

O PIBID COMO PORTO DE PASSAGEM PARA O SER E O AGIR DOCENTE: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO PEDAGOGIA DO CFP-UFCG

Rozilene Lopes de Sousa Alves ¹

Resumo

O Subprojeto Pedagogia do CFP-UFCG, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-CAPES), no que diz respeito ao protagonismo do discente, toma como eixo norteador a vivência sobre o processo de alfabetização e letramento, com situações reais de crianças em processo de aquisição da leitura e da escrita e diferentes níveis de linguagem. Assim, o cotidiano da sala de aula evoca ações de investigação, observação e reflexões teórico-práticas por meio das quais o licenciando articula pesquisa e ensino na sua formação. Nesta perspectiva, o presente trabalho objetiva apresentar a relativização de experiências vivenciadas na fase diagnóstica e interventiva, envolvendo ações de observação de aulas das escolas campo, na cidade de Cajazeiras-PB, a fim de se conhecer impactos de aspectos infraestruturais, pedagógicos, da gestão e da interação professor e aluno no percurso de práticas docentes para a formação do alunado. Ainda mais, abordaremos os percursos empreendidos para o planejamento, elaboração, aplicabilidade e avaliação de produtos-pedagógicos didático aplicáveis aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Concebemos que o referido subprojeto tem contribuído para o fortalecimento da reflexão-ação sobre as práticas de alfabetização que devem permear o ensino, a extensão e pesquisa, especialmente em relação ao planejamento, acompanhamento pedagógico e desenvolvimento das aulas na Educação Básica, nas escolas parceiras do Subprojeto.

Palavras-chave: Pibid, Processo de ensino-aprendizagem, Alfabetização, Protagonismo do discente, Anos iniciais do Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

O processo de tornar-se professor(a) agrupa um conjunto de fatores que envolve aspectos legais, conhecimentos científicos disciplinares, conhecimentos curriculares, profissionais e experienciais, o que demanda do professor em formação inicial um movimento constante de leitura, análise, inserção na escola e ressignificação de conhecimentos e de modelos de práticas didático-pedagógicas. Além disso, articulam-se neste processo a

¹ Professora Associada da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, rozilene.lopes@professor.ufcg.edu.br

construção da identidade profissional (Hall, 2014) e o reconhecimento de cada sujeito enquanto agente da docência que impactam diretamente o agir professoral.

Nesta perspectiva, o subprojeto proposto, em sua vinculação ao projeto institucional da UFCG e, a partir das diretrizes do PIBID, visa contribuir para o enriquecimento da formação dos pedagogos e fortalecimento do Curso de Pedagogia em três dimensões: do letramento científico; do letramento professoral e das práticas de ensino. Na dimensão do letramento científico o enfoque está na formação dos discentes com foco na esfera acadêmico-científica, promovendo uma maior aproximação com o aparato teórico-metodológico da sua área e com experiências de pesquisa na Escola Básica, bem como leitura e produção de gêneros de natureza científica: artigos, resumos, relatórios, podcast entre outros. Na dimensão letramento professoral o foco é o desenvolvimento profissional dos discentes a partir da construção de uma concepção do trabalho docente e tomada de consciência acerca das especificidades laborais do pedagogo na Escola Básica, articulando: sistema educacional, sistema de ensino e instrumentos didáticos. E na dimensão das práticas e vivências de ensino, o enfoque são as dinâmicas de ensino e aprendizagem, observando modelos escolares e a agentividade do(a) professor(a) no contexto de sala de aula dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nessa direção, o Subprojeto de Pedagogia visa Contribuir com a formação inicial e ampliação do letramento científico/acadêmico de docentes alfabetizadores por meio do aprendizado e da realização de diagnóstico e avaliação dos níveis de leitura e escrita dos alunos do 2º e 5º ano do Ensino Fundamental, construindo um perfil de alfabetização desses alunos, além de apresentar a relativização de experiências vivenciadas na fase diagnóstica e interventiva, envolvendo ações de observação de aulas das escolas campo, na cidade de Cajazeiras-PB, bem como possibilitar aos bolsistas perceberem a escola como espaço de formação, estabelecer um *trabalho em parceria* com esse professor e, partilhar com ele o planejamento de ensino e a realização das atividades reconhecerem os professores como produtores de saberes sobre o ensino, bem como assumirem um papel mais próximo à docência diante da comunidade escolar.

