

A PROPOSTA DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PIBID: POSSIBILIDADES PRÁTICAS

Graziela Sarmiento, Leonardo G. Fressa, Felipe G. S. Canciglieri, Ricardo Baldochi, Marina Cyrino, Prof. Dr. Roberto Tadeu Iaochite, Prof. Dr. Samuel de Souza Neto (Univ. Estadual Paulista – *campus* Rio Claro – Dep. de Educação)

Eixo 3- Projetos e práticas de formação de professores.
Agência financiadora: CAPES

Introdução

A educação é um assunto que está na agenda das questões político-econômicas e sociais em diferentes países do mundo, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino nos diversos níveis de escolarização.

Na literatura, frequentemente os professores são colocados à frente na literatura como grandes responsáveis pela mudança pretendida na educação. Eles são chamados a assumir o compromisso de construir a “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999) e dessa forma, colocam-se todas as expectativas na formação de um professor ideal, ou seja, aquele que

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos (TARDIF, 2002, p.39).

Nesta perspectiva é possível observar que a atividade docente é exercida por meio das relações pessoais estabelecidas com seus alunos e pares, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]” (TARDIF, 2002, p. 50).

Deparamo-nos, desta forma, com a opinião de que se formarmos bem os professores, se eles estiverem mais próximos da escola durante a formação, a maioria dos problemas do ensino estará resolvida. A partir deste cenário, observamos iniciativas que vão à direção de uma aproximação da universidade com a escola, na tentativa de se oferecer ao futuro professor uma formação mais adequada a da realidade escolar.

O governo Federal brasileiro, por meio de agências de fomento à pesquisa, tem criado programas de formação docente com objetivos de oferecer essa formação mais próxima da realidade escolar. Dentre estes programas está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como objetivo principal “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”, pretendendo com ação fazer uma “articulação

entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (*online* – <http://portal.mec.gov.br>). Dentre outras propostas o Pibid oferece, além de um apoio na formação inicial, uma formação continuada aos professores em exercício nas escolas participantes do programa.

Este tipo de parceria visa beneficiar ambos os lados responsáveis pelo ensino, minimizando os problemas da carreira docente. Neste sentido, o PIBD atua intervindo diretamente na prática docente, na qual os universitários e professores aprendem coletivamente por meio da prática pedagógica e do contexto social em que estão inseridos, já que o diálogo entre ambos é uma fonte riquíssima de conhecimento.

O presente estudo é um recorte de um projeto maior ligado ao PIBID, no qual um grupo de alunos de licenciatura e professores de Educação Física participam junto a uma universidade pública paulista.

Dentre os objetivos específicos deste projeto para o ano de 2011 encontram-se a implementação de metodologias inovadoras, trabalhos interdisciplinares e oficinas pedagógicas. Dessa forma, o estudo que aqui apresentamos versa sobre oficinas pedagógicas realizadas em uma escola municipal de ensino fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo.

Anterior ao planejamento das oficinas buscamos dentro da realidade escolar quais eram as principais necessidades. Para serem diagnosticadas, houve a realização de uma série de observações na instituição a fim de acompanhar as aulas dos professores, bem como o espaço escolar.

Neste contexto, tivemos como objetivo principal: identificar nas práticas dos professores os modos do fazer pedagógico, analisados sob perspectiva os Estilos de Ensino proposto por Muska Mosston (1992). A partir dessa identificação, objetivou-se identificar e analisar o papel da oficina pedagógica no tocante à reflexão sobre a própria prática por parte dos professores da escola.

Como uma de nossas propostas foi a realização de oficinas pedagógicas na escola, buscamos na teoria, quais são os aspectos significativos face à construção de oficinas pedagógicas. Assim, observamos em Paviani e Fontana (2009), oficina pedagógica

é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos (...) numa oficina ocorrem apropriação, construção e

produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva (p.78).

A oficina pedagógica é “como uma metodologia de trabalho em grupo” e caracteriza-se por um trabalho coletivo de um saber, no qual existe um confronto e uma troca de experiências, “em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento” (MOITA e ANDRADE, 2006, p.5).

