, é claro*

*rsrsrs...*

*Deixo a todos o meu pedido e também o meu imenso agradecimento por tudo o que representaram e representam em minha carreira enquanto "professor formador de professor". É ainda maior agradecimento por não esquecerem de mim na formatura de vocês.*

*Mais uma vez meu MUITO OBRIGADA.*

*Amo a todos. TODOS mesmo!*

*Bjs*

Como resposta àquela solicitação recebi mensagens, algumas das quais apresento a seguir. Os nomes dos alunos foram alterados, respeitando os codinomes utilizados para a realização desse pequeno ensaio de pesquisa, realizado no ano 2013. A importância do trabalho desenvolvido com os alunos de Estágio Supervisionado I foi declarada pelos próprios oficinairos:

*Bom, nossa experiência com a confecção das oficinas foi um misto de medo e realização. Iniciamos cheios de dúvidas e nos perguntando como seria preparar e organizar atividades para professores, formados e atuando na área que quase não conhecíamos? Nunca tivéramos contato anteriormente com a Educação Infantil. Aquele universo era muito novo para todos nós. Tivemos uma longa e árdua tarefa de pesquisa, começamos do zero e partimos rumo ao desconhecido, preparamos textos, selecionamos atividades e organizamos tudo de acordo com o que pede uma oficina, com misto de momentos agitados e mais tranquilos, tudo sob o olhar e ajuda da professora Regina.*

*Tivemos a oportunidade de apresentar nossa oficina em dois municípios Fundão e Afonso Cláudio, assim como em eventos na UFES. Confesso que Fundão marcou mais nossa trajetória de formação. Foram momentos lindos de aprendizagem e troca, pudemos ver nosso esforço e medo se transformar em conhecimento. Em Afonso Cláudio não foi diferente, muitas professoras dispostas a partilhar conosco suas vivências, assim como nos demais eventos que apresentamos nossa oficina. Também foi em Afonso Cláudio, nossa última apresentação, que decidimos confeccionar nosso TCC por meio de nossas apresentações de oficinas, a educação infantil e as narrativas dos professores.*

*Desta maneira creio que o resultado de nossa oficina seja o envolvimento dos participantes e dos oficinairos (Rosa, Lirio, Margarida, Flor, Cravo) assim como nossos colegas que prepararam outras lindíssimas oficinas. Para que se tenha um resultado satisfatório é preciso o esforço de fazer bem feito o que nos propusermos. Assim teremos um resultado maravilhoso.*

*Saudades pra sempre de tudo que vivenciamos e vivemos nesse período!*

*Bju Rosa, Lirio, Margarida, Flor, Cravo*

A oficina é uma realidade integradora de teorias e práticas- por mais que a prática seja ainda mais relevante para esta metodologia! É a possibilidade de integração do pensar, do agir e do sentir. Possibilita também uma aprendizagem coletiva e a socialização da palavra num determinado tempo e espaço de aprendizagens e vivências. As oficinas são importantes para a formação dos professores, pois permitem uma reflexão sobre toda a sua trajetória de vida e não somente sobre sua formação profissional, permitem uma integração real, por meio de múltiplas experiências compartilhadas.

Abç;

Rosa Bela via e-mail.

(...) Sem dúvida a disciplina mais importante (me refiro a carga de construção do meu conhecimento) foi estágio. Com ele pude perceber na prática um pouco da realidade que Que é a vida de um professor.

Mais precisamente no estágio 1 (...) consigo vislumbrar e considera-lo uma importante bagagem de aprendizagens quanto ao planejamento. Com ele aprendi a planejar uma aula, a prever contratempos e perceber quando é o momento de fugir ao planejado para otimizar o trabalho e construção do conteúdo. A proposta foi desafiadora, visto nossa responsabilidade, mas através destas 200h conseguimos transgredir no currículo duro e engessado do estágio para uma proposta que construímos juntos. Sei que foi extremamente importante para minha vida acadêmica e para minha vida pessoal ter desenvolvido esse trabalho de oficinas. (...)

Saudades, Annis, via e-mail.

Assim, apresentei parte do que ainda estava descobrindo como possibilidade de pesquisa no 13º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. ENPEG, na Paraíba-Brasil, a partir das narrativas dos alunos sobre suas aprendizagens com as oficinas, cujo título foi “Em zonas de fronteiras: os saberes docentes e as oficinas pedagógicas”, (FRIGÉRIO, 2013).

Era o prenúncio da minha pesquisa de doutoramento que mesmo inacabada, sinalizava o potencial da temática.

Como professora “formadora” de professor, resgatei lembranças da minha licenciatura, quando aluna da turma de Práticas de Ensino II. A professora propôs que preparássemos oficinas pedagógicas para docentes de escolas. O desespero tomou conta de todos, mas depois se transformou em força motriz para a produção da oficina. O tema era novo, não havíamos sequer ouvido falar em cartografia escolar como conteúdo na universidade. Cada um, ao seu jeito, já havia estudado, na escola, esse tema. Eu o conhecia através das reproduções que eu fazia dos mapas em papel de seda, transferindo-os para o caderno de Geografia (principalmente na quinta e sexta série do ginásio). Também o vi na tentativa de ser professora, ainda no primeiro período da graduação na escola como substituta. Contudo, mais profundamente, nas disciplinas de Cartografia I e II, onde conseguimos aprender muito sobre mapas, não houve nada que trouxesse à discussão a cartografia escolar. Como tratar um assunto que nunca tínhamos visto? Acredito que estudar com um professor problematizador, desde minha licenciatura, usando oficinas pedagógicas como metodologia, principalmente nas Práticas de Ensino fez grande diferença. Fui provocada a ir para além das teorias do campo pedagógico, juntando-as aos conhecimentos específicos e aplicando-as ao ensino de Geografia. O que era aquele tema “Cartografia Escolar” nós não sabíamos, mas tínhamos que buscar respostas. Para isso, não íamos sozinhos, pois ao nos apresentar a temática e ver nossas angústias, a professora fazia atendimentos por grupos, indicando bibliografia necessária àquele estudo e orientando em questões que os oficinairos não conseguiam resolver.

### **Fiapos e retalhos: UFF**

Quando nos tornamos professores, trazemos para nossas práticas docentes, mesmo que de forma inconsciente, o fazer aprendido ao longo de nossa história discente, mas quando nos tornamos professores formadores daqueles que também desejam o professorar como carreira, colocamos potência na intencionalidade de tornar o aprendido no passado em conhecimentos do presente. Na minha carreira docente, foi assim que se fez.

Assim, no ano de 2012, quando cheguei como professora efetiva à Universidade Federal Fluminense (UFF), em Campos dos Goytacazes/RJ, novos caminhos se abriram e outras possibilidades se apresentaram, para além daquelas que já vivenciara em trabalhos com licenciandos, quando eu ainda era professora contratada na Universidade Federal do Espírito Santo.

A possibilidade de desenvolver um projeto de ensino com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID - muito me provocou a unir vivências tanto na educação básica quanto no ensino superior, considerando que tal programa se trata de “[...] uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas.” (CAPES, 2018). Contudo, havia um fator que inviabilizaria meu trabalho: o programa não estava expandido para todos os *campis* onde a UFF possuía cursos de licenciatura, restringindo-se aos municípios de Niterói e Santo Antônio de Pádua.

No final do ano de 2013, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) renovou a entrada de outros novos projetos no PIBID. Na UFF, expandiu-se o programa, aprovando subprojetos apresentados pelas equipes de professores de licenciatura do *campus* Campos dos Goytacazes, incluindo-se nós, do curso de Geografia. Além da importância para formação docente como espaçotempo de aprendizagens, ressalta-se a importância da CAPES conceder bolsas aos alunos das licenciaturas, aos professores supervisores e coordenadores participantes desses projetos, viabilizando condições de trabalho para eles.

Segundo a CAPES (2018)

[...] os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica. Os discentes serão acompanhados por um professor da escola e por um docente de uma das instituições de educação superior participantes do programa. [...]

Dentre os objetivos apontados pelo programa, estão:

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Contribuir para a valorização do magistério;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (CAPES, 2018)

O projeto institucional do PIBID-UFF recebeu dois subprojetos de Geografia do *campus* Campos dos Goytacazes. Ambos foram aprovados pela equipe institucional do PIBID, ampliando o campo de ação da instituição, que naquele mesmo ano divulgou alguns resultados de pesquisas como conquistas dos trabalhos realizados pelo Pibid institucional:

No contexto das questões apresentadas destacamos o que denominamos de conquistas coletivas nestes anos de PIBID/UFF: Reconhecimento de um novo status para as licenciaturas na comunidade acadêmica; Diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura; Elevação da autoestima dos licenciandos; Valorização da pesquisa em Didática, com a produção de conhecimento em torno das questões que circundam a formação do professor, as metodologias, os recursos pedagógicos; Instituição de novos debates, nas licenciaturas quanto a currículos, metodologias e tecnologias; Formação profissional de professores para uma realidade social complexa e multidimensional, profundamente impactada pelo conhecimento científico e pelos meios de comunicação; Reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção de conhecimento e, simultaneamente, de apropriação de conhecimento; Dinamização do espaço escolar, com a abertura de laboratórios de ciências, salas de informática e outros ambientes inovadores; Formação continuada e em serviço dos Professores Supervisores, tornando assim o PIBID um programa com impacto também na formação permanente, não só inicial; Motivação dos Supervisores para melhorarem sua qualificação profissional, buscando cursos de pós-graduação; Socialização da produção através de sites, blogs e outros meios de divulgação, contribuindo assim com a qualidade e a inovação em escolas de todos os lugares, por muitos professores; Qualificação do trabalho docente (dos professores formadores) com o conhecimento da realidade escolar; Melhor articulação teoria & prática e maior parceria universidade & escolas básicas na formação de professores; Aproximação com cursos de Pós-Graduação, importantes parceiros para a formação de conhecimento sobre o programa e seus impactos. (TERRA, 2018, p. 2)

Considerando os objetivos do PIBID, o subprojeto “Entre a academia e a escola, a ação docente no ensino de Geografia”, elaborado por mim para ser desenvolvido a partir do ano 2014, apresentou como principal intenção:

[...] utilizar diferentes tipos de imagens, especialmente a fotografia e a propaganda, no ensino da Geografia, considerando que o mundo atual está carregado de imagens sujeitas a interpretações e reinterpretações. Acredita-se que essas ferramentas contribuem para a formação da subjetividade dos indivíduos, resultando na possibilidade da construção da formação cidadã do aluno da educação básica.

Para os estudos de Geografia a partir do uso das imagens, inseri naquele subprojeto, o desenvolvimento de oficinas pedagógicas, considerando que essas permitem e ampliam a liberdade de aprender, por todos nelas envolvidos, favorecendo o hibridismo entre teoria e prática, principalmente para os licenciandos que iniciariam suas vivências como docentes na escola.

Para o desenvolvimento do trabalho, incluindo as oficinas, foi realizada, a partir do convênio UFF/SEEDUC, uma parceria com a Escola Estadual João Pessoa, no bairro Parque São Caetano, no município de Campos dos Goytacazes. Nela estudavam aproximadamente 1100 alunos da educação básica e essa escolha se fez a partir de algumas características peculiares, sendo a principal delas, possuir o curso Normal Médio, com aproximadamente 100 alunos, futuros professores que trabalhariam na Educação Básica, especialmente naquele município.

A seleção dos bolsistas participantes do subprojeto seguiu as orientações da coordenação institucional da UFF, sendo que, para os 12 bolsistas licenciandos foi respeitado o tempo mínimo de licenciatura (segundo período), coeficiente de rendimento e entrevista com os candidatos.

Um dos critérios do processo de seleção das duas professoras supervisoras, ambas licenciadas em Geografia, foi o trabalho com o Ensino Médio da Escola Estadual João Pessoa e o envolvimento delas com as atividades das turmas do Ensino Médio Normal, explicitamente postos durante a entrevista.

Nesse contexto, o ano de 2014 foi planejado para o envolvimento entre bolsistas-bolsistas e bolsistas-escola, onde desenvolviam 46 horas mensais de trabalho, realizando:

- Investigações dos contextos escolares, sobretudo no que tange ao perfil sociocultural dos estudantes, problemas de aprendizagem mais comuns no ensino de Geografia e dificuldades no processo de ensino de Geografia;
- Planejamentos de aulas com as professoras supervisoras, com estudo e proposição de metodologias enriquecedoras, envolvendo o uso das imagens, nas aulas de Geografia;



- Acompanhamento aos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem;
- Registros (diários) em Portfólios;
- Estabelecimento de contato com o professor coordenador de área para discussão, informação e avaliação conjunta das dificuldades encontradas pelos bolsistas, fossem elas de cunho pedagógico ou educacional, visando elaboração de ações contributivas à formação do licenciando;
- Produção, socialização e divulgação de trabalhos acadêmicos relacionados às atividades do programa, por meio de pôsteres e comunicações em eventos locais, regionais e nacionais, além de encaminhamento de artigos para publicação em periódicos.

No ano de 2015, algumas mudanças na elaboração dos trabalhos aconteceram. Para o desenvolvimento das atividades daquele ano, considerando que os 12 bolsistas licenciandos e as duas professoras supervisoras estavam familiarizados entre si e já haviam realizado o reconhecimento do local de trabalho, formamos dois grupos de trabalho com 06 alunos para cada supervisora, sendo as escolhas de pertencimento a cada grupo realizadas pelos próprios bolsistas.

Nesse sentido, o ano de 2015 foi dedicado ao acompanhamento aos professores supervisores em suas salas de aula. Para além disso, com muito envolvimento e com ênfase, foram realizados **preparação, elaboração, aplicação e avaliação** de oficinas pedagógicas para atender às demandas encontradas no ano de 2014 e outras identificadas no próprio ano de 2015. A identificação e sistematização das demandas resultou do trabalho de todos os envolvidos no trabalho de PIBID (licenciandos, professoras da educação básica e a coordenação do subprojeto-UFF).

Mesmo quando se usa moldes para preparo de peças iguais na costura, diferenças acontecem. Na prática docente, as diferenças são inevitáveis, pois dependem de pessoas, do tempo, do contexto, das intenções, ou seja, há muitos intervenientes agindo. Minhas vivências em duas universidades enriqueceram minhas aprendizagens e fortaleceram minhas ousadias rumo ao futuro. Sei que muita coisa escapará ao meu controle e outras tantas surgirão sem que eu planeje. Mas, será como a (a)ventura de rever um modelo feito com sucesso ou com dificuldade. Um cortar e alinhar e experimentar. Depois fazer de novo. Acertar aqui e ali – quando for possível consertar. Ou experienciar esperança de que o que parece errado seja apenas prenúncio de outra tentativa de aprender. Em duas universidades, as possibilidades esticam trama e urdume para fazer de minha vida um tecido robusto e simultaneamente delicado: nele vou me desenhando em avesso e direito, costuras caprichadas e outras tortas,

fiapos e retalhinhos sobrando e redemoinhando ao sabor de sobras que não se vão, ficam à espera do que pode vir a ser ... devir???

## Capítulo 4 – Cortar e coser, de alinhar a miçangas: aprendizagens.

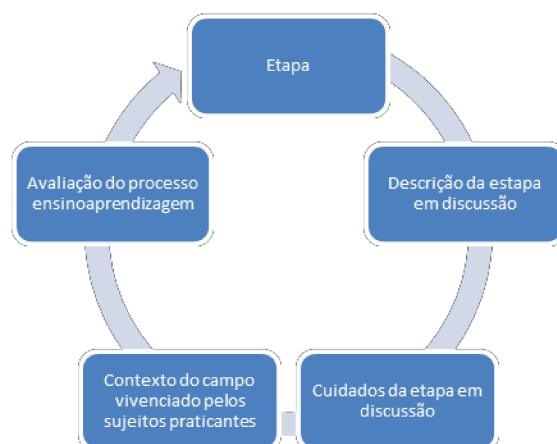
(Campo, sujeitos, a forma como oficinas acontecem)

Trabalhar com moldes e modelos implica riscos de massificar a produção. Ainda que se rasure sobre eles, o trabalho se torna direcionado para aquele molde, para aquele modelo, o que não se coaduna com a pesquisa com o cotidiano. Descobrir pistas é como procurar panos, separar adornos, aproveitar texturas... Nem sempre o resultado é aquele desejado ou esperado. Nem sempre se encontra tudo o que parecia ser previsível por isso, às vezes, nos surpreendemos com linhas, texturas, cores, possibilidades de franzidos ou recortes que não esperávamos. As falas de meus alunos em rodas de conversas, em portfólios, no decorrer de atividades, foram constituindo fios nos quais minhas aprendizagens anteriores e atuais se entranhavam. Juntando esses fios com outros feitos de reflexões e estudos, com autores nos quais me apoiei, fui sendo artesã na tessitura de panos cheios de achados, reflexões e possibilidades para o trabalho com oficinas pedagógicas para a formação de professores.

A partir do vivido, dos estudos realizados e considerando os princípios da oficina pedagógica, foi possível conceituá-la **como espaçostempos em que se produzem conhecimentos a partir de fios, tecidos, retalhos e aviamentos cotidianos carregados pelos seus sujeitos praticantes e costurados através da investigação, da ação e da reflexão, de forma cooperativa e sempre deixando fios soltos para novos conhecimentos no devir**. Também foi possível reconhecer algumas de suas etapas de produção: 1ª- Local de planejamento; 2ª Preparação dosicineiros; 3ª- Elaboração da Oficina Pedagógica; 4ª- Aplicação da Oficina Pedagógica; 5ª- Avaliação do processo.

A organização deste capítulo foi feita numa sequência de discussão onde os conceitos e os cuidados de cada etapa são seguidos de uma exemplificação do contexto de campo, dos *sujeitos praticantes* e suas aprendizagens compartilhadas naquele momento. O esquema, a seguir, sintetiza essa organização:

Figura 9- Esquema de organização do capítulo 04



Fonte: elaboração da própria autora.

É válido destacar que essas etapas, conceitos, cuidados e aprendizagens não correspondem a moldes prescritivos, mas ao percurso da práxis docente cotidiana, realizado por nós, sujeitos praticantes (orientador,icineiros e participantes) do processo ensino-aprendizagem descrito neste capítulo.

O aprofundamento de bases teóricas, a partir de leituras que ajudassem na identificação e resolução de problemas do cotidiano docente, indicados como demandas do público alvo, aconteceu, principalmente, nas etapas de *Preparação e Elaboração* das Oficinas Pedagógicas, a partir das pesquisas realizadas pelos alunos.

As vivências como participantes de oficinas, elaboradas por outros grupos de licenciandos, alunos de Práticas Educativas, permitiram aos bolsistas do PIBID uma aproximação mais rápida e mais compreensiva da concepção pedagógica e do fazer metodológico das oficinas. Também lhes permitiu viver o processo de exotopia e alteridade (BAKHTIN, 1992), perceptível em suas falas e em seus fazeres. No decorrer das oficinas em que se situaram como participantes, dois tipos de aprendizagens foram experimentadas simultaneamente. Observaram e avaliaram o papel do icineiro, detectando potencialidades que poderiam acionar no seu arsenal particular de capacidades e qualidades pessoais. Outra aprendizagem foi “sentir” se e como o sujeito participante se insere no grupo maior com a mediação do icineiro; se e como fica à vontade para perguntar, dialogar, realizar atividades; como atua no decorrer dos tempos; como avalia a oficina e seu icineiro, além de outras aprendizagens, que cada pessoa realiza com a influência de sua própria história de vida. Isso se revela na fala de um bolsista, após uma oficina pedagógica, da qual participou:

*-Nossa, professora! Como se prepararam bem! Os materiais são lindos e bem organizados!*

Luiz, bolsista de PIBID, como participante de oficina pedagógica.

Mesmo assim, a informação de que também iriam elaborar e aplicar um trabalho daquela dimensão os inquietou e as expressões apresentadas em seus rostos e gestos corresponderam às questões verbalizadas numa babel de vozes: Será que daremos conta? Será que saberemos fazer isso? E se não conseguirmos? Por que teremos de fazer assim? Não será desrespeitoso com professores formados, a gente atuar ensinando a eles?

Um diálogo cuidadoso ajudou a responder algumas perguntas, a criar outras e gerar expectativas de todos os tipos.

... Então, contar dessa tarefa é como tecer, cortar, alinhar, coser, bordar. Junta-se a história vivida àquele pensar que nos leva a tentar mais do que se fez, mais uma vez, na expectativa de trazer ao professorar, como brilho de paetês e de miçangas, a esperança em sua arte de fazer o mundo melhor.

Quando a gente organiza o fazer nas oficinas pedagógicas, na história vivida como pesquisa em campo, é possível fazer recortes em etapas, como observado no Apêndice A, na tentativa de favorecer o olhar que aprende, que comprova, que reprova ou critica,

### **1ª ETAPA:** Organização do espaço

Consideramos, com Vasconcellos, o planejar como

[...] tentar intervir no vir-a-ser, antever, amarrar ao nosso desejo os acontecimentos no tempo futuro. Para isso, é preciso conhecer o campo que se quer intervir, sua estrutura e funcionamento [...] Acontece que a realidade não se dá a conhecer diretamente, não se entrega; o esforço de decifração e interpretação visa a apreender o dinamismo do real já configurado, tendo em vista nele entrar, seja no sentido de usufruir ou de transformar. (VASCONCELLOS, 2002, p. 83)

Sendo assim, a adequação do local de planejamento a este procedimento didático precisa ser fluida. As diferentes questões que atravessam a escolha e a possibilidade de instalação do local de planejar são deslizantes, quer seja para o melhor atendimento ao sujeito que planeja; quer seja na intenção política do ato, tornando-o coletivo ou solitário; quer seja, ainda, em condições de infraestrutura boa ou ruim.

Não é comum encontrar, na literatura, discussões sobre os locais adequados para se realizar o planejamento, o que indica o descaso com uma questão importante para a exequibilidade de um ato pedagógico, que deveria ser coletivo e criador de materiais próprios para cada tipo de estudo. Assim, cabe à direção e à equipe pedagógica disponibilizar espaços como salas de aula, improvisando condições de trabalho. Professoras e pessoal de apoio trabalham no chão, montando painéis, cartazes, letreiros. Caixas de materiais se empilham em cômodos improvisados, debaixo de escadas ou sobre armários, favorecendo o desenvolvimento de ácaros, mofo, insetos, em materiais que são inflamáveis e facilmente estragados (e que muitas vezes são comprados pelos professores). É como se cada instituição se responsabilizasse por isso, enquanto os resultados do planejamento sejam cobrados por dimensões maiores.

Quando o professor planeja em casa, por exemplo, nem sempre pode usar o mesmo local, devido às funções do lar. De todo modo, nesse caso, o professor precisa se organizar quanto às condições locais (iluminação, ventilação, internet, mobiliário para guarda de materiais e para estudo). O planejamento, mesmo solitário exige espaço e mobiliário adequado para preparo de recursos didáticos, já que mapas, cartazes, confecção de jogos, entre outros, exigem mesas maiores, uso de cola, de tintas etc.

Na universidade, os espaços para planejamento seguem o mesmo caminho da imprevisibilidade. Laboratórios são excelentes locais para pesquisas, estudos e debates que fundamentam o planejamento. Oferecem também o acervo que favorece a produção de materiais, textos, recursos didáticos. Porém, o conhecido processo de precarização das universidades (no caso daquelas públicas) e da mercantilização de salas para aulas magistrais ou pesquisas relacionadas a produtos rentáveis (no caso das particulares) tem tornado o acesso desses espaços mais restrito, em especial para licenciaturas. Salas vazias são cada vez mais difíceis para uso que não aqueles incluídos em calendários oficiais, previsíveis com antecedência mais longa – diferente do tempo fluído das oficinas.

O planejamento deveria ser feito em grupo, nas escolas e universidades. Todavia, além de problemas como organização de horários comuns aos professores, questões políticas e de administração, a disponibilidade de espaço para planejamento também se constitui uma dificuldade.

Para o desenvolvimento de oficinas, esse espaço se torna mais exigente, porque será necessária condição de conversas e de preparo de materiais em quantidade e características diferenciadas.

Como professores enfrentam situações diversas frente a problemas também variados, o espaço do planejamento se torna fluido. Uma das situações que pode ser um exemplo para essas dificuldades, será narrado ao longo do campo, em especial nesse enfrentamento:

*Na universidade, apenas o movimento grevista. Nada de aulas e nenhuma outra proposta de trabalho poderia ser realizada na instituição. Como desenvolver uma atividade, fruto de uma parceria entre escola e universidade, se não tínhamos acesso aos materiais para a produção da oficina e nem espaço para isso?*

*A escola onde desenvolvíamos o projeto “Entre a academia e a escola, a ação docente no ensino de Geografia: imagens e culturas” não havia parado. Assim, a equipe de docência e de pedagogia contava com a continuidade dos trabalhos, pautados na necessidade do conteúdo apresentado pelas alunas do curso Normal Médio.*

*Resgatar as aprendizagens construídas no tempo como professora de Estágio Supervisionado em outra universidade, quando negociávamos com as escolas espaços alternativos para o trabalho dos estagiários, foi um dos caminhos que busquei para sair daquela situação que limitava o desenvolvimento das oficinas. Naquele tempo de parcerias possíveis entre escola-universidade e equipe pedagógica-estagiários, sempre foi conquistado um espaço na biblioteca, em uma pequena sala sem uso, ou até mesmo um anexo da sala dos professores.*

*Considerando essas antigas parcerias, marquei uma reunião com a equipe pedagógica que se disponibilizou a providenciar um espaço de trabalho na própria escola. Contudo, diferentes espaços tempos também apresentaram diferentes resultados. Apesar de todo esforço empreendido pela equipe pedagógica, não conseguimos o espaço desejado, pois todas as salas estavam ocupadas (a escola possuía um elevado número de alunos); a biblioteca possuía muitos projetos que aproveitavam e necessitavam de seu espaço físico; a sala de professores sempre estava muito ocupada...*

*Por isso, novas alternativas foram buscadas para a solução daquela situação. Após outras tentativas infrutíferas, apesar da localização mais afastada da universidade, das residências dos alunos e das supervisoras, disponibilizei um espaço anexo da minha casa. Era um espaço destinado ao lazer, por isso era claro, arejado, com alguns armários para guarda de materiais, mesas e cadeiras, tamanho ideal para o trabalho, independente da casa e com sanitário disponível, além de acesso facilitado para entrada e saída do pessoal. Ali foi montado um ateliê de trabalho, considerando-se a excepcionalidade da situação.*

*A oferta do espaço foi aceita pelos bolsistas e pelas supervisoras com mais entusiasmo do que o esperado. As supervisoras também ofereceram suas casas como pontos de apoio.*

Esse tipo de “criação de espaço”, evidentemente, não é mais comum nos tempos atuais, mas segundo relatos de professores mais vividos, já foi usado em outros tempos (VALLADARES, 2009). Alguns acordos foram sendo estabelecidos ao longo do tempo para facilitar o trabalho e a convivência entre o pessoal de minha casa e os grupos, assim como entre eles em suas diferenças e seus propósitos.

Dessa forma, demos continuidade às atividades, superando obstáculos e montando o “ateliê” onde as oficinas foram planejadas e recursos didáticos foram confeccionados.

