

**O TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: OS DESAFIOS VIVENCIADOS
POR UM PROFESSOR DO SEXO MASCULINO.**

Luciano Gonçalves Teodoro, Gisela Do Carmo Lourencetti

Eixo 4 - Políticas de formação de professores
- Relato de Experiência - Apresentação Oral

O estranhamento marca a chegada de professor do sexo masculino na sala de aula da educação infantil. A explicação reside na novidade, tanto para os profissionais que atuam dentro da escola, quanto para a comunidade que circunda a escola, em saber que um professor homem pode sim trabalhar com crianças pequenas. Comigo não foi diferente: em muitos momentos o meu desempenho profissional estava sendo supervisionado, visto que muitas pessoas não conseguem entender que um homem pode cuidar de crianças pequenas. Uma situação que gerou problemas foi como levá-las ao banheiro. Outra situação que foge ao padrão é: sou professor homem, negro, com tranças no cabelo e de barba dando aula para o maternal. Na interação professor-aluno, tranças e barba viram brincadeiras. Nas reuniões existentes, deixava claro como as ações de cuidado – higiene e alimentação, por exemplo – são educativas. Além de pontuar que as ações educativas denotam que estou cuidando dos desenvolvimentos físico e intelectual da criança que está sobre minha responsabilidade, e o fato de ser homem não era impeditivo para zelar pelo bem-estar da minha turma. O tempo foi fator importante para que os responsáveis vissem nas crianças as evoluções pessoal e interacional. Ser homem ou mulher não importa para a realização de um bom trabalho na Educação Infantil, mas sim a boa formação desse profissional. Ir além do gênero de quem desempenhará a função de estar com os mais novos é a base para pensarmos em uma educação infantil que valorize o movimento da criança pela unidade escolar, além de ofertar experiências enriquecedoras para que possam se apoderar dos bens culturais existentes na sociedade.

PIBID GEOGRAFIA: INSERÇÃO NA POLÍTICA INSTITUCIONAL DE FORMAÇÃO DOCENTE DA UNESP

Márcia Cristina de Oliveira Mello. UNESP Campus de Ourinhos
PIBID/CAPES

Introdução

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) oferece o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Atualmente são atendidas 195 Instituições de Educação Superior no país, 288 projetos de iniciação à docência são desenvolvidos junto a aproximadamente quatro mil escolas públicas de Educação Básica.

Na UNESP é notória a preocupação com a formação de quadros qualificados para o exercício da docência. Dentre as inúmeras ações que historicamente se constituíram para alavancar as condições de formação docente na instituição, temos a inserção do PIBID a partir do ano de 2009.

Dentro da abrangência de uma política institucional para o aperfeiçoamento e valorização da formação de professores no Brasil, a proposta de formação inicial (e continuada) assumida pelo PIBID considera a escola como elemento “central” no processo formativo. A formação centrada na escola como estratégia institucional, foi amplamente discutida no I Congresso Nacional de Formação de Professores e no 11º Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, eventos realizados em agosto de 2011.

A partir daquele momento, dada nossa participação como congressistas, elaboramos o subprojeto *Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional*. Tal subprojeto é desenvolvido junto ao curso de Geografia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), campus de Ourinhos. São membros deste grupo uma professora coordenadora de área (locada na universidade), uma professora supervisora denominada co-formadora (locada na unidade escolar) e dez bolsistas (alunos do Curso de Licenciatura em Geografia).

O subprojeto Geografia de Ourinhos tem como objetivos promover a articulação entre a universidade e a escola pública de Educação Básica, investir na constante busca da

consolidação da escola como um espaço complexo de formação e potencializar a formação inicial dos licenciandos em Geografia. A problemática que se destaca é “como viabilizar experiências pedagógicas diversificadas, que articulem a trajetória formativa na universidade com a realidade local das escolas públicas de Educação Básica?”.

Partindo deste problema inicial, o texto apresenta, em três momentos, os estudos e as práticas pedagógicas decorrentes das atividades do PIBID/Geografia, contribuindo para o debate e para a socialização dos estudos e práticas pedagógicas no ensino de Geografia no Brasil. Os resultados aqui apresentados também já foram expostos em eventos promovidos pelo PIBID (área de Ciências Humanas) e encontros específicos da área do ensino de Geografia, como o 14º Encontro de Geógrafos da América Latina e o 12º Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia.

