

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: análises de uma professora supervisora

Adriana Haruyoshi Biason¹

1 INTRODUÇÃO

Pensar no trabalho do professor, em especial dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, é pensar que esse profissional tem o desafio de inserir seus alunos no campo do conhecimento científico. Fazer esse trabalho exige, entre outros saberes, conhecimento técnico. O termo ‘técnico’ é compreendido aqui a partir da afirmação de Tardif e Lessard (2005, p. 260), de que “[...] não há trabalho sem técnica [...]”, reconhecendo que existe uma dimensão instrumental no processo de ensino e aprendizagem, e que o domínio da técnica só acontece no fazer pedagógico embasado em uma perspectiva teórica.

Tardif (2012) coloca que a pesquisa sobre os processos pedagógicos se faz por meio da análise do contexto onde está inserido o trabalho docente. Nesse sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) se constitui como um momento propício para refletir sobre a formação inicial e continuada de professores.

O Pibid adentrou a Escola Municipal San Izidro no segundo semestre de 2012, com um número significativo de projetos e pibidianos. Foram desenvolvidos os projetos: *Litemática: resolver problemas não é problema*; *Outros olhares, outras histórias: os Kaingang e os Guarani no contexto da colonização e da atualidade*; *As lentes captam o que o coração sente*; *Jornal na escola*. Nesses projetos, envolveram-se onze bolsistas do primeiro ao quarto ano do curso de Pedagogia da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

¹ Pedagoga. Escola Municipal San Izidro, Londrina (PR). Supervisora Pibid/Pedagogia Universidade Estadual de Londrina (UEL) 2011. E-mail: adriana.biason@bol.com.br

A Escola Municipal San Izidro localiza-se na zona leste de Londrina, no bairro de mesmo nome. É a última escola da cidade que tem dualidade administrativa, ou seja, é um prédio que abriga duas escolas, sendo uma municipal, com funcionamento no período da tarde, e outra estadual, Colégio Estadual Heber Soares Vargas, que funciona no período matutino.

Em 2012, os 260 alunos da Escola Municipal San Izidro dividiam-se em treze turmas. A maioria são crianças moradoras do bairro e um terço reside na zona rural, na região da Estrada do Limoeiro.

Para tratar da experiência docente, recorreremos aos autores Ilma Passos Alencastro Veiga (2006, 2012) e Maurice Tardif (2005, 2012) que se dedicam a pesquisar sobre a formação inicial e continuada dos professores. As contribuições advindas de Veiga (2006, 2012) se pautam, principalmente, na questão da Didática como instrumentalizadora da prática docente e na dificuldade de concretizar uma formação acadêmica que proporcione uma relação direta entre teoria e prática. Tardif (2005, 2012), por sua vez, colabora quanto à importância de se retomar o valor da técnica no trabalho do professor, reafirmando o papel da didática na sua profissionalização.

O projeto *As lentes captam o que o coração sente: Calçada de Londrina*, com três pibidianas, desenvolveu-se em duas turmas de quarto ano, atendendo a um total de 56 alunos. Os projetos *Outros olhares, outras histórias: os Kaingang e os Guarani no contexto da colonização e da atualidade*, também com três pibidianas, e *Litemática: resolver problemas não é problema*, com quatro pibidianas, atenderam uma quarta série, com 18 alunos. Já no projeto *Jornal na Escola* foram envolvidas todas as turmas da escola mencionada.

Os trabalhos desenvolvidos no Pibid foram propostos em forma de projetos, pois partimos do princípio de que aprender é

dinâmico, e é necessário desenvolver habilidades para o tratamento da informação e construção do conhecimento, conforme postula Fernando Hernandez e Montserrat Ventura (1998).

Poder participar de um momento como esse, em que vemos lado a lado professores em formação e professores efetivados, discutindo estratégias de ensino, tem sido uma grande experiência. Este artigo traz reflexões que surgiram durante o andamento dos trabalhos realizados, e reafirma a importância da parceria entre a escola básica e a universidade.

2 UMA FORMAÇÃO VOLTADA PARA A DOCÊNCIA

Desde a década de 1990, repensar a formação inicial e continuada tem sido o foco de muitas discussões. Segundo Veiga (2012), diversas pesquisas demonstram que a formação inicial, com grades curriculares distantes da realidade escolar, pouco tem preparado os futuros professores para o exercício da docência.

