



Formação Docente e PIBID: olhares nos anos iniciais do ensino fundamental

Teacher Training and PIBID: looks in the early years of elementary school

Lourival José Martins Filho¹

Alba Regina Battisti de Souza²

Resumo

O artigo é resultado de uma pesquisa sobre a formação docente considerando produções teóricas e políticas de formação, mais especificamente o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Trata de um estudo bibliográfico conjugado com a aplicação de um questionário respondido por dez bolsistas. Os dados foram discutidos com base nos princípios da análise de conteúdo. Conclui-se que, em vários aspectos, há consonância entre as produções sobre a formação docente e os relatos dos bolsistas como: maior articulação teoria e prática; reconhecimento do contexto escolar; construção de saberes para a prática docente, com mais autonomia e protagonismo.

Palavras-chave: Formação Docente. Prática Pedagógica. PIBID.

Linha Temática: Desenvolvimento Curricular

1 Pontos de partida

Sabemos que a docência é uma atividade, que independente do campo de atuação é repleta de desafios. Assim as reflexões aqui apontadas são fruto de uma pesquisa sobre a formação docente considerando produções teóricas e políticas de formação, mais especificamente o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Trata-se de um estudo bibliográfico conjugado com a aplicação de um questionário respondido por dez bolsistas participantes do programa. Uma abordagem qualitativa permitiu discussões sobre a docência, as

¹ Professor Associado do Departamento de Pedagogia, do Programa de Pós Graduação em Educação e do Programa em Gestão da Informação – FAED/UDESC. Estágio Pós-doutoral em Educação e Religião na PUC/PR. Coordenador do PIBID – Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: lourivalfaed@gmail.com

² Professora Associada do Departamento de Pedagogia FAED/UDESC. Estágio Pós-Doutoral em Educação na UNISINOS/RS. Vice-coordenadora do PIBID – Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: alba.udesc@gmail.com



contribuições do PIBID, o olhar dos bolsistas e o tecer de considerações na busca de compartilhar saberes e fazeres no curso de Pedagogia.

2 A ação docente nos anos iniciais do ensino fundamental

Por muito tempo o ensino foi reconhecido como uma vocação, um apostolado ou um sacerdócio leigo; seu exercício tinha como base as qualidades morais que o bom mestre deveria ter. Nas últimas décadas, com o processo de massificação do ensino houve um movimento em prol do reconhecimento da docência como ofício. E, mais recentemente há uma tendência em considerar o ensino na lógica da profissionalização. As três concepções – vocação, ofício e profissão - exprimem uma linha de evolução do ensino, porém com maior ou menor grau, estão presentes na contemporaneidade (TARDIF; LESSARD, 2008).

Para Nóvoa (2009) na atualidade os professores retornaram ao centro das atenções, reaparecem no século XXI, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade “como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2009, p. 13).

As práticas docentes são constituídas por um conjunto de valores, princípios, conhecimentos e atitudes histórica e socialmente situadas incluindo a trajetória pessoal dos professores, experiências construídas, espaço e contexto no qual atuam. As relações constituídas nos espaços de formação muitas vezes representam uma referência importante para o futuro professor, mesmo que em vários momentos sejam apontadas contradições e descontentamentos em muitos outros, a forma dos professores organizarem e desenvolverem suas aulas, de realizarem as avaliações e de se comunicarem, são referências significativas. Essa dimensão humana é inerente à função docente e segundo Tardif e Lessard (2007, p. 268) “Componentes como o calor, a empatia, a compreensão, a abertura



de espírito, o senso de humor, etc. constituem, assim, trunfos inegáveis do professor enquanto trabalhador interativo”.

Os dilemas sobre a docência, que buscam compreender sua constituição epistemológica, pedagógica e histórica, são evidentes e ainda carecem de muitos elementos para se tornar reconhecida como um campo constituído por saberes próprios. Para Nóvoa (2008) ainda há uma tendência em considerar que basta dominar bem a matéria de ensino e ter certa aptidão de comunicação para ser professor/a, o que leva a perda de prestígio da profissão e a ausência de um status de cientificidade.