Por meio desta metodologia podemos observar a “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências (CANDAUI E ZENAIDE, 1999, p.23). É, pois, uma forma de os professores envolvidos reconhecerem suas práticas, seu saber fazer, ou como ressalta Houssaye (2004 *apud* FRANCO, 2008) conhecer o saber fazer, saber sobre o saber fazer.

Com esta compreensão, as oficinas pedagógicas ministradas na escola parceira visaram colocar os professores diante da própria prática docente, mostrando outras possibilidades de ensinar. Para esta ação, baseamo-nos nos estilos de ensino propostos por Muska Mosston (1992).

No Espectro apresentado pelo autor em 1990, encontramos 11 estilos de ensino, a saber: Comando, Tarefa ou Prático, Recíproco, Auto-controle, Inclusão, Descoberta Orientada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programa planejado individualmente para o aluno, Iniciado pelo aluno e Auto-ensino. Estes podem ser utilizados para amparar as metodologias utilizadas durante as diferentes realidades das práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva vimos como imprescindível que estes estilos sejam apresentados aos professores para que saibam utilizá-los da melhor maneira, sendo mais importante, neste sentido, descobrir qual o estilo mais adequado para alcançar os objetivos de um determinado contexto e não eleger o melhor estilo (MOSSTON, 1992).

Com este conhecimento o professor encontra uma maneira de lidar com a enorme diversidade entre os alunos, abarcando suas individualidades, variedade de objetivos educacionais e necessidade de uma estrutura de integração entre teoria e prática, assim como propõe o autor enquanto possibilidades e modos de utilizar os estilos.

Desta maneira, a realização das oficinas vinculadas aos estilos de ensino prevê uma maior relação do professor com seu saber, bem como abrir caminhos para outras possibilidades de ensino através de uma metodologia

inovadora – como prevê o PIBID – a fim de que ele (o professor) se sinta mais preparado e motivado a ministrar suas aulas, com vistas ao cumprimento de seu papel no desenvolvimento de suas ações.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, tendo a observação, os registros e as descrições como possibilidades de coleta e análise de dados.

Participaram do presente estudo, 20 professores de diferentes áreas do conhecimento atuantes no ensino fundamental I, a vice-diretora e coordenadores pedagógicos de uma escola pública municipal de uma cidade do interior paulista.

Foram utilizados um roteiro de observação sobre a prática de ensinar, procurando identificar as técnicas ou métodos utilizados em aulas pelos professores do ensino fundamental I e de Educação Física deste mesmo nível de ensino. Observamos um total de oito aulas de quatro professores do ensino fundamental I e quatro aulas de um professor de educação física.

Utilizou-se uma filmadora para a coleta dos depoimentos dos participantes do primeiro encontro e um registro escrito na primeira oficina realizada que ocorreu posterior à este encontro.

. Para análise das observações e de um encontro utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) na qual, dentro de sua complexidade, visa compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral, buscando compreender e conhecer o que está implícito nas palavras.

Como forma de identificarmos o primeiro objetivo do estudo, encontramos na observação o melhor caminho.

Após a observação, realizamos um encontro e uma oficina pedagógica com o intuito de apresentar aos professores outras possibilidades de ensino. Desta forma, no presente trabalho apresentamos resultados preliminares de uma proposta na qual daremos continuidade.

RESULTADOS PRELIMINARES

A partir do contexto apresentado, bem como o caminho metodológico e desenvolvimento do nosso estudo, apresentaremos resultados preliminares que dizem respeito à observação e aos relatos dos encontros realizados na escola participante.

Quanto às observações iniciais percebemos que os professores seguem um modo prático de ensinar os alunos, e pautamo-nos nos estilos de ensino de Mosston (1992) para uma análise mais aprofundada. Dessa maneira, identificamos como estilos mais utilizados pelos professores o estilo “comando” e o estilo “tarefa”.

O estilo comando está pautado num aluno passivo a quem compete somente executar, obedecendo e seguindo decisões tomadas pelo professor. De acordo com Mosston (1992) o professor tem papel preponderante, pois é ele quem determina os objetivos da aula, escolhe as atividades, fornece as informações precisas do que executar, avalia quase sempre de forma subjetiva e corrige.