Em uma investigação qualitativa realizada em três instituições de Ensino Superior, a respeito da disciplina de Didática nas Licenciaturas, Veiga (2012) verificou que existem inúmeras contradições entre a teoria e a prática desenvolvidas nos cursos dessas instituições. Pelos relatos dos graduandos, percebe-se uma visão de didática totalmente técnica, extremamente desvinculada do contexto e das dimensões sociopolíticas da disciplina. Há uma fragmentação preocupante em relação ao papel dessa disciplina e a sua aplicação no contexto acadêmico. Para a autora:

A dissociação entre o pensado e o realizado no espaço escolar é um problema concreto que merece tratamento especial por parte dos sujeitos do campo educativo em todos os níveis, da universidade à escola básica, assim como é inquietante a visão dicotômica da teoria e prática no ensino de Didática, porque abrange a formação inicial do professor e se estende ao exercício docente na escola básica [...] (VEIGA, 2012, p. 119).

Da mesma maneira que outras profissões, a formação inicial não é suficiente para formar um professor (TARDIF, 2012), este profissional só alcançará sua profissionalização mediante o exercício da função. Os saberes pedagógicos necessários ao trabalho desse profissional ganham tom apenas quando confrontados com a realidade, com os desafios do cotidiano.

É nesse sentido que o Pibid tem feito a diferença, pois coloca os alunos de licenciaturas diante dos desafios da vivência pedagógica e, com a orientação das coordenadoras dos subprojetos e dos professores supervisores, participam da pesquisa, planejamento, prática e avaliação dos objetivos propostos a cada plano de aula, fundamentados teoricamente.

Na Educação Básica, principalmente nos Anos Iniciais, com o desenvolvimento de novas tendências pedagógicas, a técnica do trabalho docente foi desvalorizada. Muitos ainda consideram o termo 'técnica' vinculado a uma postura retrógrada, alienada ou relacionada diretamente ao que, outrora, definiu-se como tecnicismo. Contudo, o termo remete, aqui, à noção que devemos ter do caráter tecnológico que envolve o processo ensino-aprendizagem. Tardif e Lessard, ao discutirem o papel da Pedagogia no trabalho dos professores, afirmam que “não existe trabalho sem técnica, não existe objeto de trabalho sem relação técnica do trabalhador com esse objeto” (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 260). Reconhecer que faz parte do trabalho do professor dominar todos os conjuntos de meios para obter seus objetivos é enxergar o trabalho estruturado tecnicamente tendo em vista esse propósito.

Veiga (2012) defende que a Didática é responsável pela relação teoria e prática no ato de ensinar, ao sistematizar esse processo de forma intencional. É nesse pressuposto que também enxergamos no trabalho do professor toda a importância da técnica do ponto de vista pedagógico e didático. Para essa autora, a Didática apresenta duas dimensões:

[...] se constitui em um conteúdo técnico relativo à forma de organizar, desenvolver e avaliar a aprendizagem que resulta em um processo de ensino e em um conteúdo político-pedagógico embasado nas concepções de ser humano, de educação, de sociedade e de mundo, vivenciado pelos conhecimentos, valores e habilidades desenvolvidas. Na prática, essas duas dimensões da Didática materializam a função social da educação escolar (VEIGA, 2012, p. 135).

Dessa maneira, não pode haver separação entre o pensado e o realizado na sala de aula, para construir uma verdadeira relação entre teoria e prática. Com o intuito de atingir tal objetivo, quais seriam os caminhos para a formação inicial e continuada dos professores? Algumas experiências são desenvolvidas na busca de respostas para a questão. No livro de Hernandez e Ventura (1998) e de Souza e Klüsener (1999) são relatadas mudanças na proposta de trabalho de escolas que buscaram superar os problemas que enfrentavam, refletindo sobre a realidade e iniciando parcerias com universidades locais.

Tardif e Lessard, na introdução de seu livro *O trabalho docente*, colocam-nos que:

Nos Estados Unidos, desde o início dos anos 1980, milhares de pesquisas têm sido realizadas diretamente nos estabelecimentos escolares e nas classes, a fim de analisar *in situ* o processo concreto da atividade docente nos seus diversos aspectos: interação com os alunos, planejamento e gestão do ensino, avaliação, relacionamento com os colegas, transformações curriculares, etc. (TARDIF; LESSARD, 2005, p. 8).

A escola básica se organiza a partir desses desdobramentos. Trata-se de um universo complexo e, com as ações do Pibid, os futuros professores podem participar das “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (MEC, 2012). Não é possível dizer que se trata de um projeto ideal, mas com certeza atende as necessidades da escola de forma mais adequada.