Esta questão no âmbito das universidades e especialmente Faculdades de Educação, passa, sobretudo por repensar a estrutura departamental que torna os currículos tão engessados e hierarquizados que a questão da formação docente e da infância é muitas vezes suprimida pela própria estrutura burocrática criada em torno dos docentes universitários. Pensar a formação docente para a infância nas universidades vai exigir também que os professores das instituições de ensino superior tenham humildade de transpor as fronteiras de suas disciplinas, no sentido de dialogarem sobre as necessidades formativas tão presentes no contexto dos professores da Educação Básica.

Paulo Freire (1992) alertou da necessidade do docente em qualquer nível e modalidade de ensino fazer de sua atuação um espaço de aprendizagem e cumplicidade. A formação inicial no âmbito dos cursos de Pedagogia precisa oportunizar discussões que estão pulsantes no contexto das políticas e práticas produzindo conhecimentos por meio de ações de pesquisa e extensão não apenas para reafirmar tais políticas e práticas, mas sobretudo para colocá-las em cheque.

Para Gómez (1997) as situações com as quais o educador se depara são únicas, não existe um caso-problema para cada conhecimento profissional não podendo ser resumido à mera aplicação de regras e procedimentos já consagrados, dessa forma é importante que tenha oportunidade de aprender a



construir e comparar novas estratégias de ação, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e novos modos de definir e enfrentar os problemas.

3 O PIBID e a formação docente

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) criado em novembro de 2007 e está vinculado a CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) tem entre seus objetivos segundo o Edital 01/2011 e Portaria 260 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010): elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação; incentivar escolas públicas mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática à formação dos docentes. De forma geral, os objetivos e premissas são consonantes às atuais perspectivas de formação docente, mas também trazem a tona indagações sobre as reais repercussões na formação de novos docentes.

Diante disto, a partir da análise de um questionário respondido por dez bolsistas de iniciação da docência (ID) – do Curso de Pedagogia (Foco nos Anos Iniciais) – busca-se interpretar – com base em princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 2009; FRANCO, 2003) de que forma o programa tem sido vivenciado e percebido, com destaque para as principais aprendizagens proporcionadas; possíveis reflexões sobre o curso de Pedagogia que frequentam; desafios da escola pública sobre a perspectiva dos futuros docentes; expectativas de continuidade ou não na carreira docente. Estes questionários se configuram em documentos, pois fizeram parte do processo de avaliação do Programa, aplicados pelos coordenadores de área. Os trechos dos questionários são identificados pela letra R (Respondente) seguida por um número correspondente.



4 Vivências e interpretações dos Bolsistas ID

Quais as principais aprendizagens o programa tem lhe proporcionado? Eis uma das perguntas-chave do questionário. Afinal, o que as bolsistas afirmam ter aprendido com relação ao exercício da docência? Eis algumas manifestações:

Através do programa estou tendo a oportunidade de entender a importância e a necessidade que o professor tem de planejar suas aulas, bem como de adapta-lo já que nem sempre as coisas saem como foi esperado, por isso o professor tem que ser dinâmico e flexível em suas ações. Além disso, o PIBID tem me feito pensar em uma educação que faça os alunos refletirem, se tornarem seres críticos, daí se dá a importância de nunca dar respostas prontas aos educandos, e sim fazê-los buscar suas próprias conclusões. (R2)

Essa convivência com a dinâmica da escola, da sala de aula e do trabalho docente no cotidiano da escola, aproxima o bolsista ID de um contexto no qual irá atuar, possibilitando a compreensão de princípios e conceitos com os quais tem acesso num âmbito teórico na graduação, como planejamento, e acompanhamento do processo de aprendizagem. Nessa direção a próxima respondente corrobora:

Com a minha participação no PIBID eu consigo compreender melhor o funcionamento de uma unidade escolar, do trabalho desenvolvido com turmas de anos iniciais, bem como, conciliar os conhecimentos teóricos vistos na faculdade com as práticas pedagógicas dos profissionais atuantes, além de propor atividades diversificadas com o objetivo de contribuir na aprendizagem dos alunos. Também é possível refletir sobre que tipo de profissional eu quero ser e sobre os desafios da profissão docente na atualidade. (R5)