Segundo Gozzi e Ruete (2006), no estilo tarefa, o professor ainda determina as formas de organização, no entanto, essas são menos rigorosas em relação ao estilo comando, pois o aluno pode definir a ordem das tarefas, o tempo de início, velocidade e ritmo para a execução, término da tarefa, intervalo, postura, local, vestimenta, questões para esclarecimento, entre outras decisões que o aluno poderá interferir, diferindo assim do estilo comando.

Diante do encontrado na realidade, foi proposta a realização de uma oficina pedagógica sobre estratégias de ensino baseadas nos estilos de ensino de Mosston. A realização da oficina teve como foco a apresentação do referencial de Mosston e contou com a participação de todos os envolvidos no projeto: Professor coordenador (representando a Universidade), alunos bolsistas (licenciandos em Educação Física), professores da escola, coordenadoras pedagógicas e vice-diretora.

Dessa forma, o professor da universidade responsável pela área da Educação Física do PIBID (Professor Coordenador) entrou em contato com a escola por meio do professor supervisor da educação física (professor da escola vinculado ao PIBID que supervisiona os bolsistas) e marcou uma reunião para esclarecimento do PIBID com os professores, bem como para uma introdução aos estilos de ensino. Esta reunião foi marcada em um momento de planejamento pedagógico no início do ano letivo de 2011.

Assim, iniciou a apresentação contextualizando quais eram os objetivos do programa, quais as expectativas com relação ao projeto, bem como esclarecendo o motivo de os alunos bolsistas permanecerem na escola. Posteriormente apresentou os estilos de ensino aos professores, interagindo-os nas situações colocadas por Mosston (1992).

Na dinâmica da reunião, os professores se reconheceram em vários estilos, mas os que predominavam eram realmente os estilos “comando” e “tarefa”.

Quanto aos relatos dos participantes encontramos que, segundo uma das professoras seria interessante ter uma vez por mês reuniões com esta finalidade, pois possibilita “*descobrir na verdade o que você faz, você faz tão automático que você não consegue visualizar*” (Participante 1).

Neste sentido, observamos que o reconhecimento da própria prática veio à tona, deixando os professores mais próximos daquilo que fazem, observamos que o “saber fazer” não era suficiente, aflorando, neste momento um “saber do saber fazer”, este pressupõe, segundo Houssaye (2004 *apud* FRANCO, 2008), um professor com papel ativo, crítico e reflexivo sobre o conhecimento disponível no que tange aos fundamentos da prática.

Entretanto, na contramão do exposto por Houssaye, os professores têm sido, “expropriados de seus saberes e deslegitimados como produtores de conhecimentos” (SARTI, 2008, p. 54), ocorrendo com isso uma desvalorização daquilo que conhecem. Os docentes não são considerados atores do processo de ensino, nem possuidores de um papel ativo no cotidiano escolar, que produzem conhecimento e se produzem enquanto profissionais durante seus trabalhos como professores.

Porém, reconhecemos que o professor é um sujeito do conhecimento, alguém que produz e possui teorias, conhecimentos e saberes da ação que produz ao ensinar (TARDIF, 2002).

Outros professores relataram sobre a importância da oficina e a valorização da teoria enquanto fundamentação da prática, com a ressalva de que estas devem caminhar juntas e não distantes:

“(…) o mais interessante, é que ta falando de uma coisa prática né, porque o que acontece é que muitas vezes que a gente da escola tem resistência à universidade, porque vem impor uma teoria, que (...) na prática tem diferenças, né, então quando a gente vem lidar com a questão prática, contribui bastante com o trabalho que a gente realiza aqui na escola, que é prático, embora a gente tem que ter sempre uma teoria pra refletir sobre o trabalho que a gente realiza na prática, mas aqui o nosso trabalho ele é, ele se define nisso, uma prática (...)” (Participante 2).

Com isso podemos nos reportar ao que a teoria pode oferecer aos professores enquanto reflexão profissional com vistas à transformação de suas práticas:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua

atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2000, p. 92).