Não acredito no afastamento entre o “eu professora” e o “eu pessoa”, como se fosse possível a dicotomia do indivíduo, partindo-o em duas dimensões - a pessoal e a profissional – que não se cruzam. Assim, não tive problemas com a convivência com os licenciandos e professoras de escola em minha própria casa.

Embora em outros espaçostempos usados para a preparação de oficinas, eu tenha vivido com meus alunos a experiência que Larrosa (2016) discute, pareceu-me que a ampliação do tempo (maior do aquele previsto para aulas no total diário e no total geral) e a condição do lugar favoreceram o desenvolvimento das atividades e porquê não afirmar, da experiência (LARROSA, 2016).

Como distanciar afetivamente alunos, futuros professores, pessoas que comigo realizaram enfrentamentos dos desafios compartilhados em nossa profissão? Isso nos remete ao que preconiza Nóvoa “[...] o professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor.”(NIAS apud NÓVOA, 1992, p. 7), que avança nessa direção em estudos posteriores: “No ensino, as dimensões profissionais cruzam-se sempre, inevitavelmente, com as dimensões pessoais” (NÓVOA, 2014, p. 51).

O atravessamento dos princípios e das características que estabelecem a potência das oficinas para a formação dos futuros professores de Geografia, como os bolsistas de PIBID, não apenas aconteceu para eles, mas também para as supervisoras, professoras da escola e para mim, como professora formadora e em constante formação.

Além dos espaços físicos, criados ou arranjados, é preciso considerar os espaços virtuais que atendem, com velocidade e eficiência, a situações de planejamento, desde pesquisas, coleta e produção de dados, até a comunicação. Em espaços virtuais, a comunicação tem imprimido velocidade e veracidade, constituindo-se assim em grande ajuda



para o professor permitindo construir um círculo da qualidade de ensino: planejar, realizar, documentar, analisar e replanejar, argumenta Zabalza (2004).

O trânsito de e-mails e de mensagens pelas redes sociais, nesse estudo de campo, foi intenso, desvelando a potência desse canal de comunicação. Além da rapidez no processo de comunicação, essas mensagens ajudaram no processo de registro, pois podem ser copiadas, dispensando o tempo e o trabalho de digitação, como também validando a fidelidade dos dados produzidos.

A fotografia, divulgada rapidamente nos grupos virtuais, no decorrer das próprias oficinas, gerou situações de autoria comum, uma vez que eram tantas e tão múltiplas que resultou um pacto, nascido do diálogo entre professora e alunos:

- *Pessoal, não estou distinguindo de quem são algumas fotografias.*
- *Nem nós sabemos!!!*
- *Então elas são nossas: do grupo PIBID !*
- *É, assim serão reconhecidas na pesquisa...*

Grupo de PIBID- Geografia em conversa virtual via WhatsApp

Essas situações são promessas de futuras investigações, pois, infelizmente, estudos acadêmicos sobre o assunto ainda são raros, sendo mais comuns em outros instrumentos virtuais, como blogs, sites e diários.

O apêndice A sintetiza a 1ª Etapa (Organização do espaço) aqui apresentada.

## **2ª ETAPA:** Preparação dos oficinairos

Essa foi a segunda etapa desenvolvida nas oficinas **pensadas para a formação docente**. Como as demais etapas, é transversalizada pelos preceitos políticos, éticos e estéticos e tem como principal característica a identificação da demanda presente num dado *espaçotempo*, a partir da aproximação universidade-escola: disciplinas Estágio Supervisionado, Práticas educativas, em projetos de extensão ou Programas de formação de professores como o PIBID ou residência pedagógica.

Os trabalhos desenvolvidos com as oficinas pedagógicas na formação do professor permitem afirmar que alguns momentos nessa etapa de preparação não podem ser negligenciados, como a necessidade de licenciandos e professores da universidade conhecerem o contexto de aplicação da oficina.

Sobre isso, Ander-Egg, 1991, p.35, alerta que “[...] Em nossas universidades há muito texto e pouco contexto” (Tradução da autora), e o bolsista de Pibid aponta que isso não prepara o licenciando para a escola:

*[...] eu acreditava que com o conhecimento adquirido na universidade e com as minhas leituras diárias seria fácil ministrar uma aula. "Vai ser moleza", pensei. Ledo engano. [...]*

André, bolsista de PIBID, via e-mail, 2015

A entrada na escola, não mais como aluno, mas como futuro professor é marcante para muitos desses alunos. O mesmo licenciando afirma que sofreu um “choque de realidade”. Afastado da educação básica a mais tempo do que os demais alunos, ele sinalizou, quando iniciou seus trabalhos na escola, ter percebido a diferença entre sua profissão, jornalista, e a nova para a qual estava se preparando depois:

*A minha experiência em pouco mais de um ano de PIBID serviu como um choque de realidade, ou até mesmo como um "soco no estômago" em relação às concepções que eu tinha sobre a profissão de professor. Alguns mestres inesquecíveis me marcaram profundamente, influenciando decisivamente nas minhas escolhas e visões de mundo - inclui-se aí a paixão pela história e pela geografia - e muito do que sou hoje agradeço a alguns deles.[...] O começo de PIBID foi muito tranquilo. Fomos apresentados ao Programa, aos professores, aos bolsistas, em uma dinâmica bem agradável, com planos que se mostravam promissores. As primeiras idas à escola para acompanhar o trabalho da professora também foram bem tranquilas. Óbvio, eu estava ali ainda como agente passivo, nos primeiros passos para se conhecer o ambiente escolar e a rotina de um professor[...]*

*Vale ressaltar o processo de ambientação à escola. É curioso como nós, seres humanos nos adaptamos ao desconhecido. No começo gera uma insegurança, um frio na barriga devido ao ambiente até então estranho no nosso cotidiano. Bate uma ansiedade, um nervosismo. Na medida em que nos familiarizamos com o lugar - ou, puxando para a geografia humanística - na medida que esses "fantasmas" vão desaparecendo e a escola se torna definitivamente um lugar para você, tais medos vão embora e você começa a sentir prazer em frequentar a*

*escola, em tomar o cafezinho, em conversar com os alunos, com a moça da biblioteca, ou com aquele professor carismático que rouba a cena na sala dos professores na hora do intervalo. Essa foi uma experiência bastante enriquecedora para mim.*

*As andanças pela sala dos professores nos horários de intervalos também revelaram-se extremamente ricas em vivências. Nesse espaço um tanto quanto caótico, fala-se de tudo um pouco. Assuntos da escola, assuntos que nada tem a ver com a escola, alguns falam mais, outros menos, outros quase não falam. Questionam-se diretrizes, apontam-se caminhos e toma-se o cafezinho enquanto o diário de classe é atualizado. Ouvi muitas histórias e relatos sobre a experiência docente e algumas delas me assustaram um pouco, se tornando parte do tal "choque de realidade" a que me refiro. Fiz algumas anotações e de vez em quando compartilhava com os colegas do PIBID sobre algum caso ocorrido naquele mágico cenário.[...]*

André, bolsista PIBID, via e-mail, 2015.

Essas impressões foram discutidas e variaram de entendimento, mas os colegas gostaram do jeito como André se posicionou e disseram que iriam lembrar da “disposição” em assumir a escola como lugar e não apenas como um local.

Percebi que os bolsistas de PIBID apresentavam muitas dificuldades em elaborar as sequências didáticas dos planejamentos dos trabalhos docentes e isso me provocou a investir, com eles, em estudos de conteúdos pedagógicos.

Ajudou-nos, na integração do grupo e na organização de dados como possibilidades para preparação e planejamentos, a participação em diferentes projetos e eventos na escola, no ano de 2014: Sábado Pedagógico, Projeto Rio Paraíba do Sul, trabalhos de campo em Geografia, trabalho sobre a qualidade da água e outros. Alguns desses trabalhos foram apresentados no I Encontro Anual do PIBID-UFF, em Niterói, no mesmo ano.

Considerando o que havíamos identificado (eu, os licenciandos bolsistas de PIBID e as professoras supervisoras, que também participavam ativamente das reuniões de planejamento e dos estudos na universidade) separamos, ainda no final daquele ano letivo, uma bibliografia para leitura durante as curtas férias que o grupo teria.

Ao retornarmos, realizamos uma semana pedagógica, antes mesmo que as aulas se iniciassem nas escolas e na universidade. O tema para debate foi “A construção de uma aula: é possível estimular o pensamento do aluno e diminuir a decoreba (sic) dos conteúdos geográficos?”. Ainda antes de iniciar o semestre letivo, na segunda semana de fevereiro de 2015, o grupo de bolsistas PIBID se reuniu para Primeira Semana Pedagógica.

Figura 10 – Foto da Semana Pedagógica do PIBID, realizado na UFF. Fevereiro de 2015.



Fonte: arquivo pessoal.

Alertar aos futuros professores de Geografia sobre a importância de compreender os processos cognitivos da aprendizagem tornou-se um dos objetivos traçados para aquela semana.

Os estudos desenvolvidos por Jean Piaget (1993) e Piaget e Inhelder (1977), sobre a construção do pensamento da criança, foram necessários, considerando duas situações distintas, mas costuradas entre si: a primeira é que para esse estudioso “(...) o papel do professor não pode ser nem de um ‘expositor’, nem de um ‘facilitador’, mas sim de um **problematizador**(...)” (FRANCO, 1997, p. 56 - grifo do autor). A segunda situação foi considerar que, parte dos trabalhos sobre a construção das noções espaciais da criança, desenvolvidos no ensino de Geografia, utiliza como referencial teórico os estudos daquele autor (CASTELLAR, 2005, 2006). Por isso, buscamos “(...)construir uma educação que possa desfazer a aliança histórica da escola com a classe dominante. Uma educação que não parta de uma concepção ideal de criança, mas de uma criança real(...)” (FRANCO, 1997, p. 58), ultrapassando o limite da memorização e desenvolvendo outras operações do pensamento.

Quando retornamos às atividades na escola (ano letivo de 2015), onde atuávamos pelo projeto no acompanhamento das bolsistas supervisoras, professoras no curso Normal Médio, já tínhamos realizado os trabalhos de estudo de embasamento teórico de cunho pedagógico que julgamos capazes de dar suporte aos licenciandos para o desenvolvimento de diferentes trabalhos na escola.

Depois que retornaram, a partir da escuta sensível (que inclui também a visão, o tato e até mesmo o olfato sensível) a situação problema foi identificada pelo grupo. Vale destacar que a forma como essa identificação é realizada dependerá do jeito como o próprio grupo está compreendendo o seu “estar” naquela realidade, podendo emanar de diálogos entre professor da escola e grupo de trabalho da universidade, aplicação de questionários aos escolares ou análise de atividades aplicadas pelo professor da escola.

Em nosso caso, consideramos as falas das professoras supervisoras extremamente importantes:

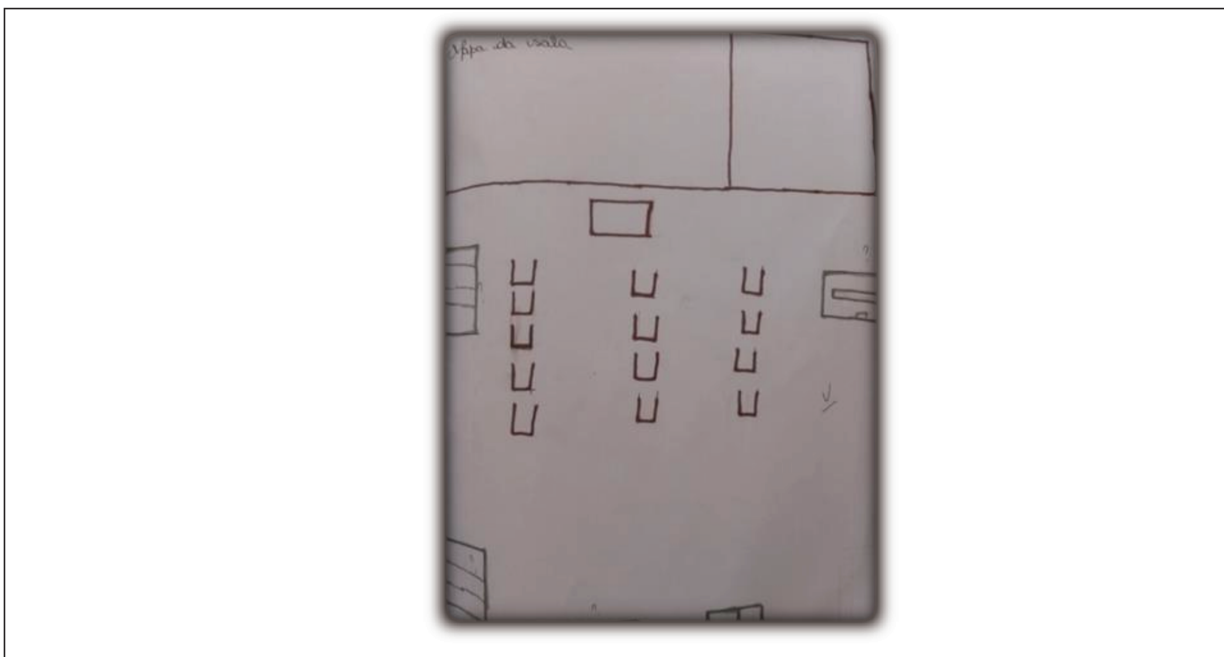
*- Estamos trabalhando com Cartografia. É difícil: pouco tempo de aula por semana e só no primeiro ano. Falta base, também. Seria bom novas metodologias. A gente ia aprender também.*

Professora supervisora-01 de PIBID, em roda de conversa

Os relatos por elas realizados durante os encontros de PIBID, os quais aconteciam tanto na escola quanto na UFF, possibilitou identificarmos demandas imediatas. Por isso, com as professoras elaboramos atividades de sondagem, solicitando um mapeamento dos lugares onde as alunas do curso Normal Médio viviam. A grande dificuldade em realizar a atividade indicou a necessidade de desenvolvermos um estudo sobre o tema Cartografia Escolar. Essa demanda identificada definiu o tema das oficinas e para que traçássemos os objetivos foi necessário transformá-la em perguntas

Figura 11 – Painel de fotos das Atividades de sondagem realizadas pelas normalistas.





Fonte: arquivo pessoal.

Durante os trabalhos, foi possível perceber também entre os bolsistas as dificuldades com o domínio daquele conteúdo, que não conheceram nem na educação básica e nem durante o curso de Geografia. A partir de então, o trabalho sobre alfabetização cartográfica foi encaminhado, visando atender à demanda identificada também nos dois grupos de licenciandos.

Antes de iniciar a elaboração das atividades para as alunas do curso Normal Médio, desenvolvemos na UFF, para os bolsistas de PIBID, algumas atividades de sondagem sobre as noções básicas de cartografia escolar, visando identificar a profundidade dos seus conhecimentos sobre a temática e contribuir na busca da bibliografia, caso fosse necessária. Assim, não foram apresentados aos bolsistas conceitos prontos e sim temáticas e problematizações para que buscassem respostas e soluções ao que lhes foi proposto.

Realizamos atividades diagnósticas e algumas serão descritas a seguir:

- 1 – Percepção dos tipos de Visão: Frontal, Oblíqua, Vertical;
- 2 – Após as discussões sobre aquela atividade, buscamos transformar os elementos tridimensionais em desenhos bidimensionais, fazendo a atividade do “Mapa do EU”.

Não há como esquecer os bolsistas, com seus risos largos, ao perceberem como elaboraram suas imagens e até mesmo se autocriticarem.

Figura 12 – Foto da atividade mapa do corpo.



Fonte: Arquivo do Pibid.

Figura 13 – Foto da atividade mapa do corpo.



Fonte: Arquivo do Pibid.

Com o mapa do corpo colado na parede da sala, desenvolvemos os conceitos de descentração e lateralidade e naquele momento foi interessante ouvir de um dos bolsistas: “[...] agora está tudo explicado... Tudo! É por isso que não consigo tirar a carteira de motorista! Quando o fiscal diz vire a direita, entro na rua errada e com a seta para o lado errado, eu reprovado. Agora vou treinar e vou conseguir [...]”



3 – Por fim, compreendendo o papel da descentração e da lateralidade, os pibidianos mediram o “bloco H<sup>16</sup>” construindo uma planta baixa com os principais dados da área de estudos do grupo dentro da UFF.

Figura 14 – Painel de fotos da atividade planta baixa do bloco H-UFF-Campos



<sup>16</sup> Espaço da UFF Campos dos Goytacazes (contêiner), onde estão localizadas as salas de aulas dos cursos de licenciatura, bem como os laboratórios de ensino, incluindo o de Geografia. Ali também aconteciam as reuniões semanais de estudos e de discussão das ações do PIBID nas escolas.



Fonte: arquivo pessoal.

Realizada a sondagem dos conteúdos prévios dos próprios componentes do grupo e identificados os conteúdos específicos e pedagógicos a serem abordados naquela temática, iniciamos a triagem, a partir da pesquisa bibliográfica, de materiais para estudos de teorias e práticas que dessem subsídios para o desenvolvimento do trabalho com oficinas. Com materiais em mãos, iniciamos o processo de pesquisa, em busca de possível solução ou minimização da situação problema através das oficinas pedagógicas.

O professor da universidade também precisa exercitar a escuta sensível para identificar a demanda de seus alunos, pois, como mostrado anteriormente, é necessário que, para a realização das oficinas, haja domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos.

Outra estratégia de trabalho utilizada foi a elaboração e aplicação de algumas oficinas pedagógicas, elaboradas por alunos de Prática Educativa para os bolsistas de PIBID, o que contribuiu para que aprofundassem seus conhecimentos sobre o conteúdo específico de cartografia escolar ampliando suas experiências no trabalho com oficinas pedagógicas.

Porém, a mesma dificuldade encontrada pelos bolsistas de PIBID, também foram identificadas pelos alunos de Práticas Educativas, que apontaram possíveis causas:

*[...] na minha grade não tinha a cartografia escolar, então toda a minha cartografia foi voltada para a questão de conta [...] tudo era voltado pra conta, você tinha que calcular e ponto. Não tinha essa explicação. Não tinha essa visão, de dizer que precisa aprender isso aqui porque você vai aplicar lá na escola assim, você pode utilizar desse jeito, desse jeito e desse jeito[...]era muito cálculo [...].* Afirmou Madalena, em roda de conversa.

Miriam, colega de grupo na elaboração da oficina, em roda de conversa, complementa a análise:

— *Não era pedagógico. [...]*-

Oficina Pedagógica Cartografando com Mafalda, 2016

Madalena era aluna de uma das primeiras turmas do curso de Geografia-UFF- Campos e na grade curricular que orientara seu curso, até onde estudara, ainda predominava o modelo 3+1. O currículo do curso foi reformulado um tempo depois. As 400 horas da carga horária obrigatória da Práticas Educativas, exigidas pela Resolução CNE/CP n. 2, de 19 de fevereiro de 2002, estavam concentradas na segunda metade do curso, com quatro disciplinas, de 100 horas cada. Contudo, eram distribuídas entre aulas presenciais (60 horas) e aulas não presenciais (40 horas) que deveriam ser cumpridas pelos alunos em atividades fora da Universidade.

Criadas seguindo o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, que até então usava como eixos as áreas da Geografia - Cartografia, Física, Humana e Ambiental - as disciplinas das práticas foram assim organizadas: Prática Educativa I (Práticas de Ensino em Cartografia); Prática Educativa II (Práticas de Ensino em Geografia Física); Práticas Educativas III (Práticas de Ensino em Geografia Humana) e Práticas de Educativas IV (Práticas de Ensino em Geografia sobre as questões ambientais).

Como professora da área de ensino, assumi as disciplinas Práticas Educativas. Tive como preocupação trabalhar na cartografia escolar, o processo de alfabetização cartográfica, numa perspectiva voltada para adultos e alunos do curso de Geografia, seguindo com a mesma temática para a formação do futuro professor.

Contudo, a pequena quantidade de aulas semanais foi um empecilho para que o trabalho com oficinas pedagógicas pudesse ser orientados e supervisionados com mais intensidade. Visando minimizar a dificuldade, organizei o processo de elaboração das oficinas com pequenas mostras de trabalho com oficinas, por e-mail e com atendimentos no

Laboratório de Ensino ultrapassando o horário regular de aula. Nesse processo pude notar que a redução nas horas semanais dificulta os trabalhos de cooperação do grupo, como o que ocorre na segunda etapa, atividades que exigem maior entrosamento e coesão dosicineiros.

O grupo de Práticas Educativas I, que trabalhou a temática alfabetização cartográfica com os bolsistas de PIBID, apresentou a oficina pedagógica “Cartografando com Mafalda”. Esse grupo era composto por 03 licenciandas, de diferentes períodos. Todas já haviam cursado disciplinas do campo pedagógico e apresentaram menor dificuldade em desenvolver as atividades na elaboração das oficinas. Todavia, como a aluna Madalena apontou, a dificuldade com os conteúdos específicos nos fez investir em aprofundamento teórico geográfico da temática, em estudos individualizados com as alunas, orientados por mim.

Em relação à preparação dosicineiros, faz-se ainda necessário apontar que outras duas oficinas, pertencentes ao recorte do campo de pesquisa, foram realizadas: uma pelos alunos de Práticas II (Geografia Física) e outra pelos alunos de Práticas Educativas III (Geografia Humana).

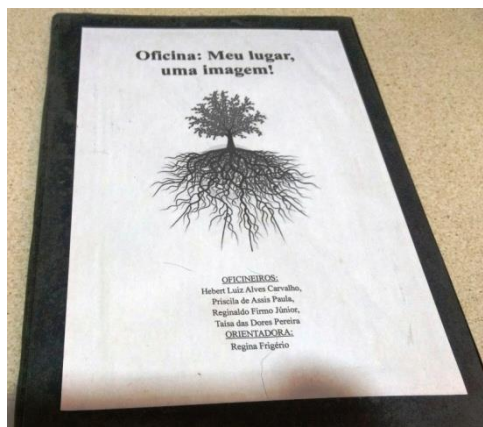
A oficina de Geografia Humana foi apresentada aos bolsistas de PIBID, assim que iniciamos nossas atividades no ano de 2014. O grupo de Prática dessa oficina era formado por 04 alunos dos últimos períodos da licenciatura, que já tinham cursado várias disciplinas do campo pedagógico e 03 deles já haviam feito as outras práticas Educativas (I, II e IV). Apenas uma aluna não possuía experiência alguma com as oficinas pedagógicas.

A situação problema, de despreparo no aspecto pedagógico dos bolsistas do PIBID foi identificada por mim, na constatação do critério de seleção deles – estar no segundo período do curso, o que justificava não terem cursado nenhuma disciplina pedagógica.

Resolvi, então, envolver os dois grupos de alunos (PIBID e Prática) numa proposta que permitisse a ambas as turmas o alcance de seus objetivos. Ganharíamos tempo com o grupo de Prática, cuja carga horária era pequena causando-lhes dificuldades para realização de atividades como apresentação e realização de oficinas pedagógicas, ao mesmo tempo em que os bolsistas de PIBID conheceriam a elaboração de oficinas.

Ao compartilhar com os alunos de Práticas a situação, foi proposto utilizar um conteúdo específico já estudado pelos pibidianos. Assim, analisaram a grade curricular dos pibidianos, escolhendo a temática “Lugar”, cuidando de possibilidades desse trabalho com a temática na escola.

Figura 15 – Foto da pasta portfólio de oficina pedagógica.



Fonte: arquivo pessoal.

Apesar do pouco tempo de aulas semanais, a preparação desse grupo deicineiros foi menos complexa, porque o processo de mediação foi realizado através de trocas de aprendizagens por aqueles que já conheciam o trabalho com oficinas. Isso foi muito significativo e apresentado pelos icineiros durante a avaliação da oficina, como expõe a Lourdes, demonstrando a importância da cooperação dos colegas para que ela se sentisse segura.

*[...] eu admito que estava um pouco insegura na questão, porque eu nunca tinha feito isso, né, mas também admito que os três (alunos mais experientes) me deram segurança[...]*

Licencianda Lourdes, em roda de conversa, Oficina Meu Lugar Minha Imagem, 2014

O Grupo da disciplina Prática Educativa II era composto por 04 alunos, pertencentes a diferentes períodos mais avançados do curso. Eles apresentaram a oficina “O que tem aqui, que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil!” para as alunas do curso Normal Médio do Colégio João Pessoa. Considerando o grau de complexidade da temática “Relevo”, assunto da oficina, e, também, o fato das alunas normalistas só terem a disciplina Geografia no primeiro ano do curso, foi possível entender o que dificultou o trato daquele conteúdo específico.

Foi possível notar no grupo desses icineiros maior facilidade em lidar com os conteúdos específicos e pedagógicos, o que permitiu que essa etapa fosse rapidamente avançada para a seguinte: Elaboração das Oficinas Pedagógicas.

A pesquisa é uma das principais características nessa etapa (Preparação dos Oficineiros). Trabalhar o enfoque do professor problematizador, entendendo que o aluno constrói o conhecimento a partir de sua realidade, é importante para a formação de professores autônomos, pesquisadores, conhecedores da incompletude humana, como na perspectiva freireana, dispostos a buscarem soluções de problemas ligados aos fenômenos cotidianos, sejam eles geográficos, pedagógicos ou ligados ao contexto vivido.

*[...] eu estava super empolgada pra fazer o trabalho, porque quando eu dei aula sobre esse assunto na escola, esse era um dos conteúdos que eu tinha dificuldade de fazer. Então eu fiquei muito empolgada, porque ao mesmo tempo em que eu ia fazendo pra ensinar na oficina eu estava aprendendo como ensinar na escola, [...] quando fizemos a reunião de orientação eu fiquei super empolgada, porque eu já estava dominando o conteúdo, então pra mim foi assim, aprender como se faz uma oficina e aprender com a oficina, porque nessa construção da própria oficina eu também tive que estudar pra melhorar o déficit da Cartografia Escolar. [...]*

Madalena, em roda de conversa, Oficina Pedagógica Cartografando com Mafalda, 2016

*[...] a gente tinha estudado de verdade, não foi negócio de copiar da internet, ter uma ideia mais ou menos e escrever. Foram muitos finais de semana lá em casa, pra gente organizar tudo e ficar legal, né? [...] Além do nosso compromisso, é claro [...].*

Marta, em roda de conversa, oficina Entre Contos e Encantos, Construindo o Mapa, 2015.

O entendimento da costura entre o conhecimento geográfico e o pedagógico, entre teoria e prática, entre o raciocínio e o fazer, entre o falar e o ouvir são exigências que a oficina pedagógica faz e que o oficineiro, mesmo aprendiz, percebe e abraça. Entende que não basta apenas pesquisar e saber conhecimentos específicos da Geografia, como também não é suficiente saber apenas as teorias dos conhecimentos pedagógicos.

Concordando e argumentando com Nóvoa (2014), a valorização da prática desse conhecimento integral e integralizador precisa acontecer desde a licenciatura, crescendo ao longo da carreira docente e isso justifica as lutas de tantos professores para o alcance das mudanças na legislação dos últimos anos e as alterações no currículo nos cursos de docência em Geografia.

Daí a importância dessa etapa na organização da oficina, compreendendo que mesmo sendo necessária, ela perpassa todas as etapas, adequando-se ao que é exigido pelo contexto, conforme sintetiza o Apêndice B.

