



O PAPEL SIGNIFICATIVO DO PIBID - UFPEL NA FORMAÇÃO DOCENTE DE UMA PROFESSORA DE ARTE

Marta Lizane Bottini dos Santos ¹
Lislaine Sirsi Cansi

RESUMO

Este é um relato de experiência de uma professora de arte, bolsista, que trata acerca da significativa relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, para a formação continuada de professores. Busca-se discutir a partir da revisão de literatura de autores como: Veiga (2010) que dialoga sobre formação continuada, Larrosa (2002), que aborda o conceito de experiência, escola e sobre saberes docentes e Deleuze e Guattari (1995) autores que se ocupam de pensar acerca da metodologia cartográfica de pesquisa. Os resultados a serem buscados concernem à considerável e intrínseca relação entre Universidade e Escola e como o programa institucional impacta no cotidiano de sala de aula, a partir das reflexões das práticas pedagógicas cotidianas.

Palavras-chave: Formação continuada, Experiência, Cartografia, PIBID, Ensino de arte.

INTRODUÇÃO

Este é um relato de experiência de uma professora de arte, dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de duas escolas de periferia estaduais no município de Pelotas - RS, bolsista, que trata acerca da relevância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no subprojeto Arte da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, que ocorre no período 2024-2026, para a formação continuada de professores.

Se traz à luz das discussões as análises iniciais de pouco mais de seis meses de experiência como supervisora de um grupo de oito graduandos bolsistas deste programa, que possui uma remuneração financeira, oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). As experiências constituídas até o momento ocorreram com seis turmas do ensino médio, com o grupo de bolsistas dividido em duas equipes as quais frequentaram a escola em dois dias distintos, para que pudessem observar e experienciar o contexto da prática docente.

¹Mestre em Artes Visuais pela Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, martalizane-bdossantos@educar.rs.gov.br;

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pelotas - UFPel, lislainec.art@gmail.com.



Pensar sobre as diversas expectativas em relação à docência e às práticas relacionadas ao cotidiano de sala de aula, não poderiam deixar de serem expressas, mesmo em um curto período de atuação como supervisora, pois estas experiências constituem um rico arcabouço de reflexões que geram signos que nos ajudam a pensar sobre a escola. Nos ajudam a dizer sobre nós enquanto profissionais, enquanto pesquisadores, enquanto professores.

Tais reflexões serão discutidas a partir da revisão de literatura de autores como Veiga (2010, p. 16), que nos diz que “a teoria não é um conjunto de regras. É formulada e trabalhada a partir do conhecimento da realidade concreta”, do que planejamos, do modo como executamos ou do modo como pensamos executar, pois, por vezes o planejamento não ocorre como desejado, e isso é natural no espaço de sala de aula, pois lidamos a todo instante como o fator humano. E, entendemos, esse conhecimento da realidade concreta deve ser considerado na formação continuada, pois a teoria é fundamentada nas práticas cotidianas de sala de aula por meio de interações sociais e de uma práxis professoral que deve se colocar em xeque. Sabemos que a prática cotidiana do Ensino da Arte é prazerosa, mas também é desafiadora.

Larrosa (2002, p. 25), autor que trata sobre a experiência e escola, nos diz que “[...] fazer uma experiência com algo significa que algo nos acontece, nos alcança; que se apodera de nós, que nos tomba e nos transforma” e que a “escola é para o professor o que a padaria é para o padeiro, a cozinha é para o cozinheiro ou o sapato para o sapateiro: sua oficina, seu laboratório” (LARROSA, 2018, p. 27) e é nesse laboratório que encontros potentes pedem expressão e que alguns poderão ou não serem tocados por uma experiência.

Já Deleuze e Guattari (1995, p. 27) discutem acerca da metodologia, pois ela se faz a partir de uma cartografia que “implica uma prática que não visa simplesmente classificar ou representar a realidade, mas sim, mapear fluxos, movimentos e discontinuidades” provocando a construção, desconstrução e reconstrução de um olhar, uma narrativa sobre nossas vidas, sobre nossas práticas tratando, portanto, do enriquecimento de nossas experiências. A metodologia cartográfica de pesquisa cria fluxos de reflexões e nos põe em suspensão sobre o que se diz saber sobre o ofício, sobre nosso próprio ofício docente, sobre a escola.

Nesta perspectiva, o objetivo desta escrita é tratar sobre a considerável e intrínseca relação entre Universidade e Escola e como o PIBID impacta no processo de pensar sobre formação continuada o que de certo modo reverbera no cotidiano de sala de aula, a partir das reflexões das próprias práticas pedagógicas cotidianas. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, possibilita a construção de pontes sólidas de saberes e conhecimentos entre a Universidade e a Escola e esses saberes repercutem em importantes possibilidades de pensar sobre o assunto e a seriedade dos processos dialógicos oriundos do





convívio dos estudantes de licenciaturas com o cotidiano da escola. Convívio este que, para quem ainda está em processo de aprendizagem na sua licenciatura, se faz necessário, pois trata de conhecer a realidade.