O contato mais direto e contínuo com o professor que atua na sala de aula merece atenção. Em geral a pessoa referência nos processos de formação em campo, como nos estágios, é um docente de graduação, responsável em coordenar e orientar todas as etapas. O PIBID ao incluir os professores da escola no programa, como co-formadores, os imbuí de outra responsabilidade, para além de “receber” os licenciandos, pois criam uma relação com os bolsistas que os valoriza muito mais.

O PIBID também traz aprendizagens nos momentos que estamos em sala de aula e visualizamos como a professora regente da turma explica tal conteúdo aos alunos, qual a metodologia utilizada, etc. Também experimentamos situações de aprendizado quando ajudamos as crianças na realização de atividades e, ainda, quando levamos para elas atividades preparadas por nós bolsistas. Nesses momentos sentimos o quanto é significativo esse momento de aprendizagem para os alunos, o quanto eles



tem “fome” de perguntas, dúvidas, afirmações; desse jeito percebemos que além de ensinar, também aprendemos. (R4)

Quanto às aprendizagens, destacam a compreensão do funcionamento da escola, do trabalho nos anos iniciais, do planejamento das aulas e da atitude do professor diante das novidades que possam ocorrer. Reconhecer a docência como uma atividade pautada também na reflexão, na discussão e trabalho coletivo também é um importante exercício, ao que demonstram os bolsistas:

Por último e não menos importante, sinto que também acontece o aprender durante as reuniões na nossa instituição de ensino, juntamente com a professora coordenadora do projeto e as demais colegas, visto que nessas ocasiões preparamos materiais pedagógicos, ouvimos e falamos da nossa experiência e da experiência do outro. (R4).

Acredito que, primeiramente, nos é proporcionado o conhecimento do ‘caminhar’ da escola e dos seus profissionais. Participamos, por exemplo, de reuniões pedagógicas que abordam assuntos de ordem burocrática, como a decisão do calendário escolar, datas de festas temáticas e entregas de boletim, etc. Por outro lado, também nessas reuniões e em outros momentos, temos a possibilidade de participar de formações pedagógicas que trazem novos conhecimentos e nos enriquecem com experiências. (R7)

Os bolsistas também foram indagados se o contato com a escola tem provocado reflexões sobre o curso de Pedagogia. Demonstram preocupação com a interação teoria e prática no curso e revelam que o programa possibilita mais preparo para a carreira profissional:

Sim, acredito que a principal reflexão está no fato de que há no curso pouca relação com a prática, muito se fala em teoria, teóricos da educação, porém a prática é pouco abordada. E diante disso, quando entramos em uma sala de aula, nos sentimos completamente ansiosos, despreparados. Então, este é mais um dos motivos que acredito que o PIBID faça a diferença, pois graças ao programa pude ter este contato, e sei que mais adiante quando entrar em uma sala de aula como professora saberei dos reais desafios existentes e como devo enfrenta-los. (R2)

Sim, o contato com a escola veio destacar que o curso deve proporcionar aos seus estudantes um contato mais direto com a prática, como acontece no PIBID, por exemplo, pois assim será possível relacionar as teorias exploradas na faculdade de acordo com o real contexto existente nas escolas. (R3)

O contato com a escola sem dúvida tem me levado a refletir sobre meu curso em Pedagogia, pois muitas vezes tenho a sensação de que se não fosse pelo PIBID, eu pouco conheceria sobre a prática educacional. Isso porque, teoria não nos falta no curso, porém, a prática é escassa. Somente nas disciplinas de Pesquisa e Prática Pedagógica temos o contato com as instituições de ensino, mas mesmo assim, esse período é muito curto e não nos satisfaz, pois quando estamos quase nos familiarizando com o espaço e as pessoas, nosso tempo com eles acaba. (R4)