Na continuidade da oficina, outros professores emitiram suas opiniões com relação à escola, formação inicial, estágio, clientela que se atende, modo de aceitação das crianças perante às aulas, de maneira geral sobre a relação teoria e prática. Entretanto, o foco maior foi na questão da teoria e da prática e como ocorre o aprendizado de ambas.

Eu acho que existem alguns conhecimentos que é como você falou, não se aprende na universidade, né, a gente só vai aprendendo ali na prática, (...) no dia a dia. Agora eu acho que falta um pouco nesta questão da formação do professor, é justamente na universidade se aproxima mais da prática (...). Porque, por exemplo, vou falar da minha formação, que embora, por ser uma universidade renomada e tudo mais, acredita-se que o professor que sai formado da Universidade Y¹, é um excelente professor porque é uma excelente universidade. Mas é uma formação bastante teórica, né, então quando eu me vi numa primeira série, com 29 alunos (...) quando eu iniciei minha carreira (...) a clientela lá era bastante complicada, porque atendia alunos de (...) uma favela, eu me vi assim, né, parecia que aquela teoria era tão completa, tão, que né... ai eu me vi diante daqueles alunos com vivências assim totalmente diferentes da que eu tive, e tive que lidar com aquilo né, e nem sempre a teoria podia nos ajudar. Então eu acho que essa relação entre teoria e prática ficou muito distante da universidade durante um tempo que eu acho que agora esta sendo retomado essa questão da prática mesmo, da teoria enquanto reflexão em cima da prática, né, não distante mais (...) (Participante 2).

Esta distância entre universidade e escola, entre o universo discursivo e o universo pragmático (PERRENOUD, 2001) respectivamente, é sempre muito relatada e fundamentada por pesquisadores no assunto. Neste sentido, Pimenta (1994) afirma, que os cursos de formação de professores, “(...) nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática”. (p. 52).

Entretanto, não descartamos a importância de ambas no processo de formação, assim, Borges (2008), ao citar Perrenoud (1998), diz que mesmo admitindo que

toda prática comporta teoria e que toda teoria comporta uma prática, a aprendizagem da profissão docente não se faz por simples absorção, apenas por estar submerso no “banho da prática”. Isso porque se faz necessário um trabalho de reflexão e de questionamento das ações realizadas em contexto escolar, com a ajuda das teorias que passam a ser ferramentas de interpretação e de reinvestimento na ação. (p. 172).

¹ Universidade Federal do Interior paulista. Omitimos o nome como forma de preservar a identidade da participante.

Por meio desses relatos observamos que mesmo que o professor realize um trabalho de cunho prático, há a necessidade de se ter um respaldo teórico, pois, “a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática” (FRANCO, 2008, p. 114).

Ao final da reunião percebemos o quanto foi positivo o encontro e o estabelecimento deste diálogo, visto que os professores propuseram a realização de oficinas uma vez por mês. Esta atividade teve duração de 2h30 min., sendo que era previsto o tempo de uma hora.

Dando continuidade à proposta e à necessidade dos professores organizamos oficinas com o objetivo de aprofundar os estilos de ensino apresentados em um primeiro momento.

Dessa forma, realizamos a primeira oficina, e preparamos as próximas tendo como foco aprofundar cada estilo de ensino. Como planejado, em cada mês apresentaremos dois estilos diferentes, onde ficou estabelecido que a última segunda-feira de cada mês será realizada as oficinas, com início a partir do mês de Abril de 2011.

A primeira oficina pedagógica teve como foco apresentar, com aprofundamento, os estilos de ensino “Comando” e “Tarefa”. Essa oficina foi composta de uma apresentação e uma dinâmica em grupo, com o objetivo de dialogar com os professores sobre as suas experiências e opiniões sobre os estilos em questão.

Como estes estilos são predominantes na prática docente, foram levantados alguns pontos positivos e negativos.

Como pontos positivos encontramos no estilo “Comando” os seguintes aspectos: Segurança; Avaliação; Intervenção; Controle do resultado de aprendizagem; Visualizar o que o aluno entendeu.