### **3ª ETAPA:** Elaboração das oficinas

Essa etapa tratou da elaboração do plano de ação, da preparação dos materiais e divulgação dos trabalhos com a oficina pedagógica. Nela foi possível identificar 05 momentos que invocam cuidados: i- A preparação do plano de aplicação; ii- Conferência de viabilidade do plano; iii- Preparação dos materiais; iv- Organização para aplicação; e v- Divulgação.

1 – *A preparação do plano de aplicação:* Após os momentos de buscas, registros, discussões e debates realizados na etapa de preparação, resgataram-se aprendizagens para efetuar o planejamento, com elaboração de um plano de trabalho.

Para o licenciando, que está como sujeito de seu processo de aprendizagem, essa etapa é importante, pois oportuniza aprendizagens ligadas à organização do trabalho do professor em seu dia-a-dia, em especial a elaboração de sequência didática, que é basicamente um planejamento de aulas integradas a uma questão de aprendizagem, não restrita a um bloco de conteúdos.

Embora não seja foco desse estudo, a sequência didática se torna importante para ele, pois é a partir de sua compreensão que é elaborado o plano, como instrumento registro de uma previsão do desenvolvimento da oficina pedagógica. Assim, vale lembrar que a sequência didática foi uma denominação dada a um conjunto de atividades propostas para o ensino de línguas, na França, em 1996 (GONÇALVES; FERRAZ, 2016, p. 126).

Contudo, como a sequência didática apresentou resultados significativos na organização de atividades relacionadas entre si, estimulando a variedade de atividades didáticas, num encadeamento que potencializa aprendizagens, com a interação e cooperação entre elementos do grupo, outras áreas de ensino, que não exclusivamente línguas, passaram a explorar e ampliar possibilidades com sequências didáticas.

Segundo Zabala, uma sequência didática é: “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos (...)” (ZABALA, 1998, p. 18).

Algumas características são comuns às sequências didáticas. Ao longo do tempo em que trabalho com essa forma de plano, selecionei algumas: a definição de uma questão

problematizadora; um diagnóstico do conhecimento prévio; uso de diversidade de técnicas e recursos didáticos; a divisão do grupo maior em outros tipos de grupamentos em diferentes atividades; diferentes tempos para diferentes tarefas; a exploração do lúdico, em adequação com o tema e com o grupo; uma produção como síntese das aprendizagens; uma sequenciação de atividades que permita ampliar e aprofundar o conhecimento sobre a questão problematizadora.

As sequências didáticas, por sua organização, devem contribuir progressivamente com novas aquisições de conhecimentos que estão em fase de construção, uma vez que prevê progressividade de ações cognitivas, a partir do levantamento dos conhecimentos que os alunos já possuem sobre um determinado assunto. (ZABALA, 1998; BRASIL, 2012).

Em orientações para formação de professores, o MEC considera que:

Ao organizar a sequência didática, o professor poderá incluir atividades diversas como leitura, pesquisa individual ou coletiva, aula dialogada, produções textuais, aulas práticas, etc., pois a sequência de atividades visa trabalhar um conteúdo específico, um tema ou um gênero textual da exploração inicial até a formação de um conceito, uma ideia, uma elaboração prática, uma produção escrita (BRASIL, 2012, p. 21)

Para a elaboração da sequência didática, oicineiro como um professor, precisa dominar o conteúdo específico que já foi pesquisado na etapa anterior. Considerando o grau de complexidade e o tipo de raciocínio exigido para a aprendizagem, será preciso selecionar atividades e recursos didáticos adequados para abordar o assunto de forma que envolva os participantes da oficina pedagógica.

Essa etapa exercita o futuro professor na elaboração de planos de trabalhos e isso exige mais pesquisas e estudos, proporcionando oportunidade de elaborarem e aplicarem esse modo de trabalhar com o ensino de geografia. Assim, essa etapa propicia, muitas vezes, a ruptura entre aulas meramente expositivas e outras possibilidades de trabalho docente, a partir da investigação, da dinamicidade e diversidade da participação de alunos, além da aprendizagem gerada pela reflexão-ação- reflexão. Como afirmou a licencianda Luiza:

*[...] Porque pra dar início teve que ter muita pesquisa, pesquisar conteúdo o que seria melhor, como encaixar o conteúdo, então foi uma pesquisa, [...]*

*O plano, é o plano, e eu acho que eu aprendi muito, todo o passo a passo[...]*

Luíza, Bolsista do PIBID, em roda de conversa, oficina Para Navegar é preciso cartografar, 2016.



O planejamento é aqui entendido como o processo mental da elaboração de planos de trabalhos, que vão desde o planejamento de um sistema educacional, passando pelo planejamento geral das atividades da escola e do currículo, chegando até ao planejamento didático (planejamento de curso, de unidades didáticas e de aulas) (HAYDT, 2002). A preparação dessas ações são funções específicas do professor no processo de elaboração das oficinas, a aluna Maria mostra que compreendeu a importância disso:

*Descobri, a importância de se planejar. Como devemos fazer o plano de aula, como precisamos ter o nosso objetivo! Sem ele, como iríamos saber se alcançamos aquilo que almejávamos? Não saberíamos. Confesso que o plano de aula é trabalhoso e no começo bem chato, mas com o tempo e a prática, ele se torna fácil e rápido. Hoje consigo compreender, o motivo de alguns professores não terem plano de aula. O tempo é corrido! São muitas turmas, muito trabalho. Mas o que dá trabalho, também ajuda.*

Maria, bolsista de PIBID, em roda de conversa, 2015.

O planejamento deveria ser uma atividade docente executada pelo conjunto de professores de uma escola, como ação integrada. Contudo, essa não é uma prática usual, pois não favorece interesses econômicos de administrações educacionais. Essas discussões ilustraram alguns momentos do planejamento. A licencianda resgata essas compreensões ao registrar que o tempo do professor é sempre restrito e por isso, muitas vezes, sequer sozinho ele planeja suas aulas diárias. Os prejuízos dessa limitação são conhecidos e discutidos por professores e educadores em eventos, encontros, estudos e produções bibliográficas.

Por outro lado, é preciso entender que o planejamento precisa contemplar a dinamicidade da aula, não tornando o plano resultante dele um aprisionamento da ação do professor ou um modelo como no período tecnicista.

Os planos das oficinas pedagógicas foram estruturados em sequências didáticas temáticas e apresentavam: temática, questão problematizadora, objetivo geral, objetivo específico, conteúdos, recursos didáticos, desenvolvimento das atividades (com o passo a passo de cada etapa com o tempo previsto para cada uma delas) e avaliação final.

Figura 16 – Sequência didática de plano temático das oficinas pedagógicas.

| SEQUÊNCIA DIDÁTICA        |                       |             |           |                    |                |
|---------------------------|-----------------------|-------------|-----------|--------------------|----------------|
| Tema:                     |                       |             |           |                    |                |
| Questão problematizadora: |                       |             |           |                    |                |
| Título da oficina:        |                       |             |           |                    |                |
| Conteúdo                  | Objetivos Específicos | Metodologia | Atividade | Recursos Didáticos | Tempo previsto |
|                           |                       |             |           |                    |                |
|                           |                       |             |           |                    |                |
| Avaliação:                |                       |             |           |                    |                |

Fonte: elaboração da própria autora.

A ousadia de apresentar uma proposta de plano envolve uma convicção de deslizamento dela em função dos grupos com os quais trabalho. Não há uma permanência do modelo, que é frequentemente adaptado, mantendo-se itens na organização, sequência ou disposição conforme o entendimento do estudo.

Os cuidados com um bom planejamento foram observados pelos licenciandos no decorrer das oficinas, considerando que a seleção, a adequação e a previsão de ações é tão importante quanto sua revisão e seu reordenamento ao longo da prática docente, como propõe Libâneo (1994). E alunos reconhecem em sua prática:

*Vejo uma enorme diferença na prática com planejamento e sem o planejamento. No início ainda não tínhamos o conhecimento de planejar e muito menos realizar e aplicar o planejamento. Desse modo, hoje, observo que era praticamente impossível trabalhar uma aula sem ter planejado [...]* Luiz, bolsista do PIBID, 2015

*[...] mas no começo, antes da prática mesmo, a preparação, eu fale: “gente, não estou entendendo assim, é muito mais fácil chegar lá e dar uma aula”.*

Lourdes, aluna de Práticas Educativas III, em roda de conversa, oficina Meu Lugar Minha Imagem, 2014

Planejar estratégias de ensino desenvolvendo a habilidade de saber escolher o recurso didático ideal para determinado momento da oficina, fez parte das práticas docentes dos oficinairos, em consonância com o que afirma Candau:

As oficinas são espaços de construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências[...] A atividade, a participação, a socialização da palavra, a vivência de situações concretas através de sociodramas, a

análise de acontecimentos, a leitura e discussão de textos, a realização de vídeodebates, o trabalho com diferentes expressões da cultura popular, etc., são elementos presentes na dinâmica das oficinas.(p. 1999, p.11)

**2 – Conferência de viabilidade do plano:** Não adianta elaborar planos que serão inexecutáveis. Por isso, é importante verificar se tudo o que se inclui em seus planos está ao alcance: material para elaboração de recursos didáticos como papel, cola, nº de cópias na mecanografia, mapas e globos, *datashow* e outros recursos. É importante verificar o estado de funcionamento dos equipamentos que se pretende trabalhar e quando o trabalho for aplicado em outro ambiente, como nas secretarias de educação, embora essa verificação fique por conta dos próprios organizadores do evento da secretaria, é preciso permanecer atento e pedir essa ajuda.

Isso é importante, porque o futuro professor começa a compreender que para utilizar um recurso (principalmente audiovisual ou multimídia) em suas aulas, precisa verificar antes o estado de funcionamento dos equipamentos, para evitar qualquer surpresa constrangedora antes ou durante suas aulas.

**3 – Preparação dos materiais didáticos:** Com pesquisas e estudos feitos, a temática definida, objetivos traçados e caminho metodológico planejado, osicineiros criam um título e começam a produzir os materiais didáticos necessários.

Os materiais incluem textos de apoio, pastas, portfólios, listas de inscrição, materiais de avaliação, folder de divulgação, recursos didáticos e uma caixa para guarda do material. Todos os materiais da oficina recebem um logotipo criado pelo grupo e que representa a temática da oficina.

Por compreender a importância dos recursos didáticos no ensino, e, em especial, no ensino de Geografia, investi na discussão sobre eles com os licenciandos, explorando suas aprendizagens anteriores como alunos e suas percepções.

*-Eu aprendi muito com meus professores, principalmente com aqueles do ensino médio. Quero ser assim: dar aulas criativas, diferentes, com recursos didáticos variados!*

Luiz, bolsista PIBID, 2015, via e-mail

Com base em nossas conversas, estabelecemos alguns objetivos:

- Reconhecer potencialidades e limites de recursos didáticos para o ensino de Geografia;
- Distinguir recursos didáticos adequados a diferentes situações de aprendizagens em Geografia;
- Relacionar objetivos à potencialidade de uso dos recursos didáticos durante o planejamento dos programas, dos temas e/ou aulas de Geografia;
- Identificar as diferentes formas de uso dos recursos didáticos para aplicá-los corretamente.

Também houve um acordo sobre a criação de recursos didáticos. Além da exploração da criatividade na invenção de recursos, evitando o uso de materiais já costumeiros ou comercializados no mercado de produtos educacionais, haveria um esforço para aproveitamento de recicláveis na elaboração dos recursos didáticos.

Sobre o cuidado com a escolha do recurso didático é bom destacar as narrativas do bolsista André:

*[...] dando meus primeiros passos e vivências [...] pude presenciar algumas experiências que ajudam nesta reflexão. [...] A realidade é que os estudantes de hoje em dia são hiperconectados, estão sempre checando suas redes sociais, que vão rolando tela abaixo, com uma imagem sobrepujando a outra. O professor tem que estar atento a isso e, ao invés de reprimir, usar essa realidade como aliada. E que aliada melhor do que a geografia para trabalhar essa realidade? Paisagens, territórios, regiões, espaços, istmos, estreitos, monumentos, cidades e seus cartões postais, vulcões, terremotos, placas tectônicas, trópicos, icebergs, desmatamento, - dentre outros infinitos tópicos tratados pela geografia - dão a oportunidade ao professor de transformar a sua aula expositiva/discursiva, estigmatizada historicamente como chata e repetitiva [...] É preciso saber do que esse aluno gosta, o que ele assiste, o que ele ouve, quais são seus passatempos preferidos. É preciso dominar as novas ferramentas que vem surgindo, utilizando-as como aliadas dentro da sala de aula. Datashows, tablets, notebooks, redes sociais, tudo isso faz parte do dia a dia do aluno atual.*

André, bolsista de PIBID, 2015, via e-mail

Para Piletti (2006, p. 154), é necessário que o professor saiba quando usar de maneira adequada os recursos de ensino, pois eles colaboram para:

- Motivar e despertar o interesse dos alunos;
- Favorecer o desenvolvimento da capacidade de observação;

- Aproximar o aluno da realidade;
- Visualizar ou concretizar os conteúdos da aprendizagem;
- Oferecer informações e dados;
- Permitir a fixação da aprendizagem;
- Ilustrar noções mais abstratas;
- Desenvolver a experimentação concreta.

Outro bolsista expõe a importância da escolha do recurso didático:

*[...] Às vezes, o uso de um determinado tipo de recurso didático atinge os objetivos educacionais propostos em uma dada situação e não em outra. Daí a necessidade de o professor conhecer e trabalhar com uma variedade de materiais e propostas, para alcançar as mais diversas possibilidades e limitações que a turma possa apresentar. Os recursos vêm com diferentes funções, ora envolver o aluno, ora motivar, avaliar, tornar fácil a visualização de uma imagem, por exemplo, orientar e até mesmo desenvolver habilidades. Porém, é necessário, para que a aprendizagem seja significativa de fato, que não deixe de ser considerado a heterogeneidade da turma em nível cognitivo, é preciso estar sensível ao observar e avaliar os alunos nesse processo de construção de conhecimento.*

Rute, bolsista do PIBID, 2015, via e-mail

A elaboração de oficinas exige acordos entre os participantes, frente às diferenças para a execução de atividades complexas, tornadas simples quando tratadas coletivamente. Quando os licenciandos, impedidos pelo movimento grevista na UFF de usarem salas de aula na universidade, usaram o espaço de minha casa para o planejamento e a elaboração das oficinas pedagógicas, esses acordos se tornaram necessários e evidentes.

Figura 17 – Foto da confecção de recursos didáticos.



Fonte: arquivo pessoal.

Como eram dois grupos de bolsistas de PIBID, preparando duas oficinas diferentes, precisavam negociar o espaço conforme suas próprias disponibilidades. Cada grupo, também, fazia acordos internamente, verificando com seus membros possibilidades e limitações de dias, horários e transporte. Minimizavam dificuldades a partir de acordos e caronas entre eles, as professoras supervisoras e a coordenadora, visando inclusive a maximização do tempo disponível para a realização dos trabalhos com as oficinas.

Figura 18 – Foto confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso cartografar.



Fonte: arquivo pessoal.

Os recursos, ao serem retirados dos armários para utilização nas oficinas, eram registrados em uma caderneta de saída de materiais, justificando o seu uso. Minha intenção com esse procedimento era o exercício de saber gerenciar recursos públicos como professores. Sempre deixava para eles uma mensagem, valendo-me até mesmo de um ditado popular: “*dia de pouco, véspera de nada*”. Além disso, enfatizava, com um bilhete preso à parte interna da porta do armário, que “*recurso público não é privado, não lhe pertence e por isso você não pode cuidar do jeito que quiser, mas do jeito que beneficiará a todos*”. Busquei alertá-los sobre a importância do uso coletivo daquilo que nos era disponibilizado para o desenvolvimento do trabalho.

Figura 19 – Foto confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso cartografar.



Fonte: arquivo pessoal.

As muitas horas, necessárias para a elaboração das oficinas pedagógicas, exigiram uma infraestrutura ainda maior: cozinha para que pudessem ter uma alimentação menos irregular e, então, a cozinha principal da casa, pela proximidade com o espaço de trabalho, também fez parte da área de trabalho das oficinas.

Figura 20 – Foto espaço alternativo para elaboração da oficina pedagógica.



Fonte: arquivo pessoal.

Banheiro, cozinha, área de lazer... Tudo em uso. Um fazia pipoca, outro preparava cachorro quente e até batata frita fez parte do cardápio daqueles dias. Na padaria compravam pão, mortadela e guaraná, e, em diferentes dias, variadas opções para dar sustentação, força e continuidade aos trabalhos. Dessa forma, negociavam a divisão de tarefas.

Se estivessem cansados demais, por que não jogar um futebol ou um vôlei para relaxar um pouquinho? Havia muito trabalho, mas também tinha diversão.

Insisti para que todo o material bibliográfico pesquisado pelos componentes do grupo fosse lido por todos, para que assim houvesse um conhecimento mais profundo do conteúdo.

Para a pesquisa, a partir da busca de material digital, a rede de internet foi disponibilizada para eles. Também negociavam quem levaria os notebooks e tablets. Normalmente, o responsável por levar esse material para as reuniões era o mesmo eleito para os registros do planejamento. Outros organizavam a preparação de recursos didáticos menos complexos e os mais “habilidosos”, artisticamente, executavam trabalhos manuais. Impressões, recortes, colagens, rabiscos, pinturas e costuras fizeram parte dos trabalhos dos bolsistas.

Movimento intenso: entrada e saída de supervisoras e coordenadora buscando e levando alunos e materiais.

Figura 21 – Pannel de fotos – confecção de recursos didáticos. Oficina Para Navegar é preciso cartografar.



Fonte: arquivo pessoal.

Algunsicineiros chegavam mais cedo. Outros saíam mais tarde do que esperavam. Se um perdesse o horário do ônibus, os demais o aguardavam no ponto, para que ninguém ficasse sozinho. Em alguns casos, pais buscavam os filhos e a coordenadora também buscava e levava os alunos que moravam mais distantes, quando o horário extrapolava as expectativas. Cada dia era uma reorganização para atender as diferentes demandas.



Figura 22 – Painel de fotos – confecção de recursos didáticos. Oficina Entre conto e encantos, construindo o mapa temático.



Fonte: arquivo pessoal.

A alegria, em cada elaboração das atividades, era perceptível: desde gritos animados ao término de uma tarefa difícil, até e-mails sem mensagem específica, mas contendo o plano das oficinas, com apenas algumas palavras no título como: “Olha aí prof!”. Intimidade demais? Talvez, mas com respeito mútuo e sempre atravessada pelo trabalho e pela construção do fazer docente, como acontecimentos que nos levaram à experiência. Não àquela utilizada pela educação de forma superficial (LARROSA, 2011), mas sim aquela chamada de “princípio da transformação”, pois

Se lhe chamo “princípio de transformação” é porque esse sujeito sensível, vulnerável e ex/posto é um sujeito aberto a sua própria transformação. Ou a transformação de suas palavras, de suas ideias, de seus sentimentos, de suas representações, etc. De fato, na experiência, o sujeito faz a experiência de algo, mas, sobretudo, faz a experiência de sua própria transformação. Daí que a experiência me forma e me transforma. Daí a relação constitutiva entre a ideia de experiência e a ideia de formação. Daí que o resultado da experiência seja a formação ou a transformação do sujeito da experiência. Daí que o sujeito da experiência não seja o sujeito do saber, ou o sujeito do poder, ou o sujeito do querer, senão o sujeito da formação e da transformação. Daí que o sujeito da formação não seja o sujeito da aprendizagem (a menos que entendamos aprendizagem em um sentido cognitivo), nem o sujeito da educação (a menos que entendamos educação como algo que tem que ver com o saber), mas o sujeito da experiência. (LARROSA, 2011, p. 7)

A experiência também perpassou algumas inferências a partir dos trabalhos com a elaboração das oficinas. Ela celebrou a identificação de achados de pesquisa naquilo que nós,

sujeitos praticantes da pesquisa, conquistamos como aprendizagens complexas, nascidas do pesquisar com o cotidiano.

4 – **Organização para aplicação:** Às vezes, o espaço adequado para realização de uma oficina é fora da sala. Tanto em uma sala de conferência, quanto em auditório ou sala de aula, a previsão e a organização do espaço exige cuidados prévios. Logo, os licenciandos precisam estar atentos à reserva de espaço e a possibilidade de uso de recursos didáticos como data show, microfone, som, computador, equipamentos de multimídia e quaisquer outros que inseriram no plano.

5 – **Divulgação:** As oficinas, mesmo quando oferecidas em escolas, devem ser divulgadas, estimulando não apenas os participantes nela inscritos, mas outras pessoas para o estudo da temática. No caso de parcerias da Universidade com outras instituições, como secretarias de educação, essa divulgação deve ser ampliada e intensificada. Assim, sugestões como a produção de *folders*, pequenos cartazes para sinalização do local e a exploração de outros meios de divulgação pretendem ajudar o conhecimento do trabalho a ser realizado. Ainda ao se tratar de oficinas em eventos ou na parceria com outra instituição, contar com o pessoal da administração que oferecerá a oficina exige o contato, a disponibilização das informações e dos estímulos que podem contribuir para o sucesso do encontro.

O Apêndice C Sistematiza essa etapa buscando oferecer visibilidade aos cinco momentos desta etapa.

Figura 23 – Foto de Folder de oficina.



Fonte: arquivo pessoal.

**4ª ETAPA:** Aplicação das oficinas – Essa etapa se refere à aplicação prática do que foi planejado.

Como na maior parte dos eventos, a preparação e elaboração não são vistas pelos participantes. Eles desconhecem, na maioria das vezes, como alfinetes espetam os dedos, como as costas doem sobre o tecido que se corta e se alinhava, como a beleza ainda é crua... Contudo, quando os panos rodopiam em caimentos atraentes, quando as cores se combinam em arranjos delicados, a apresentação se torna motivo de aprendizagens, de críticas, de prazeres, de encantos e desencantos...

A parte do momento vivido no evento é a hora em que todos estão juntos voltados para um mesmo fim: aprenderem mais uns com os outros. Para todos os envolvidos na situação o momento é muito rico, pois permite a troca de aprenderes entre quem oferta e de quem aceita. Nem sempre o mais vivido em sala de aula oferta, nem sempre o oficineiro oferece. Todos acolhem. Todos aprendem e trazem consigo seus próprios fios, seus retalhos, aviamentos já usados ou que parecem descartados até aquele momento: “Eu não faria assim”, pensa um oficineiro. “Ah! Por que não pensei nisso?”. Admira-se outro. “Gente, que ótimo!” Reflete um professor. “Vou aprimorar isso!” Cochicha um professor com outro. Enquanto os licenciandos levam para os espaços aquilo que investigaram como demanda do grupo, participantes arrastam consigo o que vivenciaram e que desperta com a oficina.

Parece-me que assim, o desempenho da etapa da aplicação depende profundamente do empenho nas etapas anteriores.

A elaboração das oficinas pedagógicas realizadas pelos dois grupos de Pibid aconteceu simultaneamente, mas as aplicações ocorreram em três momentos distintos:

**1º momento** – ocorreu ainda no primeiro semestre do ano de 2015, no Colégio João Pessoa, onde os Pibidia nos apresentaram suas oficinas para alunas do curso normal superior durante as aulas de Práticas de Ensino (disciplina incluída na grade curricular das normalistas) após uma parceria estabelecida entre as professoras supervisoras do PIBID-Geografia e a professora que lecionava aquela disciplina nas turmas daquele curso.

**2º momento** – naquele mesmo ano, foi organizado, pelos pibidianos de Geografia, um evento interno- sábado pedagógico- como resposta à solicitação da equipe pedagógica do Colégio João Pessoa. Nele, os bolsistas aplicaram, pela segunda vez suas oficinas pedagógicas.

**3º momento** – a aplicação das oficinas ocorreu nas instalações da UFF Campos, no “I encontro de PIBID-UFF- Campos dos Goytacazes”, que reuniu a produção dos bolsistas do programa de todas as licenciaturas daquele *campus* (PIBID: Geografia, História e Ciências Sociais).

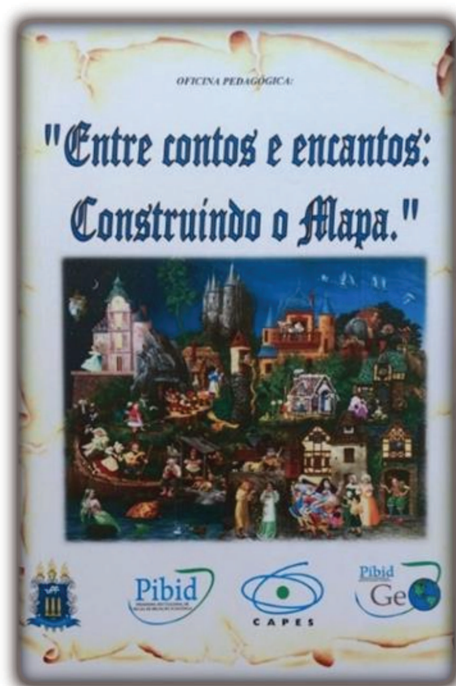
Logo nas primeiras discussões dos alunos a ideia de uma oficina pedagógica, com os contos infantis, mediando os conceitos da alfabetização cartográfica se firmou. Olhares arregalados, tom de voz alto e discussões que sempre terminavam em boas escolhas estavam sempre presente nas reuniões do grupo que era formado por: Marta, Luiz, Márcia, Joana, José e Sônia.

O grupo sempre se mostrou disponível para as atividades: quando um cansava, outro puxava para o trabalho. Como a universidade se manteve fechada para atividades regulares, os trabalhos foram realizados na edícula da minha casa, como já relatados.

Enquanto Marta e Luiz já apresentavam certo domínio na elaboração e manipulação dos materiais didáticos, outros aprendiam com suas destrezas e compartilhavam de ideias antes não pensadas, dando origem à elaboração da oficina que se destacou com um rico material, atraente estética e cognitivamente.

A ideia do grupo foi criar uma oficina sobre mapas, a partir dos contos infantis. No final da elaboração do trabalho escrito apresentaram a seguinte produção:

Figura 24 – Foto da pasta Portfólio.



Fonte: Arquivo do Pibid.

**Tema: “Entre contos e encantos: construindo o mapa temático”.**

Figura 25 – Painel de fotos do chapéu dos pensamentos e da caixa dos desesperados.



Fonte: Arquivo do Pibid.

**Tema: “Entre contos e encantos: construindo o mapa temático”.**

Público: Normalistas

Objetivo Geral: Compreender a elaboração e a leitura de mapas temáticos.

Conteúdos: Mapa temático, Escala, Legenda e Título.

Objetivos Específicos:

- Analisar os elementos que constituem os mapas temáticos para maior compreensão da realidade.
- Compreender a finalidade de usar legenda em mapas temáticos, a fim de saber qual o significado que ela representa em relação ao mapa;
- Compreender a importância de utilizar título na elaboração de um mapa temático, para que se possa ter uma melhor leitura do mapa;
- Possibilitar a interpretação do conceito de Escala, de forma representativa de um espaço maior (exemplo: sala de aula) em um pedaço de papel.

- **Metodologia:** Oficina pedagógica

Após muita preparação, enfim chegou o dia da primeira apresentação da Oficina pedagógica.

Eram nítidas as trocas de olhares entre osicineiros e a pressa em deixar tudo organizado para a chegada das normalistas. A aula como um momento de celebração de encontros “professor-aluno” parece ter sido revista por eles, demonstrando não terem esquecido o lembrete sobre a boniteza da aula (FREIRE, 2007). Acredito que por isso aceleravam, para que tudo estivesse bem arrumado.