O contato com a escola e, mais especificamente, com a educação pública me faz refletir constantemente acerca de muitos aspectos estudados ao longo do curso de Pedagogia. Consigo perceber a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho dos educadores; a importância (ou a falta!) de políticas públicas direcionadas para a educação e para proporcionar melhores condições de trabalho aos professores e melhores condições de aprendizagem aos alunos; a necessidade de um contato mais profundo com as instituições escolares, no caso de estudantes de Pedagogia em formação. (R5)

Os cursos de licenciatura em geral se limitam com a formação docente por meio de estágios curtos e pontuais e se eximem da responsabilidade com o egresso, ou quando muito aplicam pesquisas sobre o papel da graduação na sua formação. Ir para além da constatação das dificuldades dos ingressantes, significa também pensar e propor uma formação mais próxima do contexto de atuação propiciando um real convívio dos licenciandos com o cotidiano da cultura escolar o mais cedo possível. Nóvoa (2009, p. 38) traz algo interessante sobre a realidade dos docentes “iniciantes”:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. Neste sentido, este momento deve ser organizado como parte integrante do programa de formação em articulação com a licenciatura e o mestrado (NÓVOA, 2009, p. 38).

Outra questão foi sobre como percebem a relação entre as políticas públicas para a educação básica e as reais condições de trabalho dos professores:

O contato com a escola e, mais especificamente, com a educação pública me faz refletir constantemente acerca de muitos aspectos estudados ao longo do curso de Pedagogia. Consigo perceber a importância da formação continuada para o aprimoramento do trabalho dos educadores; a importância (ou a falta!) de políticas públicas direcionadas para a educação e para proporcionar melhores condições de trabalho aos professores e melhores condições de aprendizagem aos alunos; a necessidade de um contato mais profundo com as instituições escolares, no caso de estudantes de Pedagogia em formação. (R5)

Os depoimentos indicam que a inserção na escola durante a graduação possibilita o contato com a profissão e assim conhecer a grande diversidade de questões, problemas e possibilidades do trabalho docente. Para Tardif e Lessard (2008, p. 61):



[...] os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependem de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área de Educação: para os professores de profissão, a experiência do trabalho parece ser fonte privilegiada de seu saber-ensinar.

Para Tardif e Lessard (2008) as experiências realizadas durante a formação levam não somente a compreender o sentido da escolha da profissão, mas influenciam na orientação e nas práticas pedagógicas atuais dos professores e professoras. Para o autor a socialização profissional permite na medida em que são incorporadas atitudes e comportamentos, perceber melhor a dimensão historicamente construída dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser e fundamentar a prática do professor, o que ele é e faz em sua história profissional.

5 Ainda compartilhando

Junto ao trajeto teórico delineado sobre a formação e prática docente - considerando os avanços até agora conquistados e as contradições e dúvidas ainda presentes – fez-se um esboço teórico das perspectivas para formação docente, segundo diversos autores e conjugando com depoimentos de bolsistas de ID do PIBID.

As colocações de Tardif e Lessard (2007) evidenciam o lugar tomado pela docência entre os diversos pesquisadores da atualidade. Há uma preocupação em compreender o processo de organização docente, suas implicações e o papel dos agentes de formação.

As análises demonstram um significativo avanço no âmbito das pesquisas sobre a docência sendo possível identificar algumas tendências mais veiculadas, como: compreensão da docência em sua complexidade e dinamicidade; a ideia do protagonismo docente, a necessidade de uma articulação mais efetiva entre escola e universidade (agências formadoras). A importância da profissionalidade



COLBEDUCA

Colóquio Luso-Brasileiro de Educação



docente permeia os estudos, numa tentativa constante de ressaltar que esse processo exige conhecimentos específicos e legitimados academicamente.