No entanto, em contrapartida, professores bolsistas de escolas públicas em contato com a Universidade buscam experienciar a articulação entre a teoria e a prática, em aprendizagens distintas, antigas ou novas, permeadas pelas leituras ocasionadas nos encontros, nos fóruns de debates, nos seminários acadêmicos, entre outros, onde de algum modo tais experiências possam contribuir em sua docência influenciados pela oportunidade de oferecer um pouco de sua práxis a formação de alunos de licenciatura.

O par, universidade-escola, através do elo do PIBID, manufatura experiências ricas que “implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógico que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social” (VEIGA 2010, p. 14) a partir de análises e estudos de práticas do cotidiano, a partir da escrita e investigação de reflexões escritas como a construção, por exemplo, deste relato de experiência de uma supervisão em desenvolvimento.

Como comenta Campello *et all* (2023, p. 01) “linhas aferentes e eferentes que constroem o estreito elo entre teoria e prática, escola e universidade”, a teoria, então possui um caráter indicador de caminhos que talvez possam direcionar a uma boa prática. A prática que a partir do rigor da escrita acadêmica e da análise criteriosa pode construir material teórico com o mesmo caráter indicador.

METODOLOGIA

Cartografar um território, em teoria, implica conhecer sobre ele, porém às vezes não é possível mapear por completo o terreno. Cartografar remete ao acompanhamento de percursos, no que implicam esses processos desde a produção de saberes até a construção deles. A cartografia surge como princípio do rizoma, conceito filosófico debatido por Deleuze e Guattari (1995, p. 03) “num rizoma entra-se por qualquer lado, cada ponto se conecta com qualquer outro, não há um centro, nem uma unidade presumida — em suma, o rizoma é uma multiplicidade”.

A partir desse momento da escrita, optamos por uma mudança no sujeito: o usamos no singular, pois o uso da cartografia refere-se ao mapeamento da prática docente da primeira autora, a Marta, desde antes de sua atuação no PIBID até a sua participação como supervisora no programa referido.





Quando faço a escrita desse texto a partir de uma proposta cartográfica, mapeio um terreno de quatro anos de docência que tem seu início em meio a pandemia de Covid-19, no município de Canguçu - RS, lecionando para onze turmas em duas escolas de periferia municipais. O momento atual diz respeito a uma nova configuração: atendo dezenove turmas em somente duas escolas estaduais do município de Pelotas - RS. Enfatizo que os desafios são constantes e complexos, requerendo espaço para questionamentos, rede de apoio, desejo de estar em uma sala de aula escolar, oportunidade para ressignificar teoria e prática frente à realidade concreta das escolas e da vida de uma professora de arte.

Foram muitos os desafios, foram imensos na medida que os podia suportar, imensos na mesma medida que podia aprender com eles. Não diferente dos desafios que encontrei quando ingressei no magistério estadual na cidade de Pelotas - RS, trabalhando com uma quantidade de turmas maior do que antes, porém em três, por vezes em quatro escolas e fazendo aulas paralelas, precisando me deslocar de um ponto a outro da cidade para dar dois, às vezes um período.

Nessa perspectiva, aqui a cartografia mapeia afetos de uma professora em formação que observa sua trajetória e mira o que considera serem conquistas obtidas a partir de uma seriedade e pontualidade ao que faz que são inerentes a sua prática pedagógica. Aqui a cartografia se faz quando esta professora questiona políticas públicas que sobrecarregam os professores. Aqui se faz um exercício docente que diz de sua qualidade laboral em atender um número excessivo de turmas. A cartografia trata de mapear esses afetos, essas subjetividades. O foco, sem dúvida, abarca a atuação de uma professora de arte.

Uma professora-aluna que necessitou de nove longos anos para formar-se em Artes Visuais, dois anos para concluir seu mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Artes - UFPel, mais cinco para graduar-se em Pedagogia pela mesma Universidade. Uma professora-pesquisadora que oferece uma prática docente baseada na aplicação de projetos a seus alunos e que mantém as portas de sala de aulas abertas a estagiários, abrindo tempo e espaço para aqueles que abrem as janelas e deixam o ar entrar e refrescar seus pulmões com ares novos de pensamentos epistemológicos.