Sala cheia, materiais organizados eicineiros à frente da sala. Distribuíram os crachás e se apresentaram com um de tanto de formalidade. Ou seria medo? Afinal, eles não tinham tanto contato com aquela turma!

#### O quebra-gelo

A oficina pedagógica tem algumas formas de se concretizar como espaçotempo dinâmico. A apresentação inicial é uma marca forte desse cuidado.

Como nem todos se conhecem, o uso do crachá é uma prática que favorece o conhecimento entre os sujeitos da oficina, “quebrando o gelo” inicial. O crachá é feito com símbolos relativos à temática da oficina o que, muitas vezes, é explorado para uma dinâmica inicial.

A dinâmica inicial é muito importante para começar a oficina de maneira ágil, alegre e envolvente. É preciso que seja relacionada à temática e à questão problematizadora, não devendo ser longa ou exigente de produção complexa.

Pode-se explorar a leitura de um texto, dividido entre os participantes. Pode-se elaborar um jogo com questões sobre a temática, com respostas de falso e verdadeiro, que também ajuda a sondar conhecimentos prévios e a trocá-los entre os sujeitos. A criação de dinâmicas para começar a oficina tem se mostrado eficaz na promessa de bom encontro de aprendizagens.



**1º momento:** Apresentação do grupo de oficinairos por meio dos crachás.

Figura 26 – Foto das apresentações iniciais



Fonte: Arquivo do Pibid.

Logo após, os oficinairos entregaram um texto, para leitura oral pelos participantes. O texto era:

*Entre contos e encantos: construindo o mapa temático – Conhecendo a oficina*

A oficina “Entre contos e encantos: construindo o mapa temático” tem como objetivo trabalhar conteúdos que envolvam a construção de um mapa temático, tais como: escala, legenda e título. Os mapas temáticos podem ser conceituados como uma forma de representar informações de algum elemento geográfico que deseja ser trabalhado.

Quando se trabalha na elaboração de um mapa temático, é preciso ter fontes de dados que assegurem toda informação, a fim de caracterizar de forma precisa os seus dados.

Os mapas têm por objetivo representar o espaço geográfico, e para isso utiliza-se de formas e símbolos, que represente a informação proposta. Entretanto, essas informações podem ser representadas no mapa temático através de símbolos que consigam expressar o real.

Ao elaborarmos um mapa temático, estaremos utilizando técnicas que irão ajudar em uma melhor compreensão, ou seja, o mapa temático deverá expressar sua função, que se caracteriza por dizer: como ocorre, de onde é, e o que configura tais fenômenos ocorrerem em determinado espaço. A partir do mapa temático pode-se fazer uma diferenciação entre fenômenos, pois estes tem o papel de identificar e indicar os problemas que foram descobertos a partir da análise e da coleta de dados, feitos no momento da pesquisa, para que houvesse a elaboração do mapa temático.

Quando no ensino de Geografia é utilizado o estudo de mapas temáticos, é provável que o aprendizado se torne mais proveitoso, pois a partir de um mapa temático os alunos passam a conhecer e descobrir o espaço que os cercam. Os alunos podem ter uma visão menor sobre o território e a partir disso eles podem interpretar os fenômenos que se fazem presente no espaço em que eles vivem e também uma totalidade de todo território que desconhecem.

**2º momento:** Dinâmica de apresentação dos participantes: “*E a história continua...*”

Figura 27 – Foto da dinâmica de apresentação.



Fonte: Arquivo do Pibid.

O objetivo dessa atividade foi apresentar os componentes do trabalho e aproximar o grupo de participantes entre si e osicineiros.

Figura 28 – Recursos didáticos: Caixa e cartas de baralho.



Fonte: Arquivo do PIBID.

Com os participantes em círculo, um grande chapéu chamado de Chapéu Dos Pensamentos passou de mão em mão. Ao receber o chapéu, o participante da oficina retirava, aleatoriamente, uma carta de uma caixa. Ela continha cartas numeradas de um lado e no verso continha trechos do conto “Alice no País das Maravilhas”. Depois que todos retiraram as cartas, cada participante usando o chapéu, de acordo com a numeração da carta, lia o seu trecho do conto. E, após a leitura, o participante se apresentava, dizendo o seu nome.

No começo dessa atividade, o receio estava pairando no ar... Seria o medo da primeira aula? O medo do desconhecido foi registrado na roda de conversa



— *Na primeira vez o coração bate mais forte, né?*

Catarina, bolsista do PIBID, em Roda de conversa, 2015.

As consequências dessa primeira vez como responsáveis por um trabalho docente na escola é descrito por Freire (1997, p. 44):

Difícilmente este primeiro dia estará isento de inseguranças, de timidez ou inibições, sobretudo se a professora ou o professor, mais do que se pensar inseguro, está realmente inseguro, e se sente tocado pelo medo de não ser capaz de conduzir os trabalhos e de contornar as dificuldades. No fundo, de repente, a situação concreta que ela ou ele enfrentam na sala não tem quase nada que ver com as preleções teóricas que se acostumaram a ouvir. Às vezes, até que há alguma relação entre o que ouviram e estudaram, mas a incerteza demasiado grande que os assalta os deixa aturdidos e confusos. Não sabem como decidir.

A aluna Lourdes, mesmo em outro contexto, apresentando as oficinas para os bolsistas de PIBID, afirma:

*[...]\_\_É, foi a primeira vez, eu achei muito difícil [...]*

Loures, oficina Pedagógica Meu Lugar, Minha imagem! Em roda de conversa, 2014.

Tentando acalmar o coração que batia forte, a aplicação continuou...

A atividade proporcionou um momento de descontração entre todos de forma muito e inesperada, inclusive para o grupo deicineiros: o chapéu, feito sobre a medida de um bolsista muito grande, ao passar nas mãos dos participantes menores, descia corpo abaixo soltando risos dos participantes e dos icineiros, criando expectativa, de como o chapéu ficaria em si.

Como enxergar o trecho do conto, onde no lugar do nome Alice leria o próprio nome como forma de apresentação? Os olhos de muitos demonstravam a preocupação

Esse momento aproximou participantes e icineiros, diminuindo a ansiedade.

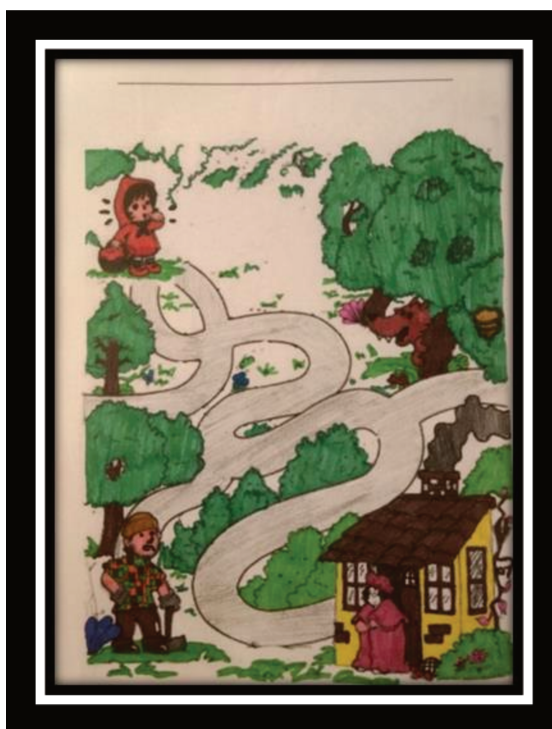
### 3º Momento: Dando nome aos mapas

**Objetivo:** Construir um título de acordo com os elementos de um mapa referente a um determinado conto infantil.

Organizaram-se grupos, de acordo com o número total de alunos participantes na oficina. Após a leitura de um conto infantil (como por exemplo, “Chapeuzinho Vermelho”), resgataram em conversa no grupo, os elementos geográficos que constavam no lugar do conto. Os elementos geográficos foram listados. A partir da lista pronta, um mapa do conto era entregue. Então, cada grupo observava e comparava a lista, preparada pelo grupo, com o mapa, verificando acertos, falhas, acréscimos de detalhes, erros, discutindo sobre a questão.

Após essa atividade de localização, o grupo criou um outro título para o mapa. Em círculo, socializaram suas escolhas, com os demais participantes da oficina, explicando sua escolha do título e sua importância para o mapa.

Figura 29 – Recursos didáticos – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.

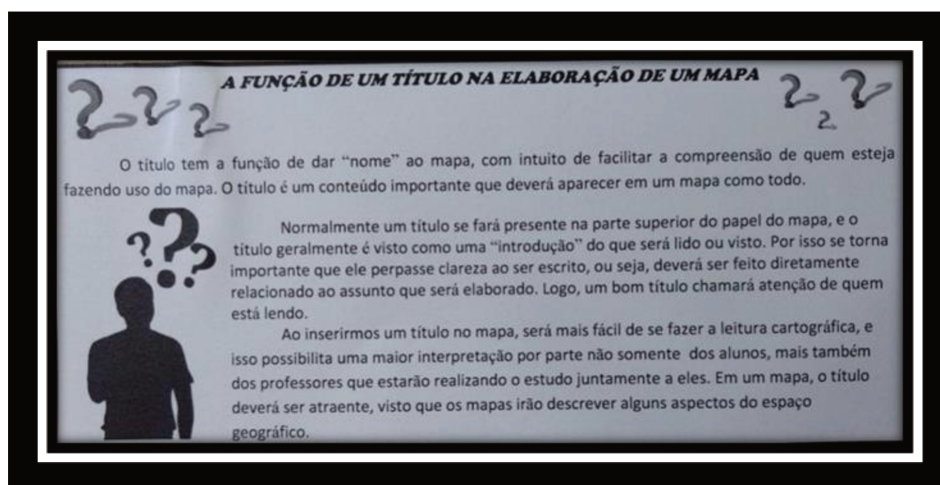


Fonte: Arquivo pessoal.

Após essa construção conceitual prática, elaborada pelos grupos, osicineiros apresentaram slides com o tema, visando sistematizar as aprendizagens construídas pelos grupos.

A seguir, foi entregue outro texto para leitura e discussão.

Figura 30 – Recursos didáticos – texto da Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

### **Materiais:**

- Textos: com o conto e sobre a importância do título.
- Um mapa do conto infantil, assinalando principais elementos geográficos.
- Papel e caneta.
- Multimídia e slides.

### **Desenvolvimento da atividade do 3º momento**

- |      |                                                              |       |
|------|--------------------------------------------------------------|-------|
| I-   | ação de grupos e entendimento da tarefa.                     | Form  |
| II-  | Identificação dos elementos apresentados                     |       |
| III- | ção de título do mapa e socialização da escolha              | Criaç |
| IV-  | ra do texto: A função de um título na elaboração de um mapa. | Leitu |

#### **4º momento: Criando a Legenda**

**Objetivo:** Criar legendas, de acordo com o mapa da “Terra do Nunca”, possibilitando melhor interpretação da linguagem simbólica dos mapas temáticos.

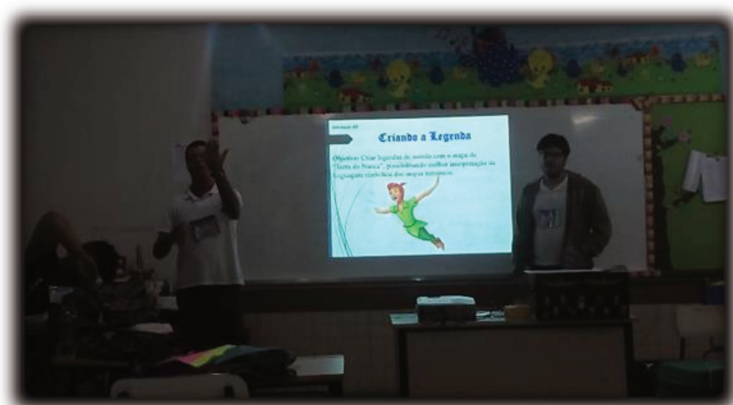
#### **Materiais:**

- História de Peter Pan (Youtube)
- Mapas da “Terra do Nunca”;
- Papéis coloridos;
- Canetas coloridas;

#### **Desenvolvimento das atividades:**

I- Foi projetada uma pequena animação com o conto de Peter Pan.

Figura 31 – Foto da aplicação Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

II- A seguir, foi feita uma exposição sobre o conceito de legenda, considerando explicações que os grupos participantes fizeram sobre os elementos dos mapas dos contos, realizadas na atividade anterior.

III- Em seguida receberam, para análise, um mapa da “Terra do Nunca”.

*Figura 32 – Mapa da Terra do Nunca – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.*



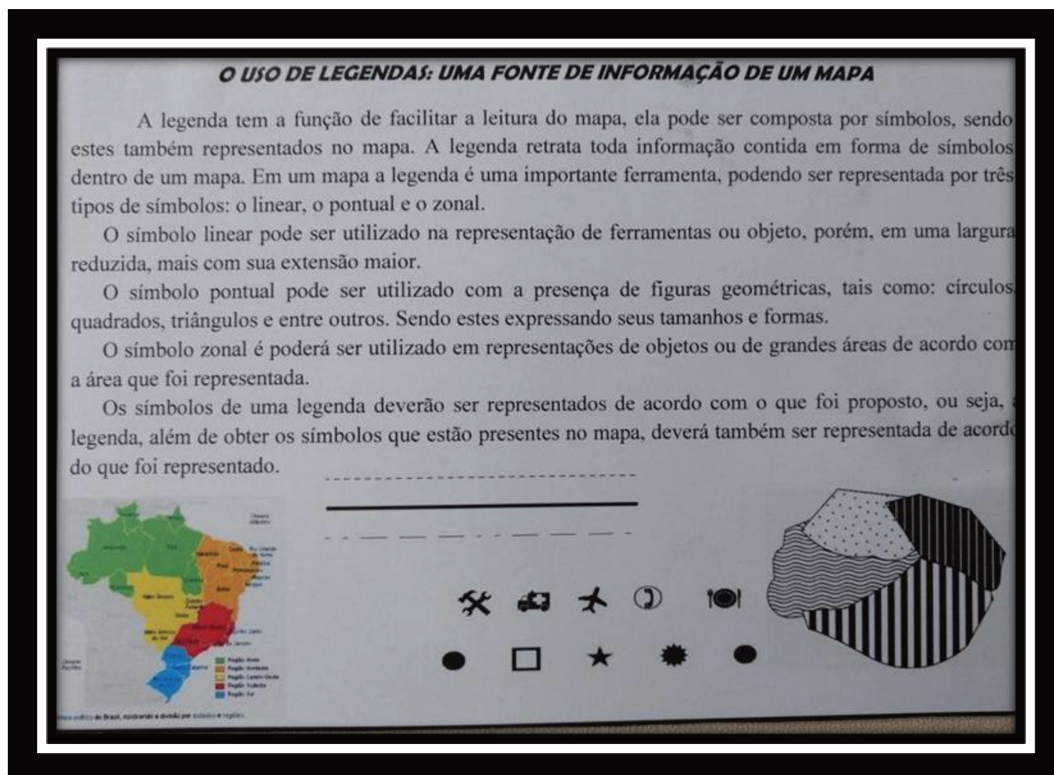
Fonte: Arquivo pessoal.

- IV- A partir desse mapa, os participantes criaram legendas, utilizando cores ou desenhos para representação de alguns pontos marcados no mapa, seguido de uma socialização dessa produção.
- V- Para sistematização do conceito Legenda, os participantes receberam um pequeno texto e com ele foi realizada a leitura coletiva.

#### **Materiais:**

- História de Peter Pan (Youtube)
- Mapas da “Terra do Nunca”;
- Papéis coloridos;
- Canetas coloridas;
- Texto: O uso da legenda: uma fonte de informação de um mapa.

Figura 33 – Texto sobre o uso de Legendas – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

### 5º Momento: Colocando as escalas em ordem.

**Objetivo:** Compreender noções de escala gráfica, utilizando mapas de contos do conto “Peter Pan”.

#### Materiais:

- Mapas da Terra do Nunca;
- Cartolinas
- Lápis e régua.

#### Desenvolvimento das atividades:

- Osicineiros construíram uma escala gráfica fictícia e projetaram no mapa da Terra do Nunca.

II- Com o mapa da Terra do Nunca em mãos e orientados pelosicineiros, que utilizavam a projeção como apoio, os participantes podiam calcular a distância entre diferentes lugares, conforme a orientação solicitada pelos oficineiros, como por exemplo:

- Estando você na Lagoa da Sereia, mas querendo se esconder do Capitão Gancho na Gruta Canibal, quanto terá que percorrer seguindo um caminho reto?

Figura 34 – Foto de aplicação – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

**6º Momento:** Fazendo um mapa.

**Objetivo:** Realizar a leitura de um conto infantil e transformá-lo em um mapa, contendo as informações básicas do texto.

**Materiais:**

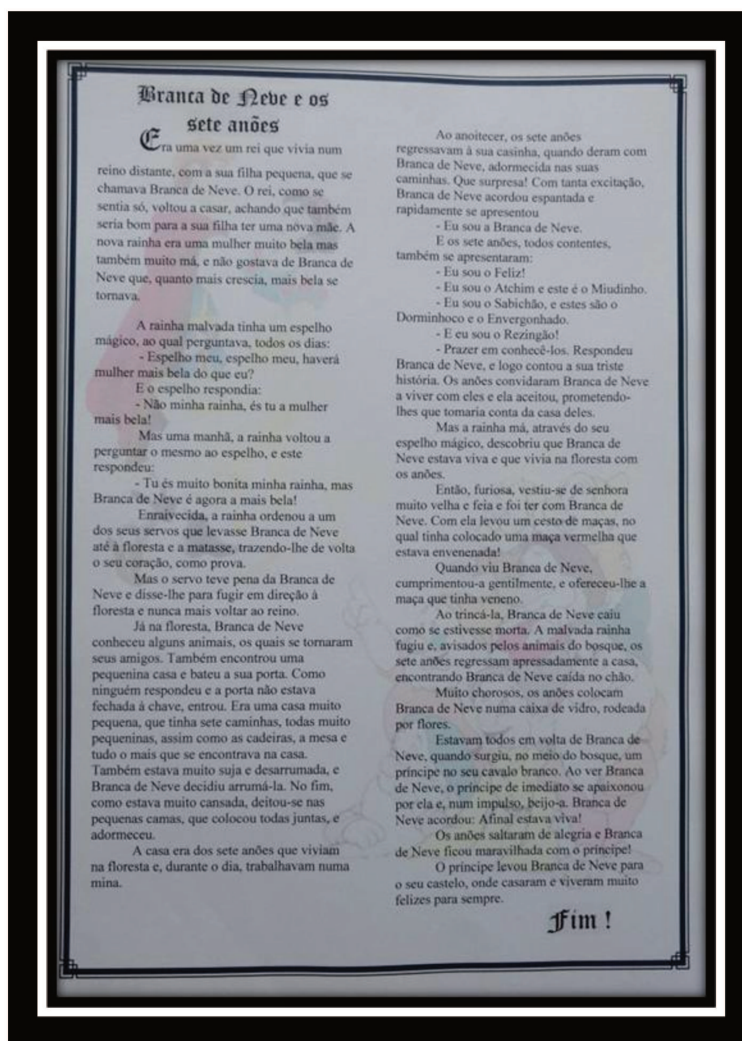
- Texto: Conto da Branca de Neve e os sete anões.
- Mapa mudo
- Canetas coloridas
- Régua
- Lápis
- Borracha



## Desenvolvimento da atividade:

- I- Divisão dos participantes em grupos e distribuição dos materiais.
- II- Com o conto em mãos os participantes fizeram a leitura do texto e construíram mapas dos contos.
- III- A seguir, socializaram suas construções.

Figura 35 – Foto do texto Conto infantil – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.



**7º Momento: Avaliação:**

**Objetivo:** Avaliar a oficina e o desempenho dosicineiros.

**Desenvolvimento da atividade:**

- I- Os participantes receberam imagens do personagem Pinóquio e folhas marrons.
- II- A proposta foi fazer um nariz para o personagem de acordo com a avaliação da oficina.
- III- Encerramento.

Figura 36 – Foto do instrumento de avaliação – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

**Materiais:**

- Imagens do personagem Pinóquio
- Cartolina marrom
- Tesoura
- Lápis ou caneta

Figura 37 – Participantes e oficinairos – Oficina Entre Contos e encantos – Construindo o mapa temático.



Fonte: Arquivo pessoal.

Após a realização da oficina, foi feita uma roda de conversas para avaliação e recomposição de atividades.

A prática do que foi planejado, a ruptura do medo da primeira aula e a gestão do tempo; atenção à relação professor-aluno e aluno-aluno, através da sensibilidade de escuta e com a criatividade de reconstrução de alternativas foram as aprendizagens registradas pelos oficinairos na roda de conversa.

Ao longo das etapas, muitas aprendizagens foram concretizadas, desveladas em falas na roda de conversas ou no decorrer das atividades, como descobertas de algo que já havia sido internalizado, mas que não frutificara no processo reflexão-ação-reflexão como registro ou discussão. Essa é uma daquelas surpresas que o pesquisar com o cotidiano nos reserva. Do mergulho sem boia, passando pela escuta sensível e no afã de beber em todas as fontes, *ecce femina* agarra descobertas.

Algumas dessas aprendizagens perpassam todas ou mais do que uma etapa, por isso merecem um destaque especial.

- **A Gestão do tempo da oficina:**

A gestão do tempo se constitui em uma dificuldade diária para professores. Tanto em oficinas como em aulas comuns, por mais que a prática indique tempos, a imprevisibilidade causada pela participação ou não participação da turma, exigindo intervenções como novas explicações e mais ou menos tempo para uma dada atividade, por exemplo. Às vezes, a mesma atividade ou exposição, aplicada em grupos diferentes, não se efetua com igual tempo.

Osicineiros se ressentiram com suas falhas na gestão do tempo e refletiram sobre essa questão, pensando em sala de aula de escolas.

*[...] a oficina pode ser aplicada, mas na escola pública a gente não tem o tempo necessário para aplicar numa turma...*

Joana, bolsista do PIBID, em roda de conversa, 2015

*Dividir tipo, pro bimestre todo. As atividades, por exemplo, se eu for aplicar, vão ser programadas e cronometradas...*

Marta, bolsista do PIBID, em roda de conversa, 2015

*Não foi cem por cento, porque eu acho que sempre vai existir falhas. Acho que oitenta por cento do que a gente planejava foi pra dois dias. [...]*

Luiz, bolsista do PIBID, em roda de conversa, 2015

A discussão girou em torno da questão do tempo da rotina da aula no ensino regular na escola, frente às exigências curriculares. Contudo, resgataram-se características das oficinas como concepção de ensino e de aprendizagem, não apenas como metodologia. Discutimos como ela pode ser dividida em aulas e como uma boa problematização pode envolver mais de item do programa da disciplina, organizando-se assim o tempo de aulas.

O Apêndice D apresenta, de forma sintetizada, as principais características desta etapa.

## **5ª ETAPA: Avaliação das oficinas**

Esta etapa inclui as reflexões realizadas em todas as etapas anteriores e os registros preparados sobre o vivido, incluindo as avaliações realizadas pelos participantes das oficinas, juntadas às análises, discussões que dão consistência às avaliações como proposta de retomadas futuras.

Foi possível distinguir três diferentes tipos de avaliação que ocorreram nas oficinas pedagógicas:

**1 – Avaliação realizada pelos participantes sobre a oficina pedagógica e oficinairos:**

Esta é a última atividade realizada pelos participantes durante a aplicação das oficinas pedagógicas.

Dentro dos materiais planejados pelos oficinairos está o instrumento de avaliação das oficinas e do trabalho desempenhado por eles.

São os participantes os avaliadores. Eles refletem sobre o trabalho que acabaram de participar e, sem qualquer tipo de identificação, podem fazer críticas e elogios, dando suas contribuições para os oficinairos repensarem suas próximas ações sobre a oficina que aplicaram.

Figura 38 – Foto do instrumento de avaliação da oficina “Meu lugar, uma



imagem!”.

Fonte: Arquivo pessoal.

**Avaliação:** A árvore/mural foi utilizada como instrumento avaliativo dos alunos, sendo os frutos dela o recurso de avaliar a oficina, distinguindo- as pelas cores.

Os frutos foram postos aos pés da árvore, sendo que a cor vermelha simbolizava que o trabalho foi positivo e a outra cor indicava problemas na elaboração e execução do trabalho. Atrás dos frutos havia espaço para justificar a escolha e escrever sobre as melhorias necessárias aos trabalhos.

Os participantes penduraram na árvore os frutos que serviriam como avaliação, com anotação atrás, sobre o trabalho.

*“Parabéns, estava tudo muito bem organizado. Adorei as propostas de atividades! Dá para trabalhar esse conteúdo na escola.”*

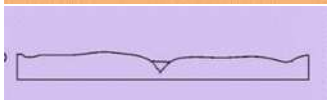
Bolsista Supervisora 02, como participante da oficina “Meu lugar, minha imagem”, 2014

Figura 39 – Foto do instrumento de avaliação da oficina pedagógica “O que tem aqui, que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil!”.

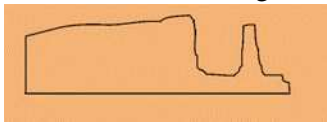
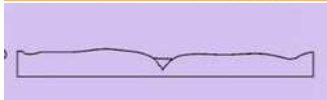
**Oficina Pedagógica: “O que tem aqui, que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil!”**

Faça sua avaliação sobre a Oficina considerando os seguintes aspectos:

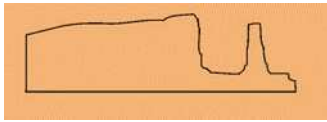
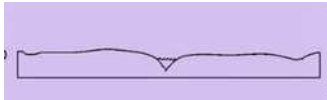
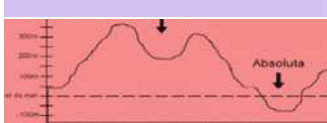
**1- Conteúdo**

|                                                                                     |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|    | <input type="checkbox"/> | <p><b>Legenda</b></p> <p> <b>Muito Bom</b></p> <p> <b>Bom</b></p> <p> <b>Ruim</b></p> |
|   | <input type="checkbox"/> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|  | <input type="checkbox"/> |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

**2- Formas de Abordagem**

|                                                                                     |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> |

**3- Desempenho do Grupo**

|                                                                                     |                          |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
|  | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> |
|  | <input type="checkbox"/> |

Fonte: elaboração da própria autora.

Era sempre assim... Uma correria para cima da avaliação! Quando a oficina se encerrava ninguém queria arrumar a sala antes de ver os registros dos participantes com suas críticas às oficinas e aosicineiros. Comparado a um ritual, o momento era sério: A curiosidade era aguçada pela pergunta que às vezes deixava-se ouvir: Será que fomos bem? Abriam os papéis, olhavam as cartas ou pegavam os frutos, como no caso da oficina “Meu lugar, uma Imagem!”. O instrumento de avaliação dependeria da criatividade do grupo. Todos queriam ter o *feedback* que pensaram os participantes a respeito da oficina. Cada resposta era uma tentativa de ver em que poderiam melhorar, ou se deveriam continuar com a mesma atividade pensada para aquele momento de trabalho.