1. Práticas de ensino de Geografia na realidade escolar: constatações

Para tratar das constatações nas práticas de ensino em Geografia na atualidade, é importante considerar o tripé alunos, professores e realidade escolar. Assim como aponta Cavalcanti (2011), a realidade escolar é vinculada aos problemas sociais e a dinâmica da vida cotidiana dos alunos.

Uma primeira constatação é a constante reclamação, por parte dos professores, da falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos discutidos em sala de aula.

A partir deste problema, cabe pensarmos em possibilidades do professor de Geografia intervir no interesse dos alunos pelos conceitos geográficos, de forma crítica. Assim, é importante que o docente, tendo como referencial a espacialidade construída pelo aluno, conheça as particularidades e diversidades culturais que eles apresentam. Como aponta Cavalcanti (2011), a diversidade cultural dos alunos não está representada somente na diversidade de classes sociais e nos estereótipos criados a partir delas, mas também nas múltiplas experiências espaciais, na identidade e na apropriação do espaço. É através do diálogo e do conhecimento sobre os conceitos e significados que os alunos apresentam perante os conceitos geográficos, que o professor poderá entender as práticas espaciais dos alunos, e aproximar as relações da Geografia da universidade e da Geografia escolar.

A escola co-formadora em que se desenvolve o subprojeto PIBID/Geografia é a E. E. “Prof.^a Josepha Cubas da Silva”. Unidade escolar que atende aos níveis Fundamental II e

Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por volta de 645 alunos. Localizada em região periférica do município de Ourinhos/SP, recebe alunos de diferentes bairros. A escola enfrenta diversos problemas em sua dinâmica como o baixo rendimento escolar dos alunos, a falta de professores, a indisciplina em sala de aula, a falta de articulação com as famílias na resolução dos problemas relativos à vida escolar, entre outros. Para entender melhor o perfil dos alunos, a equipe PIBID aplicou, conforme previsto no subprojeto, um questionário socioeconômico para obter dados importantes sobre a realidade escolar.

A segunda constatação na realidade escolar, a partir das práticas pedagógicas é que os sujeitos que constituem o ambiente escolar nem sempre encontram na escola um espaço de socialização, em que o aluno deve se sentir parte e também ter consciência de que é capaz de modificar o espaço que se insere.

Por fim, a terceira constatação recai sobre a relação teoria e prática ou atuação profissional e formação continuada dos professores de Geografia. Foi concluída, em pesquisa preliminar e desenvolvida pelo Núcleo de Ensino da UNESP/Ourinhos, que os professores de Geografia da rede pública de ensino do município nem sempre têm oportunidade de obter formação continuada, participação em eventos acadêmicos entre outras formas de atualização de conhecimentos e reflexão sobre a prática docente, pela longa jornada de trabalho que enfrentam e por falta de incentivo do próprio poder público.

2. Práticas de ensino de Geografia na realidade escolar: análises

No que se refere ao perfil dos alunos da escola co-formadora, pelos dados obtidos no questionário socioeconômico, observa-se que 54% dos alunos tem acesso à leitura. Sobre o acesso as artes e bens culturais como museus, planetários, centros de ciência, exposições, teatro, cinema etc, tem-se que 54% dos alunos também responderam positivamente. Quando questionados se têm interesse por temas científicos, a maioria dos alunos sinalizou negativamente, 54% deles, 8% não respondeu e apenas 38% apontou que sim. Este fato pode estar relacionado ao baixo nível de incentivo recebido das famílias, já que a maior parte dos familiares dos alunos atendidos pela escola não teve acesso ao Ensino Superior, como verificamos na pesquisa sobre a área de abrangência da escola. Assim, a escola tem papel determinante para uma transformação neste sentido.

O processo vivenciado na aplicação do questionário evidencia que as experiências pedagógicas dos professores de Geografia em formação (bolsistas), desde o processo de diagnóstico da situação escolar, elaboração do planejamento de ensino com a professora supervisora, pesquisa sobre as temáticas de ensino e avaliação do processo ensino-aprendizagem, contribuem para que a atividade docente seja entendida como práxis.