Um novo olhar sobre o que está posto. Aqui, a cartografia adquire outros signos, pois mapeia outros fluxos, outras linhas surgem para interceder no espaço de sala de aula, e não são mais somente aqueles fluxos costumeiros, mas outros que surgem para deixar cair o pote de tinta no chão e criar uma paisagem colorida, outros corpos que criam linhas pela sala que se entrelaçam a outras já constituídas.





Ao ingressar no PIBID, no subprojeto Arte da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL (2024-2026), a expectativa se deu no retorno ao Centro de Artes, um lugar de afetos e simbologias. O local da primeira graduação marca inúmeros atravessamentos e uma perda, um nascimento, um novo recomeço. Uma construção, uma desconstrução e uma reconstrução. Ao cartografar esses afetos busco me colocar no lugar do outro com cuidado e empatia, ao observar aqueles que chegam às portas de minha sala de aula e pensar por quais construções, desconstruções e reconstruções aqueles alunos estão experimentando a docência em artes. É preciso pensar que a educação precisa perpassar pelo signo da empatia, de se colocar no lugar do outro e, de certa maneira, buscar entender os desafios que o outro está enfrentando, quais forças os trouxeram a cruzar suas linhas com as que você cerziu no tear da escola.

A cartografia como método de pesquisa não visa aos fins e sim aos meios. Interessa mais falar sobre o que ocorre no meio do que achar alguma resposta, “cartografar é acompanhar um processo, e não representar um objeto” (KASTRUP, 2008, p. 469). E quando trato de dizer de meus atravessamentos e de meu percurso não busco a conclusão de algo, não é isso que importa, mas sim a construção de um território que trate de explicar tudo o que implicou essa construção, ou seja minha construção docente. Assim sendo, ao apropriar-me de tal método, de tal “prática investigativa que ao invés de buscar um resultado ou conclusão, procura acompanhar o processo” (COSTA, 2014, p. 70), trato de dizer sobre a experiência de professora-supervisora do PIBID no subprojeto Arte da UFPEL e busco andar em meio aos terrenos, alguns conhecidos outros não, e observar. Outro cuidado.

Outrora, esse trabalho surge a partir da minha atuação, até o momento, como professora supervisora do PIBID no subprojeto Arte, e busca observar e compreender como esse programa é significativo para pensar sobre formação continuada.

Cartografar os afetos que escapam a partir do olhar jardineiro de uma professora que questiona sua docência; que oferece a seus alunos e ao grupo de pibidianos que recebe em suas aulas, encontros formativos deve ser pensado como um processo de formação continuada, a constituição de um rizoma, pois, escapa dos fluxos contínuos cotidianos da sala de aula. Interligando os saberes da professora, com o de seus alunos e também com o dos alunos bolsistas. Ainda, existindo as experiências dos encontros na Universidade e a relação dialógica proposta na construção das trocas destes saberes apreendidos a partir do olhar do outro, dos pibidianos, da professora orientadora, do seu próprio olhar ressignificado possibilita a reconstrução de aprendizagens significativas que por si só constituem um arcabouço imenso e rico.



REFERENCIAL TEÓRICO



A construção desse texto se fez a partir da revisão de literaturas de Veiga (2010) que discute a formação continuada de professores, a partir da perspectiva que trata de dizer sobre uma melhor condição do processo de ensino-aprendizagem onde os desafios no contexto de sala de aula são enormes.

Programas como o PIBID, são extremamente relevantes, pois os binômios teoria e prática, universidade e escola são basilares para tratarmos acerca da formação de um profissional. Sabemos a importância da amálgama entre esses pares e, é aqui que se insere o PIBID, como mediador entre as experiências do que se aprende na teoria, Universidade, e, o que se faz na prática, Escola, e da imanente importância da formação inicial e continuada de professores. Neste sentido, é preciso que a teoria e seu conjunto de regras, surjam a partir dos saberes da realidade. “Quanto à prática, ela é o ponto de partida e também de chegada.” (VEIGA, 2010, p. 16). A teoria não deve ser conduzida somente no/pelo plano das ideias, é necessário considerar a prática, a experimentação, pois, segundo o autor, ela surge de ações propostas e realizadas através do convívio social e a todo instante estamos nos reinventando e é a partir de nossas experiências e interações que aprendemos.

De acordo com Veiga (2010, p. 14) “formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social”, a qual se objetiva consolidar as relações sociais de produção de saberes e apresenta, como prática social, a educação.

Sobre o conceito de experiência Larrosa (2002, p. 21) afirma que uma “experiência é 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”. A respeito de seu pensamento sobre escola e saberes docentes Larrosa (2018, p. 54) declara que a “cultura econômico-empresarial devastou a escola e, portanto, o ofício de professor, a relação entre a obsessão pelo controle e a implementação de uma espécie de política de desconfiança, que pressupõe que os professores devem ser vigiados (avaliados) para fazer (bem) seu trabalho”, ainda pensando com Larrosa (2018, p. 53) “uma cultura da contabilização [...], uma necessidade de dar conta dos indicadores de qualidade predefinidos”.