## **2 – Avaliação feita pelosicineiros em roda de conversa:**

O tempo da roda de conversa acontecia após a aplicação das oficinas. Era raro encontrar um grupo que a fizesse antes da leitura das avaliações feitas pelos participantes das oficinas.

O espaço onde as rodas de conversa eram realizadas dependia da disponibilidade do local e por isso, quase todas, aconteceram nas salas onde as oficinas foram aplicadas.

A roda de conversa foi um importante momento de reflexão sobre a ação de forma colaborativa de todas as etapas vivenciadas na elaboração das oficinas pedagógicas, incluindo as avaliações dos participantes, indo ao encontro do que afirmam Moura e Lima (2014, p.1).

No contexto da Roda de Conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, uma vez que pressupõe um exercício de escuta e fala. As colocações de cada participante são construídas a partir da interação com o outro, sejam para complementar, discordar, sejam para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nesta acepção, remete à compreensão de mais profundidade, de mais reflexão, assim como de ponderação, no sentido de melhor percepção, de franco compartilhamento.

Warschauer (2004), lembra que essa não é uma invenção nova. Ela parte do aprender com as comunidades, com as famílias e suas formas de resolverem diferentes situações do cotidiano. Ela também foi utilizada na educação por Celestin Freinet e Paulo Freire, “[...] que desenvolveram abordagens específicas com princípios semelhantes, seja por intermédio das atividades colaborativas das classes de Freinet, registradas no “Livro da Vida”, seja nos

“Círculos de Cultura”, utilizados no método freiriano de alfabetização. [...]”. Para essa autora “[...] A Roda não é uma técnica que possa ser reproduzida independente da sensibilidade, do envolvimento das pessoas e da paixão pelos conhecimentos [...]” (WARSCHAUER, 2004, p. 2).

Ainda para Warschauer (2004), para que a roda de conversa seja significativa há também necessidade de sensibilidade por parte dos participantes e, em nosso caso, tanto oficinairos quanto professores precisaram fazer esse exercício para o enriquecimento em via de mão dupla, num ir e vir de compartilhamento de momentos de aprendizagem. Isso requereu uma visão horizontal, sem hierarquias de saberes entre professores-alunos, professoras supervisoras e professora da Universidade; entre as próprias professoras supervisoras; entre supervisoras-alunos e também uma horizontalidade de convivência entre os próprios alunos. Todos compreendendo que também podem aprender entre si, como afirma Brandão

Onde o professor tanto ensina quanto aprende. Onde os alunos tanto aprendem quanto ensinam. Onde ninguém precisa ter medo do que vai falar, porque tudo o que cada pessoa tem pra dizer já é um saberzinho bom de se ouvir e de se aprender. Uma roda de companheiros que fazem e comem juntos o “pão das palavras” e o “bolo das idéias”. E onde todos ensinam e todos aprendem com o que cada pessoa coloca dentro do círculo de todos. [...] (BRANDÃO, 2017, p. 41-42)

A segurança em relação ao conteúdo geográfico e pedagógico da oficinaira, destaca para o grupo o prêmio pelo estudo, pela dedicação do tempo ao pesquisar e produzir.:

*“Nossa... Agora tudo faz sentido! Agora sim eu consegui compreender porque estudamos toda aquela base teórica lá atrás. Eu não esperava por isso! Estou encantada! É muito bom saber como fazer!”*

Joana, bolsista de PIBID, em Roda de Conversa, Oficina Pedagógica “Entre Contos e Encantos, construindo o mapa”, 2015

A roda de conversa foi considerada, pelo grupo, como um bom momento de formação. Essa constatação não se restringe apenas aos licenciandos, mas a tomei, também, para mim, professora que trabalha na formação de professores, pois revivendo os momentos discutidos nas conversas, pude avaliar inclusive meu próprio trabalho:

*Quando a gente fala alguma coisa errada, você vem e toma a frente. Aí, já era. É como se a gente fosse estagiária, esperando a professora, a qualquer momento, vir e interromper. A gente percebe está sendo analisada, porque você interrompe quando alguma coisa está errada pra você. Aí, a gente fala: caraca, a gente está fazendo errado [...] Não sei se seria melhor ter sua presença ou não[...] Sem você, foi diferente, porque a gente se sentiu mais dona da oficina, e quando você está junto parece assim... A gente tá aqui, mas se eu falar alguma coisa errada, ela completa. Ela está ali [...]*

Maria, bolsista PIBID, em roda de conversa, oficina Para Navegar é preciso Cartografar, 2015

Acreditar que osicineiros precisavam ensinar alfabetização cartográfica para as futuras professoras de séries iniciais, como momento único para essa aprendizagem por parte daquelas alunas foi um grande erro cometido por mim. Eles não poderiam errar. Esse era o meu pensamento.

Osicineiros falaram sobre o incômodo de minha presença em sala de aula, durante a aplicação da oficina. Então, busquei investigar em suas narrativas. Ato difícil, pois desfazer certezas, buscando sensibilidade para alcançar aquilo que até então não era percebido, só se tornou possível mediante a compreensão da legitimidade das vozes dosicineiros.

Durante conversações com os alunos, pude avaliar minha excessiva preocupação com a construção dos conhecimentos específicos dos futuros professores das séries iniciais, participantes das oficinas. Suas falas também me ajudaram a rever a rigidez com esse compromisso, que não poderia ser superior àquele estabelecido previamente com eles. Também, não é possível considerar o professor (no caso, oicineiro) como detentor de todo saber e infalível em suas ações. Professores erram, por mais que estudem e se preparem. Eu errei.

Após o planejamento desejavam executá-lo com autonomia o que permitiria a construção de um saber da prática profissional (Nóvoa, 2014). Assim, descobri que a minha presença inibia osicineiros.

*É como se a gente fosse fazer estágio e a supervisora estivesse sempre junto, se a gente falar alguma coisa ela vai interromper. [...]*

Rute, bolsista do PIBID, em roda de conversa, oficina Cartografando com Mafalda, 2016



*Porque é pressão, quando a senhora chegou na sala e sentou, eu falei: \_ ah não... Jesus! [...] As coisas que a gente fala né professora, eu ficava com receio [...] Tanto é que na hora que a senhora chegou, eu falei: \_ Não creio! [...]*

Joana, bolsista de PIBID, em roda de conversa, oficina Cartografando com Mafalda, 2016

Eles sentiram que a autonomia recebida na produção do planejamento não foi a mesma do momento da aplicação. Sentiram-se inferiorizados, pensando em como os participantes das oficinas os viram como incapazes de aplicar sozinhos as oficinas.

Por isso, concordando com Moura e Lima (2014, p. 1), reafirmo que o momento da roda de conversa se constituiu em

[...] um espaço de formação, de troca de experiências, de confraternização, de desabafo, muda caminhos, forja opiniões, razão por que a Roda de Conversa surge como uma forma de reviver o prazer da troca e de produzir dados ricos em conteúdo e significado para a pesquisa na área de educação.

O momento da roda de conversa foi aquele em que pude tentar alcançar o que mal pude ver durante as elaborações das oficinas pedagógicas, aquilo me escapuliu, inclusive nas oficinas elaboradas pelos alunos de Práticas Educativas (grupo de horário mais reduzido), onde realizamos parte dos planejamentos em espaços virtuais, como mostra um trecho dos diálogos na roda de conversa:

*[...] Lourdes: Questão assim de tempo mesmo para se reunir, nunca dá para se reunir todo mundo junto, é muito difícil de conseguir, entendeu? Então tem que ter esse negócio de: \_Você pode adiantar isso e eu faço isso? Ah...! Você não pode vir? Não, mas eu entendo, você trabalha. Não se preocupa, a gente faz, aí ele diz, mas então vou pesquisar isso, tudo bem? Entendeu, professora? Então, eu acho que isso é muito importante.*

*Carlos: Mas na madrugada é onde a gente mais se encontra. Tudo virtual.*

*Pedro: Isso é verdade, a gente se encontrou também em dois sábados, foi o dia inteiro, né, assim, eu estava disposto a sacrificar o sábado.*

*Rita: A gente pensava: Vamos terminar isso hoje! E não deu, passou pro outro. Não, mas hoje vamos terminar isso.*

*Carlos: A gente achou iria fazer a oficina em um dia, mas é mentira, assim, num dia, num desses sábados, que a gente iria juntar, escrever, iria ver tudo e já ver que iria comprar, mas não “deu”[...]*

(Licenciandos, oficina Cartografando com Mafalda, Oficina “Meu Lugar, uma imagem!”, 2014)

Além de mostrarem a questão da organização do tempo do grupo, também mostraram como tiveram que desenvolver a habilidade de trabalhar em grupo:

*Pedro: No fim do dia a gente colocou, vamos escrever o texto. No fim do dia, cadê que saiu alguma coisa.*

*Rita: Não, porque a gente gastou quase que o dia inteiro só lendo o material para escrever um texto.*

*Carlos: Porque quando são quatro cabeças, é melhor você pegar, você escrever o texto do que quatro pessoas escrevendo um texto. E ainda tem o Pedro, ele sempre discorda.*

(Licenciandos, em roda de conversa, Oficina “Meu Lugar, uma imagem!”, 2014)

Apesar de não se tratar do foco desta pesquisa, foi interessante ouvir alguns dos alunos sobre suas percepções na hora da elaboração dos recursos didáticos:

*[...] Carlos: Ah! o que o garoto falou, como é o nome dele mesmo?*

*Coordenadora: André.*

*Carlos: Ele falou uma coisa certa mesmo, tem que mesclar homem e mulher sim. Não adianta, mulher é mais habilidosa, com detalhes, mulher...*

*Coordenadora: Então nas oficinas pedagógicas, é interessante mesclar homens e mulheres?*

*Carlos: Mesclar homem e mulher, sim, porque não é mentira não! Não adianta. É muito raro, você encontrar um cara com habilidades assim, com essas habilidades*

*Pedro: Manuais*

*Lourdes: Artesanais*

*Carlos: Não é machismo professora! Não é machismo, mas as mulheres têm uma outra visão, cor... eu comprei fruto azul! Pensa?!*

*Rita: Brilhoso ainda por cima!*

*Carlos: Tem noção? Eu não me considero machista.*

*Lourdes: Você só não é sensível!*

*Carlos: Eu não me considero uma pessoa burra, mas também sem algumas habilidades, confesso, que se não fosse essas duas meninas aqui... Na minha primeira oficina, a gente*

*tinha a Estéfani. Só que ela também não contava. Ela é exceção à regra, também não tinha habilidade.*

*Rita: Tem suas exceções, né?*

*Carlos: Aí, o que aconteceu? Ficava mais pelos meninos, né? O Antônio fazendo as coisas. Mas não o detalhamento que teve nessa assim de... Ah...arvorezinha assim, copazinha assim, não teve. Foi sem esse detalhamento [...]*

*Carlos: É, fazer oficina, dá trabalho, muito trabalho, não é como preparar aula expositiva, que é mais fácil, acredito, mais fácil [...]*

Licenciandos, em roda de conversa na Oficina “Meu Lugar, uma imagem!”, 2014

Considerando as rodas de conversas, foi possível compreender que elas vão tecendo ou alinhavando reflexão-ação-reflexão, conseguindo romper com uma das principais preocupações expostas por pesquisadores da educação, que é a reflexão solitária e individual do seu próprio trabalho

Um risco talvez bem mais próximo da atuação do professor é a conversão da reflexão, um componente natural de seu trabalho, em um esforço autocentrado exclusivamente sobre sua própria experiência individual, isolada das condições e fatores que compõem a situação na qual ele e seus alunos estão envolvidos. Não apenas a situação imediata que os cerca na escola, como, sobretudo, a situação geral de sua comunidade, sua região, seu país e de seu tempo. (LÜDKE; CRUZ, 2005, p. 03)

### **3 – Avaliação do coordenador sobre o trabalho dos licenciandos:**

As avaliações aconteceram logo depois de todas as etapas realizadas nas oficinas pedagógicas e para isso foram utilizados como instrumentos de avaliação: as rodas de conversas, bem como registros em portfólios, e-mails e grupos de redes sociais, como Facebook e WhatsApp.

Os critérios utilizados para avaliar tanto quantitativamente, quanto qualitativamente os grupos foram:

- **Primeira Etapa: Preparação dosicineiros** – O envolvimento individual na pesquisa, compromisso com o cumprimento das tarefas e em realizar estudos geográficos e pedagógicos que os deixassem preparados para o desenvolvimento da temática e da questão problematizadora da oficina que iriam elaborar e aplicar;

- **Segunda Etapa: Elaboração das oficinas** – Como toda a etapa requereu envolvimento do grupo, capacidade em lidar com as diferenças, cooperação, disponibilidade e cumprimento do trabalho, esses requisitos foram considerados como extremamente importantes;
- **Terceira Etapa: Aplicação da Oficina** – Além de envolvimento no grupo, a forma como cada um se preparou é demonstrada nessa etapa. Contudo, de maneira alguma, poderia ser esquecido o estado emocional que poderia afetar no desempenho individual, como mostram alguns bolsistas de PIBID:

*[...] Dessa vez eu fiquei menos nervosa do que na outra. O PIBID não é uma disciplina, e na outra situação, era uma disciplina: eu tinha nota. Então a coordenadora falou: “ Eu não vou, está tudo bem? ” “ Tá”. De repente surge lá. Aí, todo mundo fica assim ó, sem cor. E dessa vez não, não tem nota. A gente está sendo avaliado, mas de outra forma. Está sendo avaliado o aprendizado, o que a gente pode melhorar quando for aplicar de novo a oficina e não aquilo que gera nota.*

*André: É, isso aí não é legal. É como se fosse um campeonato e o outro um exercício livre.*

*Maria: Quando tem a nota é diferente né, a avaliação é da mesma forma. A avaliação que aconteceu da outra vez, vai acontecer dessa vez também, mas não uma nota final, você sabe que aquilo dali ...*

*Professora supervisora: Não vai te deixar reprovado.*

*Maria: Exatamente. Influencia sua vida, mas não reprova.*

*Rute: É engraçado. Por que da mesma forma que você avaliou, você avaliou a gente também aqui[...] Só que afeta nossa vida, mas não afeta a questão de nota. Não que isso interfere ou atrapalha a gente. Até atrapalha por que a gente fica nervosa.*

Pibidianos, em roda de conversa, oficina “Para navegar é preciso cartografar”, 2014

A avaliação era processual, por isso incluía a análise de portfólios e de atividades outras no decorrer do semestre. O portfólio é um instrumento de registro de aprendizagens, dúvidas, questões, complementos como artigos, textos, desenhos. É de elaboração individual e os critérios de avaliação do mesmo são variáveis e combinados com a turma em momento propício.

Para melhor sistematização da etapa de avaliação das oficinas pedagógicas, vide o apêndice E.

Narrar um estudo em campo, como a feitura de uma veste que não vai ser sua, que seguirá sabe-se lá por onde neste mundão, deixa o pensamento zigzagueando entre o que se disse e o que se quis dizer, entre o que aconteceu e o que deixou de acontecer, entre o que se descobriu e o que não se viu. Como na veste, que se vai num embrulho para alguém que não se sabe quem, segue o olho viciado no querer fazer bem: o avesso não ficou com fiapos que o tempo não permitiu cortar e esconder? O recorte ficou mesmo no prumo do decote? A prega que precisa deslizar se fez lisa? Narrar e informar trocam faíscas numa luta de alfinetes, enquanto quadros, fotos, figuras se arrumam perfiladas como casas e botões, mas o feito se vai na veste e a gente fica pensando se não era preciso mais um pedaço de pano, mais um ponto...

## Capítulo 5 - A costura se faz pelo avesso?

Achados (fazer líquido e artesanal, apoderamento, empoderamento, experiência docente)

Ao desenhar, com linhas, as tramas de suas obras, rendeiras realizam uma arte que requer conhecimento e experiência na complexidade do seu fazer cotidiano. Apesar da rapidez das mãos no trançar, a velocidade empregada na feitura de uma peça, aparentemente alta para os destreinados ou desprovidos da habilidade no rendar, nem sempre é a velocidade desejada para a produção daquilo que se almeja e no tempo que se espera. A produção é especial, sendo cada uma a seu tempo. Mesmo que o modo de produção se assemelhe, nunca uma peça é igual a outra. A produção é lenta e esse conhecimento é transmitido de geração a geração, de forma oral e prática. Rendeiras são artesãs<sup>17</sup>.

Considerando algumas semelhanças entre o rendar e o professorar, como a necessidade do tempo para a feitura de suas artes, atrevo-me a considerar o professor como um artesão que trabalha tecendo conhecimentos, mas que enfrenta, em seu cotidiano, o desafio dos tempos da informação instantânea de uma sociedade que vive a modernidade líquida (BAUMAN, 2001). Para esse artesão, companheiro na difícil tarefa de enredar desafios e de tecer conhecimento, a busca de potencializar seus fazeres. Na busca, o aprendido ao longo do tempo, costurado aos achados formalizados nessa pesquisa. Por ter pesquisado com o cotidiano, aprendi pontos diferentes que nem eram esperados. Perdi fios e descobri pontos tortos. Bordei rendas com miçangas e cobri recortes com apliques. E fui mirar o avesso...

O avesso me mostrou acertos e erros. Todos eles, achados, mais do que dados, que me disponho a repartir. O avesso me provoca ainda: A costura se faz pelo avesso?

O avesso do mundo de hoje me apresenta perversas criações que recortam e esfiapam o trabalho docente. Nesse avesso, escondem-se possibilidades que são escamoteadas da escola e da universidade, enquanto se mostram no lado direito como se fossem alcançáveis por artesãos do saber: a tecnologia avançada, o apoio de infraestrutura, o tempo para aprendizagens, a dignidade profissional.

Em tempos pretéritos, a metanarrativa do Marxismo (MARX, 2007) impregnou as ciências, como a Geografia, e o método dialético, com diferentes intensidades, inspirou e esperançou a formação de professores. Um desejo de igualdade de direitos e de acesso aos bens e serviços de forma equânime alimentou discursos de disciplinas escolares e acadêmicas, estimulando a crítica à mais-valia e sustentou lutas por práticas contra alienação. Professores

---

<sup>17</sup>Rendeiras de Bom Pastor, Sergipe (REGALADO, 2011).

criavam táticas (CERTEAU, 1994) que abrissem possibilidades à liberdade de expressão e sonhavam construir, com seus alunos, dias melhores, com menos desigualdades sociais.

Como a formação de professores propiciava bases para esse momento de transição? Embora se possam encontrar muitas pistas, em minha vivência como aluna e como licencianda, percebi que houve um movimento e um esforço na direção do conhecer e do entender o mundo como ele se apresentava no contexto da intensificação da globalização.

Em tempos de fluidez, a formação docente se encontra, quase sempre, aquém das reais necessidades cotidianas do professor. Trabalhamos com alunos, em constante, múltipla e rápida transformação, que vivem numa sociedade fluida, mas fomos e ainda somos preparados para atender uma sociedade “moderna sólida”, pensando educação para indivíduos com um mesmo perfil.

É importante pensar o papel dos professores formadores de professores de Geografia, pois segundo Kaercher (2014, p. 24) “(...) o modelo de professor está calcado, excessivamente, na crença da racionalidade, que coloca ênfase, quase exclusivo, no professor como repassador de informações, um agente que se relaciona com seus alunos apenas através do seu lado racional (...)”. Nesse sentido, não estaríamos sonhando de seus alunos *saberesfazeres* específicos da docência?

Se nos detivermos a analisar isso, basta-nos trazer à baila as mesmas questões lançadas aos professores da escola, que também precisam ser discutidas pelos professores universitários que trabalham na formação de professores, em diferentes períodos do curso: basta “ensinar” Geografia para que o papel do professor seja cumprido? Conseguimos formar professores que alfabetizam geograficamente seus alunos para uma leitura de mundo?

Ainda a partir de Kaercher (2014, p. 24) questionamos: “(...) A formação inicial tem dado para refletir em aspectos ‘não racionais’ da docência: o conflito, o medo, a insegurança, a resistência, a indisciplina, o desinteresse?”. A essa interrogação, acrescentamos outras: os professores dos cursos de Geografia, formadores de professores, planejam suas aulas pensando no contexto social e escolar no qual seus alunos, futuros professores, trabalharão? É possível pensar como a escola poderá contribuir para a construção de uma sociedade mais justa? Como o professor de Geografia precisa se preparar para os desafios cotidianos?

É nesse sentido que a formação docente requer, dos sujeitos nela envolvidos, cuidado e maestria, tal como rendeiras tecendo, com movimentos sonoros de bilros, belas tramas. Em tempos como os vividos hoje, a modernidade líquida (BAUMAN, 2001) evoca processos de produção que tanto supervalorizam velocidade e quantidade, quanto invisibilizam o desenvolvimento do trabalho artesanal de rendas e de rendeiras, de professores e de

formadores de professores. Não há mais tempo para movimentos artesanais! Não há tempo para cuidado e maestria. Os sons de bilros estão prestes ao silenciamento? Como serão os professores em seu processo de identificação docentes? Será que não é possível chacoalhar práticas de saberes-fazer como bilros de rendeiras, junto à fluidez tecnológica dessa nova era, nos espaçotempos de formação de professor?

Foi nessa zona de fronteira (VALLADARES, 2009), entre formação e identidades docentes, que os conceitos de movimentos líquidos e movimentos artesanais na formação docente foram problematizados nas oficinas pedagógicas como possibilidade de experiências (LARROSA, 2016) na trama da profissão, em especial, do professor de Geografia.

No movimento em que professores tentam desempenhar uma ação compatível com a liquidez da sociedade atual, a massificação do trabalho docente por meio de “treinamentos” realizados por agências empregadoras é notória. Quando agregada aos interesses do capital, quer seja em instituições privadas, quer seja em instituições públicas, um arsenal de instrumentos tecnológicos ampara o trabalho de professores, retirando-lhes a autonomia de produção do conhecimento específico do seu fazer tanto na dimensão da ciência, quanto na dimensão pedagógica.

Bauman (2007, 2008) compara o trabalho do professor aos mísseis antigos e atuais. Os antigos, não possuíam a inteligência para, durante o percurso, atingir o alvo, mudar de posição, caso ele se locomovesse. Já os atuais, diante da mobilidade, são reprogramáveis após seu lançamento e inteligentes para modificarem o curso. O trabalho do professor em uma sociedade fluida, como a atual, não consegue atender às demandas cognitivas dos alunos, por não ser ou não estar preparado para a reinvenção de “curso” em aulas, projetos, atividades que acompanhem demandas de aprendizagem tão fluidas. Essa comparação, ainda que em metáfora dolorosa, reflete bem como manobras de poderios político e econômico se ajustam ao contexto educacional.

No movimento artesanal, restrito a situações de menor expressão e quantidade, encaixam-se a transgressão pessoal do professor, que cria táticas de defesa para o seu trabalho, e aparecem movimentos de resistência em instituições educacionais que apostam numa educação significativa. Há, ainda, momentos históricos em que propostas de educação ganham notoriedade, embora estejam se tornando cada vez mais raros.

Nessa perspectiva, como professora formadora de outros professores, ao trabalhar com disciplinas ligadas ao ensino de Geografia (Práticas de Ensino e Estágio Supervisionado, por exemplo), ciência que realiza com seu conhecimento, uma leitura crítica de mundo, tenho buscado realizar e propor que meus alunos também façam o enfrentamento dessas questões.



No desenvolvimento de atividades na escola, onde problemas de tempo, de infraestrutura, de questões burocráticas, de deficiências de formação pedagógica, entre tantos outros, dificultam a reflexão e a ação de professores, na contramão de propostas pontuais de amenização dos problemas, busco a potência das oficinas, apostando nelas como proposta pedagógica de formação docente.

A despeito dessa aposta em oficinas pedagógicas, é preciso investir em pesquisar o contexto da educação no mundo atual, lembrando que em torno de tanto conhecimento disponível para embasamento de diferentes propostas bem-intencionadas para enfrentamento das mazelas educacionais, há uma fragilidade das certezas científicas (SANTOS, B., 1996). Essa fragilidade se intensifica quando, buscando pistas para a ação, depara-se com a multiplicidade de diferentes demandas, diferentes variáveis para atendimento, diferentes tempos e diferentes lugares. O que parece fortalecer uma demanda aqui pode causar uma fragilidade ali.

Acredito que isso deveria provocar o olhar para o avesso do *saberfazer* docente. Por exemplo, alguns fios descosturados demonstram como é feita a costura entre disciplinas específicas da Geografia supervalorizadas, elevadas ao nível de ciência, e disciplinas do campo da Educação (nos moldes curriculares de alguns cursos de licenciatura). As disciplinas pedagógicas, como Práticas Educativas, presentes nas grades curriculares desses cursos, são negligenciadas e substituídas por trabalhos que pouco desenvolvem os *saberesfazeres* do futuro professor. Com essas práticas, os professores universitários não estariam contribuindo para o processo de **apoderamento docente**?

Ao longo dos anos, o professor tem tido suas funções expropriadas, apoderadas de tal forma que elas parecem ter se esgarçado, desfiando tecidos que precisam ser cerzidos aos cotidianos docentes. Por outro lado, as novas funções atribuídas à escola recaem sobre o professor, cabendo a ele executá-las, pois

[...] Tudo foi sendo passado para dentro da escola. Generosa e ingenuamente, tudo foi aceitando como sua missão: a educação para a cidadania e os valores, a educação para a saúde, a educação sexual, a educação alimentar e a prevenção da obesidade, o combate ao tabagismo e à dependência das drogas, a luta contra o alcoolismo e os comportamentos de risco, a ecologia e a proteção do ambiente, o bem-estar das crianças e a luta contra a violência doméstica, a conservação do patrimônio e das tradições locais, a educação do consumidor, educação financeira, a prevenção rodoviária, o combate a delinquência juvenil, a sensibilização para as questões da segurança e do terrorismo, a preparação para lidar com situações de emergência e catástrofes naturais, etc. etc. etc. (NÓVOA, 2014. p. 35)

Nessa “escola transbordante” (NÓVOA, 2009) não lhe foi tirado o primeiro de seus deveres, o de ensinar. Inserido em uma escola encharcada de funções, o professor se perde em

meio a tantas atividades pulverizadas em afazeres, que antes não lhe cabiam como tarefas obrigatórias. A escola transforma-se numa colcha de retalhos?

Anunciando propostas para formação de professores, Nóvoa nos provoca a comparar antigos papéis da escola e do professor ao que foi tomado como imprescindível ao fazer cotidiano escolar, mesmo sob riscos de críticas: “Sei bem que vos proponho um discurso contracorrente, que causará dúvidas, perplexidade e discordâncias” (NÓVOA, 2014, p. 31).

No entanto, há no trabalho do professor fazeres especializados, desenvolvidos ou não durante o curso de licenciatura, que deveriam cooperar para a formação de profissionais mais preparados para a melhoria do ensino. A fragilização desses *saberesfazeres*, decorrentes de tantas outras responsabilidades lançadas sobre o professor, origina um processo de **apoderamento docente**, onde a desprofissionalização e o dismantelamento da autoimagem profissional se intensificam.

A essa usurpação que esgarça a autonomia do professor no seu pensar e no fazer sobre docência, criando dúvidas quanto a sua condição profissional e provocando rupturas nos *saberesfazeres* em sua prática cotidiana, em diferentes contextos, chamo de **apoderamento docente**. No **apoderamento docente**, a negação dos *espaçotempos* destinados aos *saberesfazeres* do professor rouba tempo e espaço de reflexões em planejamentos, em reuniões de estudo, em conhecimento da sociedade na qual está inserido.