3 UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA: OS PROJETOS DE TRABALHO COMO FORMA DE ORGANIZAÇÃO INTERDISCIPLINAR

Conforme explicitado anteriormente, um dos principais objetivos do Pibid é proporcionar, aos alunos das licenciaturas e aos professores regentes, experiências inovadoras, que atendam a demanda social das escolas e, principalmente, dos alunos. Para atingir tais fins, escolheu-se trabalhar com projetos na perspectiva anunciada por Hernandez e Ventura (1998). Na obra, os autores relatam a experiência de uma escola, assessorada pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade de Barcelona, que vivenciou cinco anos de estudo e implantação de uma nova estratégia de ensino-aprendizagem. A experiência ocorreu com professores e alunos equivalentes ao Ensino Fundamental II brasileiro.

Trabalhar com projetos é propor que o ensino aconteça de forma interdisciplinar, pois os sujeitos envolvidos no processo não veem o mundo compartimentado, mas sim interagem com ele de maneira globalizada. Nessa proposta, a interdisciplinaridade não é apenas justapor as disciplinas, segundo Hernandez e Ventura:

Dessa forma, a definição sobre o sentido de globalização se estabelece como uma questão que vai além da escola, e que possivelmente, na atualidade, motivada pelo desenvolvimento das ciências cognitivas, esteja recebendo novo sentido, centrando na forma de relacionar os diferentes saberes, em vez de preocupar-se em como levar adiante sua acumulação. (HERNANDEZ; VENTURA 1998, p. 47).

É uma visão dialética da construção do conhecimento que parte sempre do que os alunos já conhecem, ou seja, de conhecimentos prévios, para integrar novos conhecimentos significativos. Talvez seja essa uma das maiores dificuldades na proposta, pois não há uma sequência linear no desenvolvimento das

atividades pedagógicas, exigindo, constantemente, uma postura de investigação e flexibilidade por parte dos educadores.

O grande desafio para os professores está em desenvolver a sensibilidade para observar a dinâmica da sala de aula, pois a aprendizagem ganha um sentido relacional (HERNANDEZ; VENTURA, 1998, p. 55), que se apoia nas interconexões entre as intenções, recursos e atividades que o aluno constrói em cada aula.

Ao pensar em um ensino dialético, muda-se totalmente o espaço e o tempo da aula: não se vê alunos sozinhos enfileirados, a mercê de um professor detentor de conhecimentos. O espaço da sala de aula propicia condições para a interação dos alunos e envolve o professor, um ouvinte atento na busca de compreender em que ponto seus alunos estão e que estratégias precisam ser desenvolvidas. A autonomia é vivenciada diariamente, pois o compromisso com o aprender é de todos, professor e aluno; o tempo ganha valor, pois agrega profundidade nas relações entre o sujeito e o conhecimento. A dinâmica se altera, as intenções mudam e a vivência se intensifica.

Um exemplo simples e importante, desencadeado a partir do Pibid, foi a proposta de mudança na disposição das carteiras, principalmente para a realização das rodas de conversa. Esta mudança marcou muito a prática pedagógica da escola: ver os alunos discutindo assuntos, esperando seu momento de fala, concordando ou discordando em alguns aspectos que consideravam relevantes. E foi também uma prova de fogo, pois os alunos não estavam habitualmente sentados dessa maneira e, muitas vezes, não eram estimulados a arguir sobre assuntos relacionados ao que estão aprendendo na escola. Experimentaram-se momentos de grande desafio e aprendizagem para todos nós.

Assim se constituíram as ações dos pibidianos na Escola Municipal San Izidro. O desafio agora é fazer com que as ações desenvolvidas se intensifiquem e sejam incorporadas à prática

docente de todos os professores. O desejo e o investimento é que tais práticas permaneçam para além do Pibid.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: MARCAS QUE FICARAM

Como já afirmamos, participar desse programa como acadêmico é se deparar com os desafios da escola e da sala de aula e, a partir dessa experiência, perceber as exigências desse ofício. Como coloca Freire (2002), se não houver relação entre teoria e prática a “teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (FREIRE, 2002, p. 24). Assim, se o ato de ensinar não existe sem o ato de aprender é em sala de aula que se aprende a ser professor.

Segundo uma bolsista, o Pibid

ajudou-nos a ter mais autonomia, instigou-nos a pesquisar mais, pois ao nos depararmos com a dificuldade das crianças, procuramos outras estratégias para que os alunos tivessem mais interesse pelo assunto. (Bolsista Pibid).

Esse depoimento, que fez parte do conjunto de impactos apresentados no II Encontro Pibid/UEL, mostra que os pibidianos compreendem uma das primeiras exigências da profissão que Freire (2002) nos apresenta: pesquisa e ação se complementam, e faz parte da natureza do professor a indagação, a busca e a perseverança.