A construção do conhecimento se faz de forma singular, a construção do conhecimento para o exercício docente se faz em múltiplos espaços e modos, na Universidade, na Escola, nos fóruns, seminários, encontros acadêmicos, no exercício da



leitura e escrita de relatos de experiência, resumos de livros. Um saber para o exercício da docência que nunca está concluído, pois a cada dia somos outros e temos outros entendimentos para novos ou antigos saberes. Neste sentido, tais aprendizagens são ressignificadas a partir de distintos espaços e da vivência experienciada de cada um. É um pensar sobre formação, de maneira singular e de vir a tornar-se outro, pois somos constituídos de signos e de palavras e de experiências e do chão por onde caminhamos, pois somos afetados pelo meio, assim como afetamos o meio que estamos, uma relação simbiótica.

É importante reforçar a importância da relação dialógica entre teoria e prática, Universidade e Escola, evidenciando como o programa institucional impacta no cotidiano de sala de aula, a partir das reflexões docentes sobre as práticas pedagógicas cotidianas, ou seja, a partir da cartografia dos afetos que faço quando reviro no hábito de minhas palavras o que penso sobre docência.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As vivências experimentadas até o momento relativas ao PIBID, sejam com os alunos de graduação no espaço escolar, na sala de aula, ou as trocas realizadas nos encontros do núcleo junto à coordenação na Universidade, me permitiram pensar e perceber inúmeros modos de adquirir conhecimentos e me colocaram em movimentos que tem reverberado diretamente em minhas práticas no desenvolvimento de minhas atividades. “[...] a experiência é necessário separá-la da informação, sobre o saber de experiência é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado” (LARROSA, 2002, p, 22), ou seja, o que tenho experimentado estando nesse programa são experiências e a grande experiência perpassa por dar a ver a alunos de graduação em artes um pouco de minha prática docente, porém pensar nas trocas de conhecimentos científicos a partir da leitura de livros sugeridos e na elaboração sistemática de apontamentos que contribuiu para melhor qualidade de minha escrita.

O ato de fazer parte do PIBID, me torna uma professora mais resiliente, perspicaz, pois me sinto mais capaz de tomar posição frente a obstáculos e dúvidas. Conhecer novos autores, que somam conhecimentos aos autores que já estudo. Cartografar com mais clareza os afetos que se fazem no espaço de sala de aula, e meu exercício docente, buscando acreditar mais em minha capacidade e conhecimentos, não oferecendo margens para dúvidas ou desistências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS





Na escrita deste texto buscamos manifestar a importância do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, do subprojeto Arte da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL, a uma professora supervisora que pensa sua docência e pensa sobre formação.

Frente ao que foi apresentado, pode-se concluir que a retomada do contato com a Universidade, em contrapartida, no sentido oposto, da Universidade com o ambiente escolar e os estudos que reforçam da importância entre a teoria e a prática nos remetem a um arcabouço de saberes que são essenciais para pensar sobre formação continuada e sobre a prática cartográfica da observação sobre suas práticas cotidianas o que nos torna mais capazes para perquirir soluções para os desafios cotidianos do chão da escola..

AGRADECIMENTOS

Agradecemos a escola parceira, a UFPEL e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, pelo financiamento da bolsa.

REFERÊNCIAS

CAMPELLO, R. L. G. DEBACCO, M. S. BRETTAS, L. A. Ensaio iniciais de um professor-preceptor e seu fazer docente no Programa Residência Pedagógica da Universidade Federal de Pelotas - UFPEL

COSTA, L. B. da. Cartografia: uma outra forma de pesquisar. **Revista Digital do LAV** - Santa Maria - vol. 7, n.2, p. 66-77 - mai./ago.2014. Disponível em: < https://periodicos.ufsm.br/revislav/article/view/15111/pdf_1 > acesso em 12/02/25.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. **Mil Platôs: Capitalismo e Esquizofrenia**, v.1. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, abril, p. 20-28, 2002.

LARROSA, J. **Esperando não se sabe o quê**: sobre o ofício de professor. Jorge Larrosa; tradução Cristina Antunes. - 1. ed.- Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. Coleção Educação: Experiência e sentido.

KASTRUP, V. PASSOS, E. TEDESCO, S. **Pistas do método da cartografia**: a experiência da pesquisa e o plano comum. Porto Alegre: Sulina, 2014.





VEIGA, I. A. P.. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, Cristina Maria. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Papyrus Editora, 2010, p. 13-22.