Apostando na costura da pesquisa com o cotidiano e as falas e escritos dos bolsistas, foi possível atravessar linhas de pensamentos que tecessem algumas descobertas de enfrentamento ao desafio do **apoderamento docente**. Algumas delas já são discutidas pelos estudos da área, não sendo inéditas. Todavia, elas se constituem achados dessa pesquisa porque aparecem na voz de licenciandos em formação e de professores de escola, que constatarem e afirmam isso em seu viver docente. Essa percepção emerge em avaliações ou no decorrer de oficinas, demonstrando como esse espaçotempo de formação propicia condições de fortalecimento da profissionalidade docente, de diálogo entre pares, de reflexão sobre o fazer de professores.

Junto a essas considerações, foram sistematizadas as seguintes: reconhecer questões e inquietações de sua comunidade escolar; aprofundar bases teóricas a partir de leituras que ajudassem na resolução dos problemas identificados em seu espaço cotidiano; elaborar e executar trabalhos sobre a situação problema; refletir sobre ações desenvolvidas, podendo avaliar e julgar a necessidade de mudança nessas escolhas e dialogar com seus pares em diferentes momentos do cotidiano escolar.

Professores, em todos os níveis de ensino, precisam *saber reconhecer as questões, inquietações e necessidades de sua comunidade escolar*, o que se torna um desafio quando consideramos o tempo disponível, em especial o professor da educação básica, para desenvolver o olhar aguçado sobre as situações do dia-a-dia da escola.

A atitude atenta em relação ao contexto da comunidade escolar ou acadêmica dá ao professor condições de contrapor-se e de opor-se ao **apoderamento** de sua ação, ao mesmo tempo que permite por-se em ação, quer seja propondo, quer seja intervindo nas inquietações existentes.

Contudo, o tempo para aprofundamento de bases teóricas, para identificação e resolução de problemas do cotidiano docente e para planejamento, também lhe foi tomado.

Ainda que apontassem a necessidade de tempo para identificar e pensar sobre os problemas da comunidade, os professores, recorrentemente, destacam como ponto frágil na vida docente, as poucas horas de planejamento remunerado.

\_\_\_ *Planejamento é o quê? Uma hora e quarenta minutos semanais. Eu tenho sete turmas. O que eu posso fazer em uma hora e quarenta minutos? Eu vou corrigir prova de uma turma, vou fazer diário de uma turma, duas, no máximo.*

Professora de Geografia, da educação básica, em roda de conversa com alunos do PIBID– Geografia

Embora, na formação do licenciando, a legislação garanta um *tempoespaço* na grade curricular para estudos sobre os *saberesfazeres* docentes, incluindo o tempo para elaborar planos de ensino, sequências didáticas, planos de aulas e tantos outros trabalhos específicos dessa profissão, é preciso que os professores de disciplinas específicas e de ensino dos cursos de licenciatura, valorizem essa parte da formação para que formem professores autônomos, empoderados, que cheguem às escolas confiantes e motivados a promover transformações onde estiverem inseridos. Licenciandas e licenciandos reconhecem a importância dessa formação:

- (...) *É... ela me falou que na disciplina Práticas Educativas eles leram sete livros. Isso é legal! (...) E há o portfólio: muitos planos feitos!!!!*

Catarina, aluna do PIBID, sobre a oficina pedagógica de Geografia<sup>18</sup>

<sup>18</sup> A bolsista Catarina chegou ao grupo no meio do semestre letivo e por isso não participou da Semana Pedagógica e nem do planejamento temático da oficina pedagógica.

Embora a situação relativa ao direito ao planejamento seja antiga reivindicação de professores, ela se destacou como exigência de enfrentamento ao **apoderamento** docente, associada à profissionalização, desde a formação do licenciando. Além disso, emergiu no interior de preparo e da aplicação da oficina pedagógica, reforçando a intensidade da mesma como *espaçotempo* de formação, onde permanentemente se trocam “abobrinhas e figurinhas” (AZEVEDO, 2004) como fortalecimento do que creem e do que aprendem sobre o seu fazer docente.

Neste sentido, Werneck, explica que

O planejamento, de início, nada mais é que o somatório das vontades de educadores e educandos arrumados e coordenados para caminhar de modo mais ordenado na vida escolar, sobretudo para causar o impacto como resultado da explosão da motivação (...) Quando a motivação começar a falar dentro de cada pessoa, alguns elementos criativos poderão tomar conta de grupos, fazendo surgir, brotar mesmo, na comunidade algo novo que, nesse momento antevendo o futuro, não pode deixar de ser assumido e acolhido com todo o carinho. (WERNECK, 2001, p. 95-96)

Realizar o próprio planejamento de trabalho vai despertando ânimo para a execução de seu plano, pois

(...) a motivação é considerada meta, portanto, constitui-se numa análise de possibilidades de alcançar determinado propósito um processo, caracterizado por um desejo internalizado de alcançar uma e a realização de certas ações planejadas para este fim. Para isso, existe uma infinidade de processos afetivos, comportamentais e cognitivos que estão associados na ativação do envolvimento da ação humana. (SANTOS; BERNARD; ANTUNES, 2008, p. 1-2)

A partir dessa motivação, é necessário, também, oferecer ao futuro professor condições de *elaborar e executar trabalhos que atuem sobre uma situação problema*. Essa é uma tônica das oficinas pedagógicas para a formação de professor. Ao abrir *espaçotempo* para o desenvolvimento de *saberesfazeres* específicos dessa profissão, propicia intensa relação entre teoria (no caso, da geografia) exigida como conhecimento para aprendizagens do aluno e da prática como conhecimento pedagógico:

(...) *essa prática foi diferente... A questão é que essa foi montada com as professoras, para trabalhar o que os alunos precisavam. O projeto não. Dessa vez, além da parte que a gente teve que aprender e teve que passar sobre cartografia, teve toda a parte pedagógica. (...)*

Maria, aluna do PIBID, em roda de conversa, oficina pedagógica Para navegar é preciso

cartografar, 2015

(...) *É diferente. Conteúdo é diferente, a forma que foi abordada foi diferente. Até por que... a gente teve a preocupação de estar aplicando para uma determinada idade, só que não é para elas (...) então a gente tem que pensar que são pra elas ensinarem as crianças. Então foi diferente, uma visão diferente.*

Maria, Bolsista PIBID, em roda de conversa, oficina pedagógica Cartografando com Mafalda, 2016

Outra emergência, como achado, apontada pelos professores e licenciandas em avaliações de oficinas, se refere à necessidade de *refletir sobre as ações trabalhadas, podendo avaliar e julgar se há necessidade de mudança nessas escolhas*. A importância para o futuro professor vai além da constatação, encaminhando-se a outra perspectiva qual seja a produção do conhecimento sobre essa atitude docente, a partir de pesquisas, como reclamam os autores:

Muitas pesquisas têm mostrado a estreita relação entre o pensamento e a ação profissional do professor perante as inovações educativas propostas pelas reformas. Esses trabalhos apontam para a ideia básica de não ser possível alcançar mudanças expressivas sem se saber como os professores pensam, como atuam, como representam seu trabalho e suas condições como docentes para, de forma consciente, posicionarem-se em relação às novas exigências profissionais. A representação sobre a profissionalização é um elemento organizador dos projetos para o desenvolvimento profissional dos professores. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 2)

Essa demanda, mesmo originando-se em dimensões outras que não apenas a escola, se coaduna com o achado, em registro: *Os diálogos com os pares, em diferentes momentos do cotidiano escolar*. Além disso, o diálogo entre pares se caracteriza pela formação continuada concretizada nos *espaçostempos* de escolas e universidades. Azevedo (2004), que denomina essa prática como “trocas de abobrinhas e figurinhas”, acrescenta ainda que

Essas trocas se constituem numa poderosa maneira de aprender a ser professor e professora, por muitas razões, entre as quais destaco: ocorre entre iguais; é imediata; é relativamente específica; há uma solicitação, implícita ou explícita, de ajuda; há disposição em ajudar; necessariamente não se efetiva entre docentes de uma mesma escola. (2004, p. 12)

Lembrando-nos de nossa importância na sociedade, provoca-nos pensar algumas questões, enquanto professores de Geografia: basta “ensinar” Geografia e o papel do professor estará cumprido? Ensinar ao aluno garante a aprendizagem dele? Para que promover no aluno a alfabetização geográfica?

A **profissionalidade**, aqui é entendida como aquilo “[...] que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamento, conhecimento, destreza, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999, p. 65). Ela precisa ser valorizada, pois é

comum encontrarmos, em nossas escolas, professores despreparados para o trabalho e até mesmo sem formação docente específica, usando a sala de aula apenas como um lugar de trabalho provisório. Há casos, também, anunciados na avaliação de oficinas, que se referem a professora como pessoa em expressivo desinteresse pela docência, apresentando-se “diferente do modo com os oficinairos realizaram o trabalho”.

Em ensaio sobre o desafio de ser professor na atualidade, Nóvoa apresenta e discute a importância da formação docente, alertando ser necessário construir “[...] uma teoria da pessoalidade no interior de uma teoria da profissionalidade [...]” (NÓVOA, 2014, p.71).

Ao problematizar a ação docente, desde o seu saber, ao seu querer, ao seu fazer e ao poder como profissional envolvido com a formação da pessoa, na avaliação de professores que compararam a atuação de oficinairos com a de professores formadores de professores, a profissionalidade se torna um dos pontos importantes na formação dos licenciandos, exigindo cuidados necessários à formação docente em geral.

A profissionalidade, como demanda apontada para a formação de professores,

[...] expressa a dimensão relativa ao conhecimento, aos saberes, técnicas e competências necessárias à atividade profissional. Por meio da profissionalidade, o professor adquire as competências necessárias para o desempenho de suas atividades docentes e os saberes próprios de sua profissão. Ela está ligada às seguintes categorias: saberes, competências, pesquisa, reflexão, crítica epistemológica, aperfeiçoamento, capacitação, inovação, criatividade, pesquisa, dentre outras, componentes dos processos de apropriação da base de conhecimento da docência como profissão. (NÚÑEZ; RAMALHO, 2008, p. 4)

Associando a profissionalidade, como Nuñez e Ramalho o fazem, ao professor, destaca-se um outro achado da pesquisa, alcançado com a leitura de estudiosos e constatado no campo: o **Empoderamento docente**.

Essa palavra, empoderamento, inaugurada por Paulo Freire (FREIRE; SHOR, 1986) e originária de *Empowerment*, será empregada, para esse trabalho, como o termo Empoderamento docente e entendido como um processo individual, em consonância com que Baquero afirma:

O empoderamento individual se refere ao nível psicológico de análise. No nível individual, empoderamento refere-se à habilidade das pessoas de ganharem conhecimento e controle sobre forças pessoais, para agir na direção de melhoria de sua situação de vida. Diz respeito ao aumento da capacidade de os indivíduos se sentirem influentes nos processos que determinam suas vidas. (2012, p. 176)

Denominando o empoderamento individual, não se ignora a importância da mediação com o outro na produção de *saberesfazeres* do professor, pois esse ganho de conhecimento e controle da própria vida ocorre na perspectiva do coletivo, entre oficinairos e professores. A

intenção é mostrar que, no processo de formação, ocorrem modos de subjetivação e de construção de identidades docentes, intrínsecos a cada indivíduo. Vale destacar que dependem das vivências docentes realizadas nessa mediação com seus pares, antes mesmo da formação na licenciatura, quando esquadrinha, “mede” e “molda” cada professor com quem estudou, podendo tomar para si suas características, algumas delas inesquecíveis, mesmo que alguns anos tenham passado:

*[...] esses professores que me incentivaram a seguir essa caminhada, alguns foram do ensino fundamental, porém a grande maioria foi do ensino médio. O que mais me chamava atenção durante a aula desses professores era a forma como eles trabalhavam: muitos deles de forma descontraída, levando exemplos do nosso cotidiano e relacionando com o conteúdo trabalhado. Traziam informações de outros países, também, para podermos analisar a partir da nossa realidade. Utilizavam filmes, dinâmicas, tornando as aulas mais atrativas e chamando a nossa atenção para a participação das aulas. As atividades eram bem diversificadas, atividades realizadas fora da sala de aula e atividades que trabalhavam com muitas coisas da atualidade (atualidades daquela época... - risos). Mas de tudo mesmo que me chamava atenção era a forma dinâmica como eles trabalhavam suas aulas.*

Luiz, bolsista de PIBID, em conversa virtual via WhatsApp,  
2017

Na realização das oficinas pedagógicas como estudo de campo dessa pesquisa, os achados, alguns já conhecidos pelos professores, ao serem costurados como uma peça se revelam como fortes pontos na formação cotidiana docente. Então, atrevo-me a reuni-los provocando o pensar, discutido com professores e licenciandos ao longo da pesquisa:

- **A criatividade e o conhecimento:**

No decorrer das oficinas uma questão se instalou em todas as etapas, chamando a atenção para o seu cuidar e para sua importância: a criatividade. Algunsicineiros acreditavam que a criatividade seria apenas um dom em algumas pessoas, mas surpreenderam-se com o seu próprio desempenho, quando chamados a criar com ousadia, conhecimento e liberdade. Um dos cuidados nas discussões sobre a criatividade na invenção de recursos didáticos, na elaboração de um texto, na seleção ou criação de uma atividade, se referia ao conhecimento. Quando o saber geográfico é entranhado no fazer, a diferença nas abordagens se manifesta com mais frequência.

Evidentemente que certo temor se instala como aquele relativo ao entendimento de que a atividade não seja científica ou que não corresponda ao estudado na escola e na

universidade. É o receio da infantilização ou da superficialidade no ensino. Daí que o conhecimento sobre a temática seja rigorosamente estudado e explorado. Só quem sabe muito pode ousar na criatividade da invenção, da leveza no trato metodológico sem banalização do conhecimento.

• **O cuidado com a diversidade em eventos e conhecimentos prévios**

Algumas oficinas foram apresentadas em eventos: Sábado Pedagógico, do Colégio João Pessoa (Campos dos Goytacazes, RJ); Semana de Pedagogia, do Instituto de Educação (Campos dos Goytacazes, RJ); Semana da Licenciatura em Geografia, da UFF- Campos (Campos dos Goytacazes, RJ). Essa apresentação em eventos suscitou uma multiplicidade de questões e de aprendizagens com as oficinas, diferentes daquelas criadas no movimento em escolas e na própria universidade.

Percebemos, como falhas avaliadas pelo grupo, que a compressão do tempo, associada à grande heterogeneidade do público desconhecido, porque vindo de diferentes contextos, fez sobressair a importância da sondagem de conhecimentos prévios, da gestão do tempo e da capacidade de lidar com o imprevisível, por meio de uma preparação muito cuidadosa e conhecedora dessas questões.

O conhecimento prévio demonstrou sua importância por permitir selecionar algumas atividades que garantem a compreensão das propostas desejadas. Esse entendimento demonstrou aos licenciandos que a supressão da atividade de sondagem de conhecimentos prévios para o aproveitamento maior do tempo pode causar dificuldades ao desenvolvimento da oficina. A sondagem de conhecimentos prévios pode ser incorporada a uma atividade, como a inicial, dependendo da urgência na maximização do tempo de aplicação.

*[...] mas no início, ficamos meio receosos, porque como o público era diferente, já era adulto. A gente fica supondo que eles têm um conhecimento prévio, então, não é igual o pessoal lá do colégio, porque se a gente falasse alguma coisa que estivesse errada, meio que a gente dá aquela corrigida... Ali você sabe que algumas pessoas já têm aquela formação, já sabe um pouco do assunto e a gente também não sabia com quem a gente estava lidando, poderia ser algum professor de alguma disciplina, de geografia, de algum lugar. [...]*

Joana, bolsista do PIBID, em roda de conversa, oficina Cartografando com Mafalda, 2016



- **A Insegurança em não conhecer o público:**

A insegurança causada por não conhecerem os participantes foi discutida como o medo da primeira aula com qualquer turma e pela situação de iniciante docente.

*[...] Pra mim na hora da apresentação, eu tentava explicar o básico, explicar o que eram as coisas, mas tudo tem conceito. Então eu tentava dar uns exemplos, para as pessoas poderem entender melhor. Eu acho que era isso mesmo, eu acho que a diferença foi essa, pra mim o público foi diferente.*

Márcia, bolsista do PIBID, em roda de conversa, oficina Cartografando com Mafalda, 2016

*[...]Acho que por mais que você domine o assunto, você fica retraído de falar*

Luís, bolsista do PIBID, em roda de conversa, oficina Cartografando com Mafalda, 2016

Avançamos nessa discussão, considerando as aprendizagens aqui indicadas: conhecimento, reconhecer-se professor, criatividade, dentre outros. O enfrentamento desse receio, por exemplo, pode ser minimizado com a escolha de uma boa técnica de apresentação e de iniciação. O investimento nessa atividade rende bons frutos, pois ela dá dinamicidade ao encontro, promovendo o acolhimento dos sujeitos envolvidos, potencializando a participação. As dinâmicas indicadas para este fim, além de precisarem ter relação, mesmo implícita com a temática, precisam ser lúdicas como jogos, paródias musicais, adivinhações, movimentos etc.

- **Reconhecer-se professor**

Ao trabalhar com oficinas pedagógicas na formação do professor foi possível notar sua importância na autoestima do professor, além de contribuir no processo de passagem do licenciando da condição de aluno na escola para professor, conforme relatos de Rute e Catarina, na roda de conversa da Oficina “Para Navegar é preciso cartografar”:

*... Ela chegou falando bem assim*

*- Aí você que é a professora?*

*Aí, eu:*

*- Eu sou [...] Ali eu era professora [...] Eu não era aluna.*

Rute, bolsista do PIBID

*[...] E também existe a zona de conforto.*

Catarina, bolsista do PIBID

*[...] hoje aqui, nós éramos as professoras.*

*[...] hoje a gente não tinha professor, o professor era a gente. Tanto que ficou assim, tanto que na hora de encerrar, a gente confiava em qualquer uma pra encerrar, não tinha ninguém mais e ninguém menos, nem pra começar nem pra encerrar [...]*

*[...] Eu senti falta de coisa pra comer. Tem que ter aquela coisa pra comer. [...]*

Rute, bolsista do PIBID

Esses achados vão ao encontro do que aponta Pimenta (2012, p. 19):

*[...] O desafio então posto aos cursos de Formação Inicial é o de colaborar com o processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é de construir a sua identidade de professor ponto para o que os saberes da experiência não bastam. (Grifos do autor)*

#### • Trabalho colaborativo:

Participar desses intensos movimentos de ir e vir, cosendo objetivos em comum com as bolsistas, principalmente entre a segunda e a terceira etapa, me reforçaram a crença nas oficinas pedagógicas como possibilidade pedagógica para a formação de professores.

Considero o trabalho coletivo, como preconiza Nóvoa: “[...] novos modos de profissionalidade docente que implicam um reforço das dimensões coletivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos de escola.” (2014, p. 51). Embora não seja tão praticado quanto deveria, graças ao tempo despendido para cada etapa da oficina pedagógica e pela forma como é elaborada e aplicada, a oficina estimula e favorece a prática da cooperação.

O carácter fluído, dinâmico, criativo e lúdico, desde a produção até a aplicação da oficina, propiciou a aproximação entreicineiros, criando um clima de cooperação, como afirmam Luiz e Rute, numa argumentação com a qual os colegas concordaram e qual não acrescentaram mais:

*[...]eu acho que a gente tem uma interação muito boa, porque a gente ficou na organização. Hora nenhuma alguém se estranhou, ninguém ficou estressado com ninguém, e também não precisamos cobrar de ninguém, olha fulano, você tem que fazer isso, tem que fazer aquilo. Era: gente quem pode fazer isso? Eu, eu, eu, eu, rapidinho. Ninguém trabalhou mais do que foi preciso. A gente ficou assim tenso, mas[...] se ela precisasse de apoio ela podia gritar [...]*

Luiz, bolsista PIBID, em roda de conversa, Oficina “Entre Contos e Encantos Construindo o mapa”, Roda de Conversa 2016

*Mas eu acho que é isso que é realmente um grupo. Se cada um ficasse exatamente com sua parte, eu não saberia a sua parte, você não saberia a parte dela, e ali todo mundo sabia tudo, por que foi feito em grupo. [...] E eu acho que um grupo é uma equipe quando ela tem esse entrosamento é isso que acontece. [...] é importante todo mundo saber tudo, por que, por exemplo, e se ela esquecesse alguma coisa? [...]*

*[...] a gente estava junto fazendo o planejamento o dia todo, todo mundo ali, não aguentava mais olhar para a cara de ninguém (risos)[...]*

*[...] Eu aprendi que ninguém faz nada sozinho. Quando a gente acha que sabe alguma coisa, a gente vê que não sabe. [...] Acho que tanto dentro da sala de aula quanto na oficina você precisa do outro, que vai precisar da ajuda do aluno, de um outro profissional, acho que é isso [...]mais uma vez provou que sozinho é muito mais difícil, que muita coisa a gente não ia conseguir fazer.[...]*

Rute, bolsista de PIBID, em roda de conversa, Oficina “Para Navegar é preciso Cartografar 2015

### • **Relação professor-aluno sem hierarquização:**

Na oficina pedagógica a hierarquização entre alunos e professores se dilui devido a implicação de redução de longas exposições orais, pela dinamicidade das atividades que precisam envolver todos os sujeitos, pela ludicidade do que é proposto, pelo caráter de aprendizagem que é a tônica das oficinas.

Se todos aprendem juntos, a hierarquização na relação não se concretiza com intensidade, pois no decorrer de todo o tempo, oicineiro deverá estar atento com o que pode aprender para o sucesso da empreitada e para que continue aprimorando outras oficinas. A

hierarquização precisa ser discutida, porque ela não garante resultados que, no senso comum pedagógico, a justificam. A disciplina, por exemplo, nasce no respeito pelo conhecimento do professor, frutifica na aprendizagem que atividades problematizadoras e significativas alimentam. O aluno reconhece isto e vive essa relação mais prazerosa e produtiva no decorrer de oficinas.

Essas aprendizagens podem ser acrescidas de outras. Todavia, foram essas que se destacaram em diálogos com osicineiros e por isso seu registro se destaca antes mesmo das inferências finais.

Ainda assim, com esses pequenos retalhos constituindo uma peça de fazer docente, é preciso problematizar como o professor atarefado, sem tempo para realizar a reflexão sobre suas condições de trabalho e de formação é um professor desprofissionalizado, com suas funções apoderadas e cumpridor de tarefas de maneira mecânica. Para Nóvoa (2014), é unânime a ideia de que muitas funções, pertencentes atualmente à escola, são missões que lá precisam estar, mas alerta que seus professores não têm dado conta de todas elas.

Preparar um professor para esses desafios é desmistificar a ideia de que um professor se prepara para ensinar apenas um conhecimento específico. Por isso, é necessário reconfigurar a concepção dessa profissão docente, passando para dentro dela a importância de construir conhecimento pela investigação da própria profissão, valorizar a realidade de seu cotidiano, aprender práticas com profissionais mais experientes através do trabalho em equipe, incluindo registros individuais que impregnem identidade e autoridade ao seu *saberfazer*, colado ao princípio da responsabilidade social (NÓVOA, 2014).

É nesse sentido que as oficinas pedagógicas surgem como possibilidade de trabalho na formação de professores, pois seus princípios apresentam sua constituição como potência na formação de professores e como forma de **empoderamento** docente.

Procurando asseverar a potência das oficinas como produção pedagógica, considerei que poderia apresentar como as disposições necessárias aos professores, apontadas por Nóvoa (2014) se aproximam das características de oficinas pedagógicas indicadas por Ander-Egg (2001) propiciando um diálogo significativo:

Quadro 10 – Aproximações entre formação de professores e características das oficinas pedagógicas.

| <b>APROXIMAÇÕES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSOR E<br/>CARACTERÍSTICAS DAS OFICINAS PEDAGÓGICAS</b>                                                                                     |                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| A formação de Professor deve...<br>(NÓVOA, 2014)                                                                                                                                   | Características de Oficinas<br>Pedagógicas.<br>(ANDER-EGG, 2001)                           |
| 1- “[...] assumir uma forte componente prático, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar.” (p.53)              | 1- Uma pedagogia centrada em perguntas (p.13);<br><br>2- Aluno aprende a aprender. (p.13)  |
| 2- “[...] basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens.” (p.55)                    | 3- Relação professor-aluno horizontalizada; (p.45)<br><br>4- Capacidade de diálogo; (p.63) |
| 3- “[...] dedicar uma atenção especial às Dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando essa capacidade de relação e de comunicação que define o tacto pedagógico.” (p. 58) |                                                                                            |
| 4- “[...] Valorizar o trabalho em equipe e o Exercício colectivo da profissão, reforçando a importância dos projectos educativos da escola. (p. 59)                                | 5- Trabalho em equipe; (p. 82)                                                             |
| 5- Estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação. (p.61)                | 6- Realização de investigação social. (p. 93)                                              |
|                                                                                                                                                                                    | 7- Rejeição do dogmatismo em qualquer de suas formas; (p.71)                               |

Fonte: elaboração da própria autora.

Nessa comparação, que dispensa a explicação de cada item, tomando por base estudos de Freire (1996), Mizukami (2002), Nóvoa (2014), Candau et al. (1997), dentre outros, identifiquei semelhanças de elementos de Empoderamento na formação de professores: o trabalho colaborativo (trabalho em equipe); a investigação e a reflexão-ação-reflexão, como mostra a representação a seguir:

Figura 40 – Elementos de Empoderamento na formação de professores.

### OFICINA PEDAGÓGICA e FORMAÇÃO DE PROFESSOR



Fonte: elaborado pela própria autora.

Neste contexto, defendo que as oficinas, voltadas para a formação de professores, compõem *uma proposta pedagógica de trabalho docente*, que reúne o saber e o fazer de práticas de investigação para resolução de situação problema; que aciona a reflexão-ação-reflexão e a ação colaborativa entre professor-aluno e aluno-aluno. Essas principais características das oficinas integram importantes pontos na formação de um professor, razão pela qual oficinas pedagógicas não podem ser reduzidas a simples metodologia de trabalho, sequer a inclusão entre instrumentos, técnicas ou estratégias didáticas, ainda que assim sejam consideradas por alguns professores.

Assim, vale investir na discussão dos pontos que se destacam como potências na formação de professores:

- **Ponto 1 – A Investigação na formação docente:**

A pesquisa ou investigação, aqui discutida, não se refere apenas àquelas ligadas aos centros universitários, mas também às elaboradas pelo professor na escola, sem sistematização prévia, provocadora de reflexão e de mudança no seu fazer docente de todo dia. Aquela pesquisa resultante de suas práticas cotidianas, ao longo de sua carreira, alimenta questões problematizadoras, estimula a leitura que busca respostas e, ainda, promove o jeito de trabalhar com seus alunos em oficinas pedagógicas.