Em contrapartida, alguns aspectos questionáveis foram apontados com relação a este mesmo estilo: Participação; Repetição; Mal elaborada; Não se preocupa com o processo; Só este tipo de atividade.

Neste sentido cabe-nos observar que tanto os apontamentos positivos como os negativos seguem para a direção de um controle e de uma segurança com relação aos alunos, entretanto, demonstra a não participação dos alunos no processo de elaboração das atividades, assim como aponta Mosston (1992) ao colocar sobre o estilo Comando.

Para o estilo “Tarefa” apontaram respectivamente como aspectos significativos: Fazer o que sabe; Prática do Professor; Flexibilidade; Controle do resultado de aprendizagem; Visualizar o que o aluno entendeu. Enquanto

pontos negativos, elencaram respectivamente: Falta; Erro de Comando; Atividade; Não se preocupa com o processo; Só este tipo de atividade.

Posterior à colocação destes pontos pelos pequenos grupos, os professores voltaram ao grupo maior realizando uma plenária para discutir com mais detalhes o que haviam apontado.

Assim, os bolsistas apresentaram os estilos de ensino tal como é colocado por Mosston e percebemos que muitos aspectos apontados pelos professores se repetiram na fala dos expositores.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Os objetivos deste trabalho foram identificar e analisar os estilos de ensino utilizados por professores do ensino fundamental I, bem como o papel da oficina pedagógica na formação/atuação de professores em serviço.

Com relação ao primeiro objetivo, embora o referencial adotado possibilite diferentes estratégias de ensino, os docentes utilizaram predominantemente dois estilos de Mosston: Comando e Tarefa. Nesta perspectiva, sabemos que esta prevalência é advinda de uma cultura escolar, pautada, sobretudo em estratégias com reduzida autonomia dos alunos e maior controle da classe pelo professor.

Já no segundo objetivo, os resultados preliminares mostraram que há uma predisposição positiva por parte dos professores em participar do projeto, compreendendo que o mesmo pode contribuir para aproximar a escola da universidade e vice-versa.

Nessa direção, acreditamos que a continuidade do projeto poderá ampliar os resultados na direção desta aproximação e, para além disso, possibilitar a redescoberta dos saberes de todos os envolvidos – professores e alunos – no tocante à diminuir as distâncias e ressignificar a relação entre teoria e prática na formação e atuação de professores.

“Na escola, muitas vezes essa vitalidade desaparece ou fica adormecida, quando professores e alunos são levados a repetir práticas de ensino-aprendizagem clássicas, sem muito espaço para a participação ou a criatividade”. (MOITA e ANDRADE, 2006, p.1).

Assim, somente no mês de julho há a proposta de uma oficina diferenciada: iremos a escola e os professores deverão trazer modos diferentes de fazer oficina, será um momento de avaliação do que temos feito bem como de replanejamento para o segundo semestre.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORGES, C. **A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes**. XIV ENDIPE - Trajetória e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas. Porto Alegre: EDIPUCRS. Livro 2, 2008.
- CANDAU, V. M; ZENAIDE, M.N.T. **Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos**. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos Homem e do Cidadão; 1999.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em 30/03/2011.
- GOZZI, M.C.T.; RUETE, H.M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.5, n.1, p.117-134, 2006.
- MOITA, F.M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. **O saber de mão em mão: A oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública**. Anais 29ª Reunião Anual, ANPED. GT Educação Popular. 2006.
- MOSSTON, M. Tug-O-War: No More: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles, **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, p. 27-31, 1992.
- NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, Junho, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.
- PAVIANI, N.M.S.; FONTANA, N.M. **Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência**. Conjectura: Filosofia e Educação (UCB), v.14, p.77-88, 2009.
- PERRENOUD, P. **Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza. Saberes e competências em uma profissão complexa**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- PIMENTA, S. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** Cortez Editora, 1994.
- _____. (Org.) **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SARTI, F. O Professor e as Mil Maneiras de Fazer no Cotidiano Escolar. **Educação: Teoria e Prática**, v. 18, n. 30, p. 47, 2008.
- TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.