Para Pimenta (2002), a essência da prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, garantir que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar. Envolve conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade social seja transformada.

É a realidade da escola pública que tomamos como referência para interpretar os problemas existentes, partindo da premissa que não há oposição absoluta entre teoria e prática. Há uma relativa dependência entre elas se entendermos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe, e portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. E se por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com prática porque está adiantada a ela, poderá ter essa uma relação posteriormente, sob nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante. Assim teoria e prática são indissociáveis como prática (PIMENTA, 2002).

Para conhecer a realidade, a partir do diagnóstico levantado com o questionário socioeconômico é preciso problematizá-la, considerando os entraves metodológicos e teóricos oriundos de um pesquisar o cotidiano de uma sala de aula, de uma escola, de um organismo administrativo ou técnico da educação. Dessa forma, conforme aponta Oliveira (2008), mais do que ensinar, planejar, orientar e avaliar a aprendizagem a partir de modelos que se constituem *a priori*, é preciso preocupar-se com a reflexão dos futuros professores, sobre a realidade do ensino, compreendendo-a e problematizando-a. Assim, essa reflexão deve ser proporcionada nos cursos de Licenciatura, por meio do desenvolvimento da pesquisa *no e sobre* o campo profissional.

É oportuno lembrar que na atual organização curricular da Secretaria do Estado de Educação de São Paulo, as orientações para o Ensino de Geografia, assim como para todos os outros componentes curriculares, os conteúdos são prescritos nos formatos dos *Cadernos do Professor* e nos *Cadernos do aluno*, o que nos remete a um reexame sobre a autonomia entendida como importante instância para a criação da identidade da escola, o que implica

possibilidade de singularidade e variação entre as instituições de ensino, diferente da proposta de currículo unificado veiculada pela política educacional estadual paulista.

Assim, a escola não pode ser autônoma se depende somente de órgãos centrais e intermediários que definem a política educacional, cabendo apenas a sua execução, sem reflexão sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola. Deixando de estar ligada à identidade de seus alunos, à organização curricular, ao planejamento e à avaliação.

Cavalcanti (2006), assinala que o professor de Geografia defronta-se na escola com dois tipos distintos de práticas pedagógicas, as instituídas e tradicionais; e as práticas alternativas.

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência [...] (p. 66).

Assim, tanto a pesquisa como as experiências vivenciadas nas escolas pelos bolsistas do PIBID/Geografia, assumem papel importante para a formação docente (inicial). Trazer as questões do cotidiano escolar para serem analisadas na universidade, além de favorecer a aproximação entre teoria e prática permite também que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, contextualizando-as e historicizando-as.

Seria importante que as teorias de ensino, assim como os conceitos e categorias discutidas na universidade também fossem acessíveis aos professores da rede pública de ensino, o que nem sempre ocorre, já que a formação continuada do professor de Geografia, conforme observamos não é tratada com a devida atenção pela política educacional, além da (s) escola (s) também não se sentir responsáveis em criar um plano de desenvolvimento profissional e pessoal aos docentes.

3. Práticas de ensino de Geografia na realidade escolar: proposições

Pelo exposto até aqui, boas experiências e boas formas de ensino é o que buscamos durante o desenvolvimento da pesquisa, contribuindo assim para o aprimoramento do ensino de Geografia, já que acreditamos, amparadas nas ideias de Cavalcanti (2006, p. 71), que

“[...] os conteúdos curriculares são entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores, construídos e reconstruídos constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral”, e não como algo prescrito que não viabilize a busca de uma nova de relações na sociedade.

Um dos desafios dos professores de Geografia é pensar em uma prática pedagógica de possibilite a (re) estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma percepção crítica do ensino.

De acordo com a concepção dialética, a educação é um processo de conhecimento do homem historicamente situado. É também uma prática social que tem como objetivo a humanização dos homens,

[...] isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência. (PIMENTA, 2002, p. 84).

Durante as atividades do subprojeto, algumas propostas foram importantes para aguçar o interesse dos alunos pelos conceitos geográficos, entre elas destacou-se o tema “Planejamento urbano e impactos ambientais”, cuja idéia era construir, juntamente com os alunos da 8ª série do Ensino Fundamental II, duas maquetes referentes à espacialidade encontrada nas cidades, apresentando a realidade de uma cidade planejada e outra sem planejamento.