Ainda que seus achados não sejam divulgados em livros ou revistas especializadas em educação, como nos demonstra Azevedo (2004), professores e professoras trocam entre si o que aprendem a descobrir, quando perscrutam dobras do cotidiano. São “abobrinhas” e “figurinhas”, como denomina a autora, desqualificadas por sofisticadas pesquisas e que,

todavia, sustentam como dados “coletados” similares outras pesquisas. Em encontros ou nos momentos de fuga entre uma aula e outra, professores trocam seus achados, escolhendo seus pares como parceiros no aprender. Em oficinas, essas trocas se multiplicam pelas características que não só colocam a pesquisa no lugar de trabalho docente, mas, também pelo incentivo à reflexão-ação-reflexão e à ação colaborativa.

Uma licencianda, durante seu trabalho de elaboração das oficinas pedagógicas, se percebe como pesquisadora, ao ultrapassar o estreito limite do somente fazer:

*[...] teve muita pesquisa de conteúdo, da criação do folder, do crachá e até a ementa né, isso é pesquisa, que é muito complicado também, difícil eu acho. [...]*

Rogéria, aluna de Práticas Educativas I, em roda de conversa, oficina “Cartografando com Mafalda”, 2016

É nesse sentido que emerge o questionamento: se nos dias atuais, que exigem do professor celeridade no fazer e mudanças em sua forma de trabalhar, a pesquisa de/em seu cotidiano escolar pode contribuir com o processo de auto-formação?

Paulo Freire (1996) já sinalizava respostas, afirmando que para ensinar é preciso pesquisar como prática de seu trabalho, pois

*[...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescente à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O de que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 14)*

Para Freire (1996) o professor é um aprendente e, como reforça Pereira (2010), o professor é um eterno pesquisador, que se sabe “ignorante” e “conhecedor” ao mesmo tempo. O professor precisa reconhecer seu papel desafiador entendendo que “a educação é uma forma de intervenção no mundo e da qual se torna um agente comprometido pela construção de uma sociedade menos injusta e mais solidária e humanista” (PEREIRA, 2010, p. 77-78).

A necessidade da pesquisa no trabalho docente é ainda apontada por Freire, que assevera:

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 14)*

Mesmo que as incertezas, características dos dias atuais, retirem a confiança do *saberfazer* do professor, colocando-o em cheque constantemente, é importante reforçar que a

pesquisa das demandas surgidas a partir de seu trabalho, podem indicar pistas para que encontre novos rumos para o seu fazer e assim se veja como professor produtor de conhecimento. “[...] É por isso que são tão importantes as estratégias de formação de professores baseadas na investigação” (NÓVOA, 2014, p. 76).

Assim, as oficinas pedagógicas, tendo como característica a investigação a partir da realidade, contribuem para a formação de um professor que entende a pesquisa como parte de seu fazer cotidiano, como mostra a pibidiana:

*[...] A procura de fortalecimento profissional e desenvoltura nas relações escolares professor-aluno mostra o quanto se faz necessário ser um professor-pesquisador, com incansáveis objetivos para conquista de uma aula desejada, na qual todos compreendam, mesmo de forma e em tempos diferentes, o conteúdo desenvolvido [...]*

Rute, bolsista de PIBID, via e-mail, 2015

- **Ponto 2 – A reflexão-ação- reflexão:**

Considerando que “[...] ensinar exige maestria, competência e tacto pedagógico [...]”, além de saber desenvolver outras atividades, também complexas, como organizar “[...] as situações de aprendizagem, a progressão dos alunos ou a concepção de dispositivos de diferenciação pedagógicas” (NÓVOA, 2014, p. 76), a reflexão sobre a própria ação docente contribui para que, ao avaliar seu próprio trabalho, haja nesse profissional a busca pelo aperfeiçoamento crítico de suas atividades, como aponta a oficineira:

*[...] tanto a aula quanto a oficina, tem que ser preparadas previamente, muito previamente, tenho que pensar sobre aquilo que eu estou fazendo, refletir, pra que você não chegue e fique de repente sem saber o que fazer, desestabilizado[...].*

Leandra, aluna de Práticas Educativas, em roda de conversa, “O que tem aqui que não tem lá?

Quebrando a cabeça e montando o Brasil”, 2014.

A reflexão de professores, que estão fortemente comprometidos com a profissão, permite o olhar crítico também sobre o trabalho coletivo, como Nóvoa afirma: “[...] A bagagem essencial de um professor se adquire na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência” (NÓVOA, 2014, p. 73).

Um estudioso da importância da reflexão na formação profissional, Donald Schön, é lembrado por Alarcão (1996) numa síntese que diz da importância desse proceder, na docência:



Para perspectivara formação de profissionais, Schön tentou penetrar na compreensão da própria actividade profissional, a qual nos é apresentada como actuação inteligente e flexível, situada e reactiva, de um produto de uma mistura Integradas de ciências, técnica e Arte vírgula caracterizada por uma sensibilidade de artistas aos índices manifestos ou implícitos vírgula, em suma, de uma criatividade que dá um nome de artistry. é um saber-fazer sólido, teórico e prático inteligente e criativo que permite ao profissional agir em contextos instáveis indeterminados e complexos, caracterizada por zonas de indefinição que de cada situação fazem uma novidade a agir uma reflexão e uma atenção dialogante com a própria realidade que lhe fala (backtalk). A formação de um profissional dotado de tal competência deve portanto comportar situações onde o formando possa praticar sobre a orientação de um profissional, um formador, que, simultaneamente treinador, companheiro e conselheiro (coach), lhe faz a iniciação e o ajuda a compreender a realidade que vivemos pelo seu caráter de novidade, se lhe apresenta de inírcia sobre a forma de caos(mess). Esta componente de formação profissional prática (prácticum) em situação de oficinal, real ou simulada, é concebida como uma espécie de prisma rotativo que possibilita ao formando uma visão caleidoscópica do mundo do trabalho e dos seus problemas e, permitindo uma reflexão de dialogante sobre o observado e o vivido, conduz à construção activa do conhecimento na acção segundo uma metodologia de aprender a fazer fazendo (learningbydoing).

Apesar de longa, a citação nos remete ao entendimento da estreita relação entre o refletir e outras demandas da formação do professor, colocando a centralidade e a importância da reflexão como orientadora da ação docente. O conhecimento para se efetuar a reflexão docente se intensifica e se amplia, dando ao professor condições de produção de novos conhecimentos e de acesso a outros. Um professor reflexivo se torna problematizador da realidade e seu trabalho passa a impregnar a aprendizagem de seus alunos e de seus pares com essas perspectivas.

Vale, então, acrescentar essas compreensões, ao que Nóvoa propõe: “O que dá sentido à formação é o diálogo entre os professores, a análise rigorosa das práticas e a procura *colectiva* das melhores formas de agir” (2014, p. 74).

Isso nos leva ao terceiro ponto de encontro entre as oficinas pedagógicas e a formação de professor: a **colaboração**.

- **Ponto 3 – O trabalho colaborativo na formação docente:**

Nas oficinas realizadas, a colaboração entre componentes raramente exigiu minha intervenção, deixando claro como essa prática é favorecida pelo caráter da própria oficina como um espaçotempo diferente das aulas, por todas as características já apresentadas. Ainda assim, é importante frisar que o professor formador possui um papel importante, pois poderá facilitar a integração “pelo valor e autenticidade de sua presença junto aos membros, demonstrando interesse em cada um participante em todas as deliberações do grupo, mostrando indispensável o trabalho de cada um à execução da tarefa” (MAILHIOT, 1991, p.

132-133). Como indicado por Mailhiot, essa postura do professor representa para o aluno uma disposição colaborativa ao seu trabalho, servindo-lhe como exemplo para igual proceder.

No caso das oficinas pedagógicas, quanto mais tempo os grupos passam juntos, mais condições para o exercício da cooperação. Isso foi possível perceber com os bolsistas Pibidianos que, por passarem mais horas semanais juntos e tiveram esse processo mais acelerado, mais intenso.

A cooperação suscitada pela produção de oficinas não é uma condição sempre presente e sequer perene. O confronto entre componentes pode criar situações embaraçosas e problemáticas, que precisam ser resolvidas com o grupo ou com a intervenção particular da professora. De toda a forma, isso pode se tornar mais uma aprendizagem para o licenciando.

No caso das atividades desenvolvidas para a pesquisa de doutoramento, com os alunos de Práticas Educativas e PIBID, a cooperação aconteceu de forma tranquila, favorecida pelos laços de amizade dos participantes e pelo tempo disponível para a integração entre os componentes dos grupos.

*Mas eu acho que é isso que é realmente um grupo. Se cada um ficasse exatamente com sua parte, eu não saberia a sua parte, você não saberia a parte dela, e ali todo mundo sabia tudo, por que foi feito em grupo. [...] E eu acho que um grupo é uma equipe quando ela tem esse entrosamento é isso que acontece. [...] é importante todo mundo saber tudo, por que, por exemplo, e se ela esquecesse alguma coisa? [...]*

*[...] a gente estava junto fazendo o planejamento o dia todo, todo mundo ali, não aguentava mais olhar para a cara de ninguém (risos)[...]*

*[...] Eu aprendi que ninguém faz nada sozinho. Quando a gente acha que sabe alguma coisa a gente vê que não sabe. [...] Acho que tanto dentro da sala de aula quanto na oficina você precisa do outro, que vai precisar da ajuda do aluno, de um outro profissional, acho que é isso [...] mais uma vez provou que sozinho é muito mais difícil, que muita coisa a gente não ia conseguir fazer.[...]*

Rute, bolsista de PIBID, em roda de conversa, oficina “Para Navegar é preciso

Cartografar, 2015

Mesmo quando discutiram as condições para efetuarem o diálogo entre si, a cooperação serviu como um ponto de aprendizagem:

*Pedro: Eu não sei, eu acho que é complicado o trabalho em equipe, acho que se as pessoas não tiverem muito assim... Muito bem uma com a outra, tem problemas. É só essa questão, a gente tem que trabalhar mais isso, principalmente, por parte de todo mundo. As vezes a gente traz outros problemas pra dentro do grupo...*

*Bela: Mas isso vem sabe de que? Eu acho que a gente está muito acostumado a pensar em si, só no eu e não pensar no outro, será que vai dar pra ele fazer? Ou será que eu tenho uma disponibilidade? Será que eu posso ajudar mais um pouco? Entendeu? Entra naquela questão também de você entender o outro, de ver o outro, será que ele pode? Será que ele não pode? Será que eu poderia fazer alguma coisa mais pra ajudar? Coitado, ele está fazendo mais coisa que eu, e de repente ele não tem esse tempo, não tem essa flexibilidade, então a grande dificuldade de trabalhar em grupo é isso, a gente está muito focado em nós mesmos, a gente não sabe pensar no outro.*

*Pedro: E não tem espaço, na universidade não tem espaço pra gente dialogar.*

*Bela: Não?*

*Herbert: Não. São raros os espaços de dialogar [...]*

*Bela: Não... Eu estou dizendo: você não acha isso uma questão de tempo?*

*Pedro: Principalmente do tempo!*

*Bela: É pra conversar, pra...*

*Pedro: Nesse espaço de diálogo estou dizendo de flexibilização do tempo, de rotina, de cotidiano em geral [...]*

Pedro e Bela, alunos de Práticas Educativas, em roda de conversa, oficina “O que tem aqui que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil”, 2014.

Como se pode perceber, cerquei os achados dessa pesquisa com limite de formação docente, esperando, contudo, que possam alcançar a ação docente nas escolas. Alguns desses achados se destacam em diferentes momentos do estudo em campo, razão pela qual se desdobram em perspectivas diversas.

Tais achados me permitem fitar o horizonte e pensar o futuro como continuidade desses estudos, somando outras aprendizagens e outros desafios. Por isso, não fecho aqui minha caixa de costura, sequer o tear.

Do som dos bilros ao tecer rendas até a aplicação delas na feitura nessa peça, ainda inacabada, houve um tempo que exigiu suportar a dor das costureiras e que propiciou a alegria de um artesão da moda. As descobertas do que se escondia entre dobras do tecido e entre miçangas transparentes num pote de vidro significaram, no humilde cotidiano docente,

estímulos em fiar, coser, cortar, alinhar certezas voláteis, incertezas duradouras, estímulos intensos e desânimos muito fortes.

Muitas vezes, como aluna de ontem e professora de hoje, no afã de costurar vividos e aprendidos em diferentes tempos e lugares, ansiei por costuras retas que se faziam tortas, pontos largos que saíam apertados, carretéis que ficavam vazios de tantas tentativas, sucessos e frustrações, além de nós de linha que paravam a bobina.

Debruçada sobre cortes e costuras de outros, pesquisava formas diferentes para, depois, abrir a máquina e desfazer aquilo que embolara, impedindo o fim da costura. Continuava... Outros tantos nós apareciam. Eu não desisti. Insisti e aqui cheguei. Não estou com a peça pronta, pois ela, complexa em seu fazer e vaidosa num vir a ser, não se deixa acabar, mostrando, todos os dias, que ainda há muito que fazer no atelier da vida docente...

## *Conversando com meus botões*

Tenho diante de mim, potes, vidros, um cansado tear e uma caixa de costura aberta. Sobre a mesa, fitas, rendas, fiapos, retalhos, um pedaço de tecido e uma peça que só professores podem ver. É preciso vestir a peça, como produção resultante de dias e noites de trabalho, durante muito tempo. A solidão do trabalho foi rompida por conversas longas, nem sempre compreensíveis, com autores famosos e com autores que poderão se tornar famosos, abandonando seus codinomes. O registro de tudo que pensei, de tudo que eu li, de tudo que ouvi, de tudo que conversei, foi tecido, recortado, alinhavado, costurado. Entre letras, palavras, parágrafos e páginas, paetês, miçangas, rendinhas, fitas se esconderam e também brilharam. Rasguei pedaços, joguei fora fiapos e restos de adereços. Rasurei moldes, desprezei modelos. E a peça fingiu ficar pronta. Então, umas vozes fininhas, num tom suave, me perguntam:- Satisfeita?- Não. Mas o meu tempo acabou. Eu ainda queria...

-Você não acha que seu *espaçotempo* já está repleto de coisas que precisam ganhar o mundo? Você não concorda que, se a oficina é uma possibilidade de formação, ela precisará ser discutida para formar? Que o tempo fluido precisa conceder tempo artesanal para acontecer oficina com sua peça?

Olhei para a mesa e vi botõezinhos perfilados. Experiência. Eu estava conversando com meus botões.

Não me atrevo a concluir. Reúno aqui, reflexões, questões e algumas aprendizagens produzidas nesse tempo de pesquisa. São achados, já discutidos, que ousou relacionar, pois são eles o tecido com o qual preparei a peça de corte e costura. Não há começo, meio nem fim. Só ensaios. Tentativas de compartilhar. Sendo assim, estimulada por meus botões, começo pelo que me encanta, a colaboração.

Entre nós, professoras e professores, licenciandos e licenciandas, deveria haver mais cooperação. Há histórias de trabalho colaborativo. São bonitas e importantes. Projetos feitos com afeto e na coletividade por professores. Livros trocados entre colegas, aprendizagens repartidas. Ações coletivas que mudam a face de comunidades. Mas, eu queria mais.

O trabalho coletivo na educação, pela intenção de formação do ser humano, tem a responsabilidade de promover a colaboração entre indivíduos presentes no ambiente de trabalho e/ou de estudo, pois, como seres sociais que somos, vivemos o mundo pela mediação com o outro (VYGOTSKY, 1996). A mediação, além de promover o processo colaborativo,

também se caracteriza como tal, já que o sujeito responsável pela mediação disponibiliza sua ação como cooperação com o outro, como educação

[...] assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora. [...]. (PIMENTA, 2012, p. 25)

Nas oficinas pedagógicas para formação de professores, as diferentes variáveis, como a dinamicidade de tempo e de atividades, favorecem a relação acolhedora entre os sujeitos, o que garante tempo, espaço e estímulo para o trabalho colaborativo. A confirmação dessa perspectiva resulta, como desdobramento, no fortalecimento da humanização, capaz de desenvolver a crítica, a transformação social e o empoderamento docente.

A aceitação mútua em um grupo de professores nas oficinas pedagógicas, no exercício de acolhimento do outro na execução de tarefas, tão importante no grupo de trabalho escolar, fortalece a rejeição do dogmatismo em qualquer de suas formas (ANDER-EGG, 2001, p. 71), avançando para uma relação dialógica capaz de atuar de forma colaborativa sobre a realidade do lugar em que está inserido, favorecendo a participação profissional do professor no espaço público da educação (NÓVOA, 2014, p. 61).

Elaborar seu próprio trabalho, reconhecendo as cotidianidades, a partir de reflexões e diálogos com outros profissionais de sua área, é agir como nos ensina Sacristán (1999, p. 67): “A função dos professores define-se pelas necessidades sociais a que o sistema educativo deve dar resposta, as quais se encontram justificadas e mediatizadas pela linguagem técnica pedagógica.”.

Assim, as principais características da oficina pedagógica para a formação do professor, a “**pesquisa, reflexão-ação-reflexão e colaboração**” emergem e atuam na formação de um professor autônomo, crítico e empoderado.

A proximidade das características das oficinas pedagógicas apresentadas por Nóvoa (2014) com as características das oficinas apresentadas por Ander-Egg (2001) permitiu o encontro com três instâncias da realidade vivida em oficinas pedagógicas, segundo Vieira e Volquind (2000, p. 12): **O pensar, o agir e o sentir.**

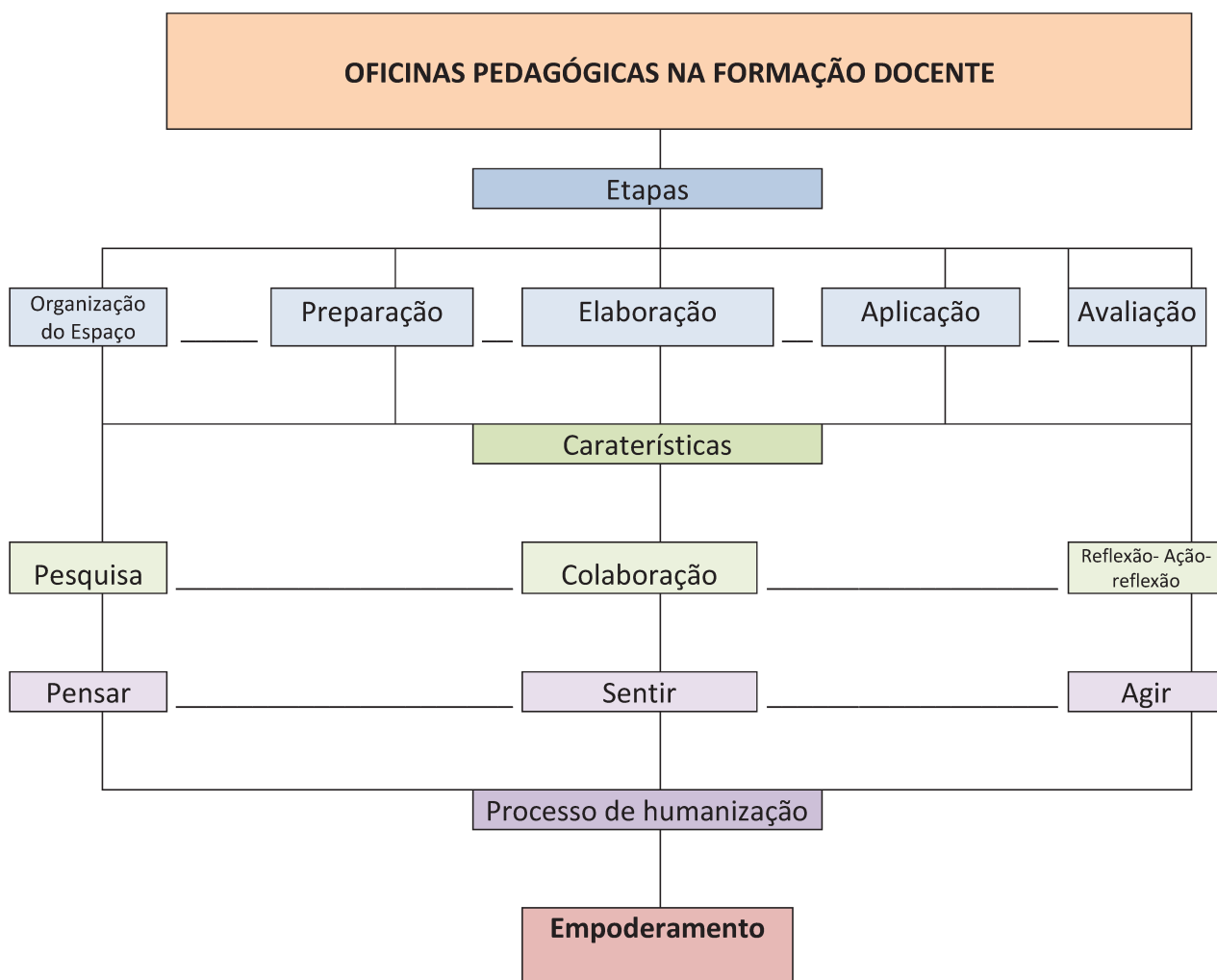
Figura 41 – Instâncias da realidade vivida em oficinas pedagógicas.



Fonte: Adaptado pela autora a partir de Vieira e Volquind (2000).

Assim, mesmo entendendo que essas instâncias não agem isoladamente, mas que em equilíbrio “[...] promovem a relação entre a teoria e a prática [...]” e que interagem durante os processos de **Organização, preparação, elaboração, execução e avaliação das oficinas**, relacionei-as com as características das oficinas:

Figura 42 – Mapa Conceitual de oficinas pedagógicas.



Fonte: Elaborado pela própria autora.

Essa potência é própria do que estou denominando movimento artesanal na docência. Movimentos artesanais na formação da identidade profissional docente, nessa perspectiva, são aqueles que emanam das relações cotidianas de parceria entre professores e licenciandos, durante sua constante formação, incluindo o cuidado com a diversidade, mas considerando a experiência de si, através das narrativas produzidas e aqui entendidas como processo dialógico. São movimentos que fogem da massificação de procedimentos divulgados como treinamento nos meios de comunicação. As ações pedagógicas, aqui denominadas como movimentos artesanais, nascem da disponibilidade do tempo para pensar o que, o como e o por que fazer, proporcionada pela dinâmica e organização da oficina, com autonomia, originalidade e criatividade. Como artesãos do conhecimento, na oficina pedagógica, produzem suas aprendizagens no encontro com o outro, que também aprende. As oficinas favorecem essas possibilidades, pois proporcionam condições para reflexão-ação-reflexão (tempo, provocações cognitivas, ação em grupo, dentre outras disponibilidades que o professor usualmente não tem para sua formação docente continuada) sobre o cotidiano docente.

Esse movimento é dialógico e articulado a partir da mediação com o outro (VYGOTSKY, 1996) quando o professor, ao construir suas narrativas, estabelece um diálogo consigo mesmo e com o outro, promovendo reflexões de sua vida e dando sentido às suas práticas, podendo assim fortalecer sua formação como professor, o que implica no trabalho cooperativo de mediar a mesma atitude nos outros participantes do encontro.

É nesse contexto que ousar entender a oficina pedagógica, em cursos de formação de professores, como metametodologia, pois ela apresenta como característica tanto a fluidez como movimentos artesanais em todas as suas etapas, além de possibilitar o acontecimento da experiência.

A metametodologia pode ser entendida como uma contraposição a metodologias rejeitadas, num esforço de inovação, de criação de algo novo. Ao negá-las não pode por elas ser explicada ou trabalhada. Deverá se constituir como *espaçotempo* e como dinâmica de fazer para se fazer entender como metametodologia. (LAURITI; MOLINARI, 2014)

Esse entendimento é coerente com o que Larrosa (1994) explica como “dispositivos pedagógicos”, podendo ser aplicado às oficinas pedagógicas:

Um dispositivo pedagógico será, então, qualquer lugar no qual se constitui ou se transforma a experiência de si. Qualquer lugar no qual se aprendem ou se modificam as relações que o sujeito estabelece consigo mesmo. [...] (1994, p. 57)



Contudo, esse mesmo autor alerta sobre o contingenciamento desse ser em transformação, que tanto é histórico como genealógico. Ele também relata sobre os perigos desses dispositivos que podem servir como forma de disciplinamento, vigilância e punição, pois, ao considerar a experiência de si externalizável através da narrativa, ignora-se a autonomia dos enunciados e o poder dos estereótipos. Isso significa que as narrativas podem estar impregnadas de preconceitos, os quais tanto podem afetar o outro como a si mesmos.

Para Larrosa (1994, p. 84) isso nos mostra como “[...] somos menos livres do que pensamos quando falamos, julgamos ou fazemos coisas[...]” e isso também é contingencial, logo, há “[...] possibilidade de falar de outro modo, de julgar de outro modo, de conduzir-nos de outra maneira. [...]” (LARROSA, 1994, p. 84).

Seriam então as oficinas pedagógicas dicotômicas, à medida que são dispositivos pedagógicos institucionalizados, mas simultaneamente possibilidades de experiência, entendendo-a [...] como aquilo que me toca? Se ela é inefável [...] (LARROSA, 2016), como percebê-la através da narrativa? Seguindo esse pensamento, [...] A experiência escaparia da regularidade, da estabilidade e da determinação, pressupostas pelo planejamento, assim como à lógica discursiva e à regulamentação prévia dos saberes e das práticas escolares [...] (PAGNI, 2010, p. 25).

Mas, o alerta sobre trazer a experiência para os espaços educativos vem do próprio Larrosa, que orienta:

Talvez reivindicar a experiência seja também reivindicar um modo de estar no mundo, um modo de habitar o mundo, um modo de habitar, também, esses espaços e esses tempos cada vez mais hostis que chamamos de espaços e tempos educativos. Espaços que podemos habitar como *experts*. Como especialistas, como profissionais, como críticos. Mas que, sem dúvida, habitamos também, como sujeitos da experiência. Abertos, vulneráveis, sensíveis, temerosos, de carne e osso. Espaços em que, às vezes, ocorre algo, o imprevisto. Espaços em que às vezes vacilam nossas palavras, nossos saberes, nossas técnicas, nossos poderes, nossas ideias, nossas intenções. Como na vida mesma. (LARROSA, 2011, p. 25)

Embora o trabalho do professor exija movimento artesanal, há exigência simultânea de movimento líquido para atender à sociedade com viver fluido. Vivemos, pois, uma crise do “ser professor”, sendo artesão e sendo produtor da fluidez no trato com o conhecimento. O momento de preparar nossos alunos, futuros professores, também é um desafio para o professor que trabalha formação de professor. Para Nóvoa (2014, p. 24)

[...] Trata-se de construir um conhecimento (auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas na matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente.

Durante uma roda de conversa com os licenciandos, após aplicação de uma oficina, alunos da disciplina Práticas Educativas III questionavam suas aprendizagens nas disciplinas pedagógicas e aplicabilidade no cotidiano de “ser professor”. O oficineiro Pedro lança uma frase provocativa sobre o que estavam produzindo como conhecimento:

*[...]É um conhecimento diferente, não é nem o científico, nem senso comum[...].*

Licenciando Pedro, roda de conversa, oficina pedagógica “O que tem aqui que não tem lá? Quebrando a cabeça e montando o Brasil”, 2014.