Ao analisar os registros dos impactos do Pibid na formação acadêmica dos bolsistas, percebemos que a prática foi o marco da experiência: “É um desafio a ser enfrentado, pois muitas crianças não tinham contato com o que era proposto pelos projetos” (considerações da bolsista do Pibid). Estabelecer novas relações com a aprendizagem é desafiador, mas quando temos o retorno das ações percebemos que tudo vale a pena. Vejamos o que reconhece uma das alunas do quarto ano do Ensino Fundamental, participante do Projeto *As lentes captam o que o coração sente - Calçada*:

Eu gostei muito do passeio no calçadão, adorei conhecer sobre a história dele e do piso. Eu vi que muitos cadeirantes enfrentam problemas para entrar nas lojas, eu gostava bastante do piso Petit Pave, mas o Paver facilita a rotina de muitas pessoas que andam pelo calçadão. (E. M., 9 anos, relato após aula de campo no calçadão de Londrina).

A riqueza do depoimento dessa aluna não está somente na vivência pela qual passou, ou no fato de gostar da experiência, mas sim na percepção de mundo que ela construiu. Percepção esta que foi além de si própria, pois seu julgamento final levou em conta a necessidade da coletividade. Nesse sentido, Freire (2002) aponta que a tarefa do professor não se restringe ao ensino de conteúdos, mas implica a busca do ensinar a pensar criticamente.

Perguntamos a três bolsistas quais as contribuições do Pibid para sua formação inicial. Nossa intenção era perceber se na fala das bolsistas haveria referência ao que propusemos discutir neste artigo: que o programa contribui na relação teoria e prática, fortalecendo a formação desses futuros profissionais. Nos relatos constatou-se que:

O PIBID contribuiu em minha vida acadêmica intensamente, uma vez que promoveu a autonomia para agir em sala de aula ao permitir que estivéssemos em contato direto com a turma de alunos, abrindo novas possibilidades no que se refere à formação inicial. Cria-se, assim, oportunidades da vivência da prática docente, fazendo com que a partir dessas práticas os bolsistas comecem a fazer o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias ações. Nesse sentido, o PIBID contribui também para uma análise reflexiva da prática docente, resultando na formação de uma identidade profissional. (Pibidiana A).

O PIBID foi de fundamental importância para minha formação, isso porque, por meio de suas ações tive a oportunidade de conhecer a realidade da escola, como ela funciona e como devo trabalhar, para construirmos com os alunos um conhecimento sistematizado. Também pude relacionar a teoria aprendida no curso de graduação em Pedagogia com a realidade escolar. (Pibidiana B).

O PIBID contribui com a experiência em sala de aula. As vivências com os alunos permitem colocar em prática a teoria que estudamos na graduação. Somente quando estamos com os alunos é que podemos perceber a complexidade de todo o processo de ensino, tal complexidade que sem essa experiência permanece abstrata em nível de nosso entendimento. Não obstante, fica mais claro de perceber a importância das práticas e metodologias utilizadas pelo professor para melhor orientar a aprendizagem dos alunos. (Pibidiana C).

Percebemos nos relatos acima que foram significativas as experiências em sala de aula, e esse foi o grande marco do Programa. Podemos também observar que, nesses relatos, fica uma mostra de como ainda existe uma dicotomia entre aquilo de que a universidade se ocupa e o que acontece na escola. Não nos cabe aqui discutir tais apontamentos, mas cabe a nós questionar se podemos mudar essa perspectiva, para que a formação inicial seja cada vez mais significativa.

Em nosso entendimento, a maior contribuição do Pibid à formação inicial dos bolsistas é possibilitar a vivência entre teoria e prática, quebrando barreiras entre o que se aprende na academia e o que se vive na escola. Cada intervenção feita é precedida de um planejamento, sendo posteriormente refletida e replanejada em uma nova intervenção; os resultados são imediatos e a reflexão é contínua. Os bolsistas adquirem uma postura profissional, desenvolvem a autonomia e assumem o compromisso pela aprendizagem dos alunos. Tornam-se desejosos de uma educação de qualidade e, com isso, galgam os degraus no caminho de uma formação mais sólida.

REFERÊNCIAS

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho - o conhecimento é um caleidoscópio**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, J. V.; KLÜSENER, R. (org.). **Projetos na escola**: registro de uma experiência em Formação Continuada. Porto Alegre: NIUE-PROEXT-UFRGS, 1999.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Trad. Francisco Pereira. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

VEIGA, I. P. A. Ensinar: uma retrospectiva complexa e laboriosa. In: _____. (org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2006.

VEIGA, I. P. A et al. (org.). **Didática entre o pensar, o dizer e o vivenciar**: a vez e a voz dos alunos. Ponta Grossa: UEPG, 2012.

Recebido em: 01/06/2013

Aprovado em: 15/06/2013