A atividade de construção das maquetes foi importante para que os alunos entendessem como o planejamento das cidades é importante para sua funcionalidade. Tratamos do malefício da má localização de alguns segmentos urbanos, como as indústrias, para o meio ambiente e para as pessoas, apontamos que cidades com ruas mais espaçosas e quarteirões mais curtos, contribuem para a fluidez e para a localização. Além disto, tentamos criar uma conscientização sobre a importância da existência e preservação de áreas verdes dentro do perímetro urbano, inclusive na localidade onde a escola está inserida.

Na execução destas atividades de ensino, percebemos a mudança de atitude dos alunos com relação à motivação para a aprendizagem. Para a professora de Geografia envolvida na pesquisa, quando são trazidas à sala de aula maneiras alternativas de se

ensinar Geografia, deixando de lado a monotonia das aulas convencionais, os alunos se interessam mais. Dentre as práticas alternativas preferidas pelos alunos destacam-se os debates, os seminários e as produções cinematográficas.

Além disto, ficou constatado a importância da participação dos alunos do Ensino Fundamental II desde o primeiro momento, o de planejamento até a execução das atividades, como foi concebido na experiência desenvolvida com as maquetes. Assim, os alunos são informados sobre os propósitos do trabalho a ser desenvolvido, assim como das expectativas sobre quais os resultados serão esperados, favorecendo a aprendizagem dos conceitos geográficos abordados em sala de aula e conseqüentemente aumentando a potencialidade de cada sujeito se sentir parte da escola e responsável pela sua formação e crescimento intelectual e pessoal.

Diante disto, observamos que o professor pode encontrar na universidade, importante fonte de articulação que pode contribuir na busca contínua pela construção do conhecimento e reflexão sobre a prática docente. Neste sentido o PIBID constitui importante iniciativa quando coloca a relação entre teoria e prática “[...] isto é, do confronto permanente entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão, enfim, do movimento da práxis humana (COUTO; ANTUNES, 1999, p.38).

Esta última proposição ainda é um desafio que temos que assumir diante de outras propostas alternativas de formação de professores de Geografia (inicial e continuada).

Considerações finais

O subprojeto *Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional*, tem se preocupado em promover experiências pedagógicas diversificadas, que articulem a trajetória formativa na universidade com a realidade local das escolas públicas de Educação Básica.

Como resultados parciais, foram realizadas atividades que possibilitaram aos futuros professores de Geografia, envolvidos no programa PIBID, convívio direto com os sujeitos das práticas escolares (alunos, familiares, professores, funcionários) e com os problemas reais da escola identificados por eles, por meio da aplicação do questionário “diagnóstico da realidade socioeconômica dos alunos, familiares, professores e entorno da escola”. Os

dados obtidos, neste primeiro momento, contribui para o conhecimento do perfil dos alunos, a partir disto foi possível detectar as dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia, especialmente com relação a falta de interesse dos alunos pelos temas geográficos.

Tendo em vista superar este desafio, a proposta de planejamento, execução e avaliação de atividade de ensino envolvendo os alunos na confecção de maquetes, mostrou-se bastante produtiva para a transformação dos conhecimentos cotidianos em científicos, balizando outros possíveis caminhos para se ensinar Geografia.

Neste processo, foi extremamente importante a relação de parceria entre a equipe PIBID e a escola co-formadora para a necessária articulação entre as bases sólidas de formação docente da UNESP e para a superação das dicotomias teoria e prática, e pesquisa e ensino.

No intuito de concretizar o ensino da Geografia em sala de aula, de forma crítica e que supere a visão meramente descritiva da ciência geográfica, as propostas e ações conjuntas do PIBID contribuem neste processo.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.

_____. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti. (Org.). *Educação geográfica: reflexões e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 36-59.

COUTO, M. A. C.; ANTUNES, C. F. A formação do professor e a relação escola básica e universidade: um projeto de educação. *Terra livre*. São Paulo, n. 14, p.30-40, jan./jul., 1999.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In.: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 131-157.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002.