Aprendemos também com Martins Filho (2006) que no processo de produção de conhecimentos incluímos o processo de humanização – o processo de produção dos sujeitos. Assim, na busca de compreender as crianças e os adultos como protagonistas do processo educacional, consideramos como essencial entender as intrincadas relações entre o meio, como fonte de humanização e os sujeitos em uma perspectiva ativa que percebem significados e atribuem sentidos ao que vivem, e o professor, com um papel substancial de mediador e criador de mediações que apresenta para as crianças o mundo da cultura que se abre cada vez mais para elas. As pessoas em processo de aprendizagem apresentam-se nesse processo como sujeitos que produzem ação, uma produção que na maioria das vezes é resultado da interação com o coletivo.

A ideia das interações humanas desenvolvida por Tardif (2002) nos apresenta um requisito essencial para interligarmos a nossa análise da organização do trabalho pedagógico, qual seja – trabalhar em prol da coletividade, reciprocidade e da aprendizagem relacional. No qual seja possível pensarmos em processos educacionais que compartilham experiências, ampliando os saberes por meio do diálogo e da parceria mútua entre os diversos sujeitos participantes do processo. Pensar nas relações sociais como eixo central para o exercício do trabalho pedagógico é trazer algumas sendas para novas atribuições no que se refere à prática educacional dos professores, bem como redefinir a função social das instituições de Educação Básica.

Neste caminhar os autores que postulam as novas tendências de formação docente, em geral advogam que as avaliações dos grandes projetos têm demonstrado que alteram pouco as coordenadas básicas do sistema educativo, concretizadas nas escolas, quando não há o envolvimento efetivo dos docentes, pois se espera que transformem as práticas a partir das diretrizes elaboradas por um grupo pensante.



Segundo Gómez (1997) importância do engajamento do educador nos processos de mudança, o incentivo a grupos impulsionadores, a existência de intercâmbios docentes, o respeito às contradições e a reflexão crítica contínua são princípios significativos que merecem destaque. Isso implica em reconhecer que o “lugar” de atuação do professor interfere em sua postura profissional, e, por conseguinte, na sua inclinação em mudar ou não, incluindo os aspectos externos, como condições de trabalho e os relacionados às políticas educacionais.

Nessa perspectiva, as respostas dos bolsistas de ID são ricas em “pistas” para repensarmos a formação inicial docente. Consideram a articulação teoria e prática como fundamental, mas ponderam que esse processo não é fácil, sentem dificuldade em efetivar aquilo que definem como “fazer diferente” e convivem com certo alheamento da universidade frente ao cotidiano da escola.

Representam o discurso de um grupo de jovens entusiastas por uma educação de maior qualidade e se colocam a disposição desse movimento, mas também já acenam o receio de adiante serem “vencidos” e se inserirem numa, muitas vezes rotina pessimista e comodista. São depoimentos repletos de questionamentos, expectativas e esperança, mas também de angústias e incertezas. Nada muito diferente do que temos ouvido, visto e lido, porém quando são oriundos de pessoas prestes a adentrar na vida profissional, trazem alguns alertas, merecedores de maior atenção por parte de várias instâncias, como gestores da educação, agências formadoras, e de todos/as que têm alguma participação ou atuação nas políticas públicas de formação.

Diante das análises realizadas constatou-se que o PIBID tem tido um efeito bastante positivo e pode, em conjunto com outros programas e ações, compor uma importante iniciativa na construção de novas possibilidades de formação docente vinculada às demandas da Educação Básica, na integração escola e universidade, na valorização da carreira de professor e na conquista da profissionalidade docente. Quiçá o programa seja forte o suficiente para junto com outras alternativas e medidas políticas possam manter e expandir o encantamento



expresso pela bolsista (R7): “O contato com a sala de aula, com a escola, enfim com o processo ensino aprendizagem dos alunos é o que mais me encanta. O Programa proporciona você se sentir seguro ante a experiência de ser professor.”

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Portaria nº 260, de dezembro de 2010**. Brasília, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1992.

_____. **Cartas a Cristina**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.

MARTINS FILHO, Altino José et al (Org.). **Infância Plural: crianças do nosso tempo**. Porto Alegre: Mediação, 2006. 120 p.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 217-233.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. As transformações atuais do ensino: três cenários possíveis na evolução da profissão de professor? In: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (Org.). **O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 255-277.

_____. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.