Entrelaçando o posicionamento daquele autor, com as palavras do licenciando é possível questionar o papel da experiência na formação do professor. Não apenas aquela experiência construída como resultado de trabalho docente ao longo da vida profissional, mas aquela experiência como *aquilo que me passa... Que me toca...* De um viver entre a pressa do mundo e o tempo atento ao redor, mesmo corrido, mas vívido do sentir como resultado de convivência com o outro. E são muitos esses outros presentes na escola e na universidade: são alunos, demais professores, funcionários da secretaria, porteiro que intimamente foi chamado de “tio”, “meninas da limpeza” e as “tias da cozinha”- que acolhiam e que estendiam o convite do almoço, no refeitório, aos bolsistas de PIBID. As relações ali estabelecidas eram desprovidas de planejamento e de recursos didáticos, mas também escreviam a história de pessoalidade na profissionalidade dos futuros professores.

Arrisco associar a teoria da pessoalidade dentro da profissionalidade como aquela construída a partir da permissão da transformação do sujeito atravessado pela experiência. “Um sujeito da experiência não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer” (LARROSA, 2016, p. 24). Ele está desprovido de julgamentos, de objetivos fins a serem atingidos. Ele é passível de transformação. “Somente o sujeito da experiência está, portanto, aberto à sua própria transformação. [...] Mas isso só é possível sem a pressa pois [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar[...]”.

Assim, poderíamos incluir na teoria da pessoalidade dentro da profissionalidade docente o professor sujeito da experiência?

Considerando que a oficina pedagógica favorece a busca pela horizontalidade na relação professor-aluno, o diálogo e narrativas na construção do conhecimento nascidos daquilo que produz o aluno e não o professor, se ela deixa escapular o controle, a certeza e a

previsibilidade dos saberes fazeres, principalmente no processo de mediação da experiência nos espaços educativos, seriam as oficinas pedagógicas possibilidades de deixá-la acontecer? Teríamos assim a possibilidade de um professor da experiência ser aquele que está aberto a constantes transformações, o *mutante mutandis*, apontado por Nóvoa (2014) para tempos tão fluidos, quase voláteis.

Seria a “*qualquer coisa de indefinível*”, sinalizada por Nóvoa para a formação na dimensão pessoal do professor, o mesmo que a experiência inefável, apresentada por Larrosa (2016)? Seria o “*É um conhecimento diferente [...]*” que foi descrito pelo Pedro, mas interrompido por ele mesmo, depois que completou “*não é nem o científico, nem senso comum*”- um saber expressado como indefinido pelo aluno Pedro?

Tal movimento de ir e vir, na relação entre pessoas, conhecimentos específicos (a teoria) e as atividades dos sujeitos praticantes, requer a arte da experiência no sentido como nos ensina Larrosa (2016, p. 13) sem a possibilidade de “(...) pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia” Mas a oficina, como encontro, é assim entendida como a possibilidade de experiência, podendo ela existir ou não, mas se permite acontecer como potencializadora dessa possibilidade.

Como Walter Benjamin (1994) nos provoca: “A narrativa, que durante tanto tempo floresceu num meio de artesão [...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. [...]”. Assim, poderíamos questionar: o trabalho artesanal do professorar requer uma comunicação artesanal? Precisamos adotar a condição de que para ser professor é necessário ser um narrador? Ele precisa ser aquele que passou pela experiência ela se manifestará em narrativas de vida? Precisamos formar professores narradores?

No tempo atual, contudo, a modernidade líquida não favorece a reflexão sobre o que se produz. Essa é uma situação complexa: como trabalhar a construção de um conhecimento baseado na experiência, se o professor, cada vez mais, é visto simplesmente como um transmissor de informação?

A fluidez do momento atual exige, também, movimento fluido, onde fluidez nas aulas e, simultaneamente, necessita da experiência em seu acontecer sem a pressa do acontecer líquido. Aulas assim exigem professores experientes com a experiência (LARROSA, 2016) na bagagem da docência cotidiana.

Meus botões se calam. Voltam a ser botões coloridos e quietos. Eu os fito e sei que a conversa não acaba aqui. Outras aprendizagens, certamente, virão com meus alunos. A linha segue a agulha. Ambas se completam e agem para conseguirem seus intentos. Uma, segue adiante. Outra, volta para a caixa de costura. Não como castigo, mas como permanência em seu fazer. Alunos seguem. A professora fica. Para o encontro com outros alunos...



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores. **R. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 22, n. 2, p. 11-42, 1996.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho – o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Ines Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

\_\_\_\_\_. Apresentação. As múltiplas formas de narrar a escola. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 5-7, 2007.

\_\_\_\_\_. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas sobre redes de saberes**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

\_\_\_\_\_. A Compreensão de políticas nas pesquisas com os cotidianos: Para além dos processos de regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1195-1212, 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Último acesso: 25 fev 2017.

ALVES, Nilda; CARVALHO, Janete Magalhães; FERRAÇO, Carlos Eduardo. **Artefatos tecnológicos relacionados à imagem e ao som na expressão da cultura de afro-brasileiros e seu ‘uso’ em processos curriculares de formação de professoras na Educação Superior** – os casos dos cursos de Pedagogia da UERJ/campus Maracanã e UFES/campus Goiabeiras. UFES, mimeo. S/d.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. A necessidade da orientação coletiva nos estudos sobre cotidiano duas experiências. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 14, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37414203>> Último acesso em: 27 fev 2017.

ANDER-EGG, Ezequiel. **Hacia una pedagogia autogestionaria**. Fundació Jaume Bofill, 1977. Nº 18. Disponível em: <<http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Hacia-una-pedagogia-autogestionaria-1977-Ander-Egg-Ezequiel.pdf.pdf>> Último acesso em: 30 mar 2018.

\_\_\_\_\_. **El taller: Una alternativa de renovacion pedagógica**. Magisterio Del Rio de La Plata: Buenos Aires, 1991.

\_\_\_\_\_. **Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social**. 1ª Ed. Córdoba: Bujas, 2011.

\_\_\_\_\_. **El trabajo em equipo**. 1ª Ed. San Pablo: Buenos Aires, 2014.

ANDRE, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 41-56, 2009.

AZEVEDO, Joanir Gomes de; ALVES, Neila Guimarães (Orgs). **Formação de professores:** possibilidades do imprevisível. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

\_\_\_\_\_. A tessitura do conhecimento em redes. In: ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas:** sobre redes de saberes. Petrópolis: DP&A, 2008.

BAALBAKI, Angela Corrêa Ferreira; TEIXEIRA, Vanessa Gomes. Lugar de transformações: a oficina como prática pedagógica no ensino de português para surdos. **Revista Práticas de Linguagem**. v. 4, n. 2, 2014.

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

\_\_\_\_\_. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **Para uma filosofia do ato**. Tradução de Carlos Alberto e Cristovão Tezza da edição americana *Toward a philosophy of the act*. Austin: University of Texas Press, 1993. (tradução destinada exclusivamente para uso didático e acadêmico).

BAQUERO, Rute Vivian Angelo. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. **REVISTA DEBATES**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 173-187, 2012.

BARROS; Nídia, A.; GISSI, Jorge. **El Taller:** Integración de Teoría y Práctica. 2ª ed. Editorial Humanitas: Buenos Aires, 1980.

BAUMAN, Zigmund. **Modernidade Líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

\_\_\_\_\_. **Tempos Líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

\_\_\_\_\_. **A sociedade individualizada:** Vidas contadas e histórias vividas (tradução José Gradel). Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

\_\_\_\_\_. **Vida líquida**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2009.

BENJAMIN, Walter. **O narrador:** considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 197-221.

BERNARDES, Antônio. **Os métodos filosóficos e as ciências:** Excursos. (no prelo).

BOSI, E. **Memória e sociedade:** Lembranças de velhos. São Paulo. Companhia das letras, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire, o menino que lia o mundo:** uma história de pessoas, de letras e de palavras. São Paulo: UNESP, 2007. Disponível em: <[http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4218/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_101.pdf](http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4218/1/FPF_PTPF_12_101.pdf)>. Último acesso em: 20 dez 2017.

BRASIL. **Lei 9.394, de 1996**. Regulamenta as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Proposta de diretrizes para a formação inicial de professores da Educação Básica, em cursos de nível superior**. 2000. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>> Último acesso em: 01 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acessado em 01/08/2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE-002/2002**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>> Último acesso em: 01 ago 2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares: ano 03, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional**. - Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRITO, Talamira Taita Rodrigues; CUNHA, Ana Maria de Oliveira. Revisitando a História da Universidade no Brasil: política de criação, autonomia e docência. **APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação**. Vitória da Conquista, ano VII, n. 12, p. 43-63, 2009.

CAMBRUZZI, Ana Maria. **Raízes da didática das décadas de 70 a 90 no Brasil: práticas socioculturais e a teoria pedagógica comeniana**. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0415t.PDF>> . Último acesso em: 20 mai 2018.

CANDAU, Vera Maria et al. **Oficinas pedagógicas de direitos humanos**. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria (org). **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos**. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. Rio de Janeiro: Novameria/PUC-Rio, 1999. Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau\\_edh\\_proposta\\_trabalho.pdf](http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf)>. Último acesso em: 18 mai 2017.

CASTELLAR, Sonia. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005.

\_\_\_\_\_. A Psicologia genética e a aprendizagem no ensino de Geografia. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Educação geográfica: teorias e práticas**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2006.

CARVALHO, Janete Magalhães. Org. **Diferentes Perspectivas da Profissão Docente na Atualidade**. Vitória: EDUFES, 2002.

\_\_\_\_\_. Discursos como Conversações, Narrativas e Imagens nas Pesquisas em Currículos. In: MACEDO, Elizabeth; MACEDO, Roberto Sidnei; AMORIN, Antônio Carlo (Orgs) **Discursos, texto, narrativa nas pesquisas em currículo**. São Paulo: FE/Unicam, 2009.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte, novembro de 2010. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>>. Último acesso em: 02 ago 2017.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: 1, Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa, AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, 2015.

CUNHA, Janaína Dias. Cooperação Técnica Brasil-Estados Unidos na Reforma Universitária de 1968. **ANPUH – XXIV Simpósio Nacional de História** – São Leopoldo, 2007.

DUTRA, Norivan Lisboa; CASTIONE, Remi. A Reforma de Córdoba e os projetos de universidade na América Latina – a proposta de Anísio Teixeira para o Brasil em que se assemelham? **Revista Integración y Conocimiento**, v. 02, n. 07, 2017.

EGGERT, Edla. Quem pesquisa se pesquisa? Uma provocação a fim de criar um espaço especulativo do ato investigativo. In: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. **A Aventura (Auto)Biográfica** - Teoria e Empiria. Porto Alegre: EDIPUC, 2004.

ESTEBAN, Maria Tereza. Sujeitos Singulares e tramas complexas - Desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In: GARCIA, Regina Leita (Org). **Método; Métodos; Contramétodo**. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. Pesquisa com o cotidiano. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 98, p. 73-95, 2007.

FORTUNATO, E.; RUSCHEINSKY, A. A história oral na pesquisa social sobre espaço urbano. **Revista Biblos**, Rio Grande, v. 16, p. 25-36, 2004.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 11ª Ed., Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FRANCO, Sérgio Roberto Kieling. **O construtivismo e a educação**. 5ª ed. (revista ampliada), Porto Alegre, Mediação, 1997.

FREINET. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Trad. Silva Letra. 4ª ed. Lisboa: Estampa, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.



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

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia** – o cotidiano do professor. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREITAS NETO, José Alves de. A reforma Universitária de Córdoba (1918): Um manifesto por uma universidade Latino Americana. **Revista Ensino Superior**. Unicamp, v.3, p. 62-73, 2011. Disponível em: <[http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03\\_junho2011/pdf/10.pdf](http://www.gr.unicamp.br/ceav/revistaensinosuperior/ed03_junho2011/pdf/10.pdf)>. Último acesso em: 20 mai 2018.

FRIGÉRIO, Regina Célia. Em Zonas de Fronteiras: os saberes docentes e as oficinas pedagógicas. **Anais - XII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia - ENPEG**, João Pessoa, Paraíba, 2013.

GARCIA, Regina Leite. **Tentando compreender a complexidade do cotidiano**. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Método: pesquisa com o cotidiano. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GONÇALVES, Rita de Cássia Pacheco. **Arquitetura flexível e pedagogia ativa**: um (des)encontro nas escolas de espaços abertos. Tese doutorado em educação. Universidade de Lisboa. Instituto de educação. 2011. 307p.

GONÇALVES, Adair Vieira; FERRAZ, Mariolinda Rosa Romera. Sequências Didáticas como instrumento potencial da formação docente reflexiva. **D.E.L.T.A.**, v. 32, n.1, p. 119-141, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0102-445027474109576182>>

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 12ª Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 7ª ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KAERCHER, Nestor André. **Se a geografia escolar é um pastel de vento, o gato comeu a geografia crítica**. Porto Alegre: Evangraf, 2014.

LACOSTE, Yves. **A Geografia** – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 2001.

LAURITI Nadia C. ; MOLINAR Simone G. S. **Perspectiva da alfabetização**. (Orgs). Série Pedagogia de A-Z, Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994, p.35-86.

\_\_\_\_\_. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, 2011. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>> Último acesso em: 15 mai 2017.

\_\_\_\_\_. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, 2002.

\_\_\_\_\_. **Tremores**. Escritos sobre experiência; tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

LEMBO, John M. **Por que falham os professores**. Traduzido por Maria Pio Brito de Macedo Charlier e René Francois Joseph Charlier. São Paulo: EPU, 1975.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, Marceline. **Oficina Pedagógica como espaço formativo da docência**. Dissertação de mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-São Paulo, 2008. 187 p.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Gisele Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

LUGO, Eulices Rodríguez, et al. **Extensión Universitaria**. El debate Necesario. Centenario de La Reforma de Córdoba: 1918-1998. Ediciones Vicerrectorado Académico: Caracas (Venezuela), 2018. Disponível em <<http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1508>> Último acesso em: 28 mai 2018.

MAILHIOT, Gérard Bernard. **Dinâmica e Gênese dos Grupos**. Ed. Livraria Duas Cidades, 1991.

MARCELO, Carlos A identidade docente: constantes e desafios. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 01, n. 01, 2009. Disponível: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>

MARX, K. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MANSILLA, Silvia America. **A organização política dos trabalhadores Sociais da Argentina e da Província de Neuquén**: as resistências entre as ‘contrarreformas’ estatais e as lutas da classe trabalhadora. Universidade Federal de Pernambuco. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social. Dissertação de Mestrado. 2010. 127p.

MARTINS, Mônica de Souza. **Entre a cruz e o capital: as corporações de ofícios no Rio de Janeiro após a chegada da Família Real (1808-1824)**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2018.

MATURANA, Humbert. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3ª Reimpressão. Belo Horizonte: UFMG. 2002

- MEDIANO, Zélia D. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, Vera. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes. p. 91-109. 1997
- MENDONÇA, Alexandre. **Ecce homo**: um livro quase homem. Cadernos Nietzsche 4, p. 51-62, 1998
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.
- MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 23, n. 1, p. 98-106, 2014.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Trad. de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. **A cabeça bem-feita**: Repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- MÜTSCHLE, Marli Santos; GONSALES FILHO, José. **Oficinas pedagógicas a arte e a magia do fazer na escola**. Volume 2. Segundo grau. 3ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1995.
- NIETZSCHE, Friedrich. **ECCE HOMO**. Como se chega a ser o que se é. Tradutor: Artur Morão Coleção: Textos Clássicos de Filosofia. Universidade da Beira Interior Covilhã, 2008.
- NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, Formação de professores e profissão docente. 1992.
- \_\_\_\_\_. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.
- \_\_\_\_\_. **O regresso dos professores**. Campo Grande: OMEP/BR/MS, 2014.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán; RAMALHO, Betania Leite. A profissionalização da docência: um olhar a partir da representação de professoras do ensino fundamental. **Revista Iberoamericana de Educación**, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), v. 9, n. 46, 2008.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.) **Para onde vai o ensino de Geografia?** 7. ed. São Paulo: Contexto, 1998.
- PAGNI, Pedro Angelo. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, Pedro Angelo; GELAMO, Rodrigo Pelloso (Orgs). **Experiência, Educação e Contemporaneidade**. Marília, Poiesis, 2010. Disponível em <<https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/poeisis.pdf>>. Último acesso em: 30 abr 2017.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire.** Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Tese doutorado em Educação, UFRN, Natal, 2010.

PIAGET, J. **A representação do espaço na criança.** Porto Alegre: Editora Artes médicas, 1993

PIAGET, J. ; INHELDER, B. **A imagem mental da criança.** Porto: Civilização, 1977.

PILETTI, Claudino. **Didática Geral.** 8ª Ed. São Paulo, Ática, 2006.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividades docentes.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINA, Fabiana. **O ACORDO MEC-USAID: ações e reações (1966-1968).** Dissertação - Faculdade de Ciências Letras de Assis – UNESP - Universidade Estadual Paulista, 2011. 187p.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Orgs.) **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa.** São Paulo: Contexto, 2002.

PRADO, Francisco Gutiérrez Cruz. **Ecopedagogia e cidadania planetária.** 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

QUEIROZ, Donner Rodrigues et al. Saberes docentes nas décadas de 70 e 80. **Cadernos da Fucamp**, v. 14, n. 21, p.15-29, 2015. Disponível em: <<http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/viewFile/538/393>>. Último acesso em: 27 mai 2018.

REGALADO, Pablo Ferreira. **Indicação geográfica: um instrumento de suporte ao desenvolvimento socioeconômico e humano das rendeiras de Divina Pastora (Sergipe)?** Dissertação de mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Instituto Superior de Economia e Gestão. Mestrado em Desenvolvimento e Cooperação Internacional, ano: 2011, 77 p.

ROLNIK, Suely. Pensamento, corpo e devir: Uma perspectiva ético/estético/política no trabalho acadêmico. **Cadernos de subjetividade, PUCSP**, 1992. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/pensamentocorpodevir.pdf>> Último acesso em 19 mai 2018.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Um Discurso sobre as Ciências.** Porto: Edições Afrontamento, 1988.

SANTOS, Bettina Steren dos; BERNARD, Denize Dalpiaz; ANTUNES, Jussara. **O docente e sua subjetividade nos processos motivacionais.** Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 46-53, jan./abr, 2008.

SANTOS, Milton. **Por uma outra Globalização**. Do pensamento único à consciência universal. 5ª Ed. Rio de Janeiro: Record. 2001.

SOUZA, José Geraldo de. Evolução histórica da universidade brasileira: abordagens preliminares. **Revista Da Faculdade De Educação**, PUCCAMP, Campinas, v. 1, n. 1, p. 42-58, 1996.

SPINK, Mary Jane; MENEGON, Vera Coffee; MEDRADO. Oficinas como estratégia de pesquisa: articulações teórico-metodológicas e aplicações ético-políticas. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 32-46, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v26n1/05.pdf>> Último acesso em: 01 mai 2015.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1999.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia**: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

SIBILIA, Paula. Redes ou paredes. A escola em tempos de dispersão. Tradução Vera Riberiro. Rio de Janeiro, Contraponto, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. São Paulo: ática, 2009.

**TEMPOS MODERNOS** (Modern Times) Direção: Charles Chaplin, EUA: Continental, 1936. 87 min. preto e branco.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10ª edição. São Paulo: Libertad, 2002.

VALLADARES, Marisa Terezinha Rosa. **Vivências em Zonas de Fronteiras**: ...As narrativas se fazem travessias (Um estudo com as narrativas e com os cotidianos no estágio curricular da Licenciatura de Geografia da UFES). Tese Doutorado em Educação. UFES. Vitória, 2009.

VIEIRA, E. & VOLQUIND, L. **Oficinas de ensino**: o que? Por que? Como? Porto Alegre: Edipucrs, 2002.

VLACH, Vânia R. F. **A propósito do ensino de Geografia**: em questão o nacionalismo patriótico. Dissertação de Mestrado, São Paulo: USP. 1988. 206p.

\_\_\_\_\_. Ensino de geografia e pós-graduação no Brasil: considerações preliminares. **GEOGRAFARES**, Vitória, n. 4, p. 133-138, 2003.

VYGOTSKY, L. S. **A formação Social da Mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 2000.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente:** o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ª . Ed. - São Paulo: Martins fontes, 2007.

VYGOTSKY; L.S. ; LURIA, A.R. **Estudos sobre a história do comportamento.** O macaco, O primitivo e a criança. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira- Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Trad. Ernani F. da Rosa – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas e narrativas:** caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In: SCOZET, B. et al. (Orgs). **Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna**, Petrópolis: Vozes, 2004.

WERNEK, Hamilton. **Assinei o diploma com o polegar.** Petrópolis: Vozes, 1995.

**APÊNDICE A – Síntese da primeira etapa – Organização do espaço**

| <b>SÍNTESE DA 1ª ETAPA: Organização do espaço</b>                          |                                                                                                    |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Descrição</b>                                                           | <b>Cuidados</b>                                                                                    | <b>Sujeitos praticantes</b>                                                                                                                                           | <b>Contexto do Campo</b>                                                                                              | <b>Aprendizagens Possíveis</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| -Verificação de espaço para planejamento e confecção de recursos didáticos | -Professor formador como organizador do espaço de planejamento e elaboração de recursos didáticos; | -Pibidianos (licenciandos de Geografia da UFF Campos dos Goytacazes e professoras supervisoras da escola);<br>-Professor da universidade (UFF-Campos dos Goytacazes); | -Escolas e universidade sem disponibilidade de espaço para planejamento das oficinas pedagógicas por motivo de greve; | -Compreender a importância da conquista de um espaço para elaboração dos trabalhos docentes;<br>-Selecionar adequadamente o espaço para o desenvolvimento das atividades observando condições de ventilação, iluminação, local de armazenamento de recursos didáticos e outros materiais destinados ao trabalho docente.<br>-Perceber a importância dos espaços virtuais para o planejamento e armazenamento de recursos didáticos e materiais. |

**APÊNDICE B – Síntese da segunda etapa – Preparação dosicineiros.**

| <b>SÍNTESE DA 2ª ETAPA: PREPARAÇÃO DOS OFICINEIROS</b>                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                             |                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição                                                                                                                                                                                                                            | Cuidados                                                                                                                                                                                          | Sujeitos praticantes                                                                                                                                                        | Contexto do Campo                                                                                                       | Aprendizagens possíveis                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| -Identificação das demandas presentes no contexto onde os alunos estão inseridos;<br>-Sondagem de conhecimentos prévios;<br>-Pesquisa dos conteúdos (específicos e pedagógicos) necessários para a elaboração da oficina Pedagógica. | -Inserção em realidade escolar;<br>-ampliação do diálogo entre universidade e escola;<br>-escuta sensível;<br>- Identificação da situação problema;<br>-Tratamento do tema da oficina pedagógica; | -Pibidianos (licenciandos de Geografia e professoras supervisoras da escola);<br>-Alunas do curso Normal Médio;<br>-Alunos das Disciplinas Práticas Educativas I, II e III; | -Dificuldades com os conteúdos específicos de cartografia escolar e relevo;<br>-Dificuldades com conteúdos pedagógicos. | -Inserir-se no ambiente escolar;<br>-Vivenciar exotopia e alteridade;<br>-Pesquisar conteúdos específicos e pedagógicos;<br>-Observar dos cuidados necessários à produção da primeira etapa;<br>-Pesquisar possíveis alternativas de solução para situação problema através das oficinas pedagógicas. |



**APÊNDICE C** – Síntese da terceira etapa – Elaboração de oficinas pedagógicas.

| <b>SÍNTESE DA 3ª ETAPA: elaboração das oficinas pedagógicas</b> |                                     |                                                          |                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>MOMENTOS</b>                                                 | <b>DESCRIÇÃO</b>                    | <b>CUIDADOS</b>                                          | <b>CONTEXTO DO CAMPO</b>                                                                                                                                     | <b>APRENDIZAGENS</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 1º                                                              | Preparação do plano de aplicação    | Domínio do conteúdo específico de Geografia e pedagógico | Oficina Pedagógica “Entre contos e encantos: construindo o mapa” e Oficina Pedagógica “Para Navegar é preciso Cartografar” elaboradas por bolsista de Pibid. | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Selecionar conteúdos específicos da Geografia para determinadas temáticas;</li> <li>-Selecionar o melhor recurso didático para abordar o assunto;</li> <li>-Construir planos de trabalho baseados em metodologias ativas;</li> <li>- Integrar formas de ensinar e aprender a partir da investigação,</li> <li>- Planejar de forma cooperativa baseado na ação-reflexão-ação;</li> <li>-Elaborar avaliações;</li> <li>-Elaborar sequências didáticas.</li> </ul> |
| 2º                                                              | Conferência de viabilidade do plano |                                                          |                                                                                                                                                              | -Conhecer, valorizar e cuidar dos recursos didáticos e demais equipamentos disponíveis na escola,                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 3º                                                              | Preparação dos materiais            |                                                          |                                                                                                                                                              | -Produzir recursos didáticos e materiais de apoio (textos, jogos, apresentação em <i>slides</i> e etc.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 4º                                                              | Organização para aplicação          |                                                          |                                                                                                                                                              | Reservar com antecedência espaços, equipamentos e recursos didáticos que inseridos no plano de trabalho e que dependem da disponibilidade da escola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5º                                                              | Divulgação                          |                                                          |                                                                                                                                                              | Produzir e socializar instrumentos de divulgação de oficinas pedagógicas.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

**APÊNDICE D** – Síntese da quarta etapa – Aplicação das oficinas pedagógicas.

| <b>SÍNTESE DA 4ª ETAPA: Aplicação das Oficinas Pedagógicas</b> |                                                                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição                                                      | Cuidados                                                                                                                                                                                                                                     | Contexto do Campo                                                                                                                             | Aprendizagens                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Aplicação prática do que foi planejado                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Todo o material precisa estar pronto e organizado: plano de trabalho, recursos didáticos e espaço de aplicação.</li> <li>-Desempenho desta etapa depende do empenho nas etapas anteriores</li> </ul> | Oficina Pedagógica “Entre contos e encantos: construindo o mapa” aplicada por bolsista de Pibid no Colégio João Pessoa no curso Normal Médio. | <ul style="list-style-type: none"> <li>-Gestão do tempo;</li> <li>- Administração do medo da primeira aula;</li> <li>-Perceber a diferença entre aula bancária e aula investigativa.</li> <li>- Relação professor-aluno buscando horizontalidade, minimizando a hierarquização,</li> <li>-Aula como momento de aprendizagem para o professor;</li> <li>-Reconhecer os saberes acumulados pelas vivências dos professores;</li> <li>-Reconhecer-se como professor;</li> </ul> |

**APÊNDICE E** – Síntese da quinta etapa – Avaliação das Oficinas Pedagógicas.

| <b>SÍNTESE DA 5ª ETAPA: Avaliação das Oficinas Pedagógicas</b>                                                                                                                                                                                                                             |                   |                                                                                                                        |                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Descrição                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Cuidados          | Contexto do Campo                                                                                                      | Aprendizagens                                                                                                                              |
| Incluem as reflexões realizadas em todas as etapas anteriores e sobre os registros preparados sobre o vivido, incluindo as avaliações realizadas pelos participantes das oficinas, juntados às análises, discussões que dão consistência às avaliações como proposta de retomadas futuras. | -Escuta sensível; | -Roda de Conversa das Oficinas:<br>Entre Contos e encantos, construindo o mapa”<br>-E-mail;<br>-Conversas de WhatsApp; | -Refletir sobre a ação;<br>-Agir sob a reflexão;<br>-Criar novos caminhos a partir daquilo que foi aprendido durante as etapas anteriores. |