Para tanto, destaquem-se os trabalhos de Tardif (2007) sobre formação inicial e continuada do docente, Pimenta e Lima (2004) sobre estágio e docência, Pimenta (1997) sobre o estágio na formação de professores, Andrade (2007) sobre professores leitores e sua formação, Barreiro e Gebran (2006), dentre outros.

METODOLOGIA

Este trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de abordagem qualitativa, desenvolvido a partir das vivências de graduandas do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As ações foram realizadas em 03 escolas públicas municipais na cidade de Cajazeiras-PB, que se constituem como escola campo para o desenvolvimento do SubProjeto.

A articulação entre teoria e prática possibilita uma análise crítica das experiências vividas, permitindo compreender de que forma o programa vem contribuindo para o fortalecimento da identidade profissional como futuros docentes, através de vivências e experiências ligadas a uma concepção partilhada de docência, compreendida como um trabalho complexo, mas possível de ser realizado.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES A PARTIR DO PIBID

Segundo Tardif (2007), além dos saberes produzidos pelas Ciências da Educação, existem os saberes pedagógicos, que incorporam a prática docente aos saberes sociais selecionados pela instituição universitária.

Tardif (2007) afirma, ainda, que esses saberes integram-se igualmente à prática docente através da formação (inicial e continuada) dos professores nas diversas disciplinas oferecidas pela universidade. Podemos chamá-los de saberes disciplinares.

Observando alguns postulados em relação à atividade docente em sua formação inicial, é preciso que o aluno construa desde o início de sua formação, sua identidade profissional, sobretudo, porque que muitos alunos de licenciaturas já atuam como docente e outros porque já tem formação para o Magistério, adquirida em escolas de nível médio.

Garrido (1999, p. 20) afirma que “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor para o que os saberes da experiência não bastam”.

Já para Pimenta (1994) a formação inicial docente deve estar articulada de acordo com a realidade da escola e da formação continuada dos mesmos.

Haussaye (1995) diz, ainda, que a formação inicial dos professores são que a formação inicial deve acontecer a partir da aquisição da experiência dos formandos, tomando a prática existente como referência para a sua formação, numa perspectiva reflexiva.

Sabemos que toda e qualquer profissão obedece a uma hierarquia, com a profissão

docente não é diferente. Nesse sentido, a formação inicial passa a ser a base de um processo formativo que necessita ser aprimorado continuamente. É na formação inicial que os professores devem adquirir sólidas bases teórico-metodológicas sobre a educação e sobre a área específica em que pretendem atuar.

É preciso que se considere, também, que os saberes gerais sobre Sociologia, Filosofia, Historiografia, Pedagogia, dentre outras disciplinas acrescidos dos saberes específicos devem estar articulados com as bases legais do ensino e realidade nacional, regional e local, onde se inscrevem os espaços de atuação dos futuros professores.

É necessário que se faça uma análise profunda em relação à formação inicial dos docentes futuros, observando-os desde o início da construção de esquemas, imagens e metáforas que começam a surgir sobre a educação. Sobre esses esquemas que os habilitam para a docência, é importante salientar que mesmo os modelos que seguimos desde o início da formação devem ser flexíveis, inacabados, sujeitos à mudanças, uma vez que, é no início da formação que se aprende os fundamentos básicos da profissão. Essa formação é um elemento de grande importância que compete ao professor, mas não é o único, pois existem outros elementos que compõem o processo formativo desse profissional.

Todo início de carreira é conturbado e, com a docência não é diferente. É neste início que o professor começa a estruturar o saber e, ao passo que vai adquirindo experiência começa a por em prática os ensinamentos da profissão. Neste sentido, “a experiência inicial vai dando progressivamente aos professores certezas em relação ao contexto de trabalho” (TARDIF, 2007, p. 86).

O início da carreira, segundo Tardif (2007), é acompanhado também de uma fase crítica, pois é a partir das certezas e dos condicionantes da experiência prática que os professores julgam sua formação universitária anterior. Muitos só se dão conta quando estréiam na profissão é que percebem que foram mal preparados. As condições de trabalho difíceis, a superlotação das turmas, a carga horária e etc. são problemas que proporcionam o desenvolvimento da experiência profissional do educador.

Tardif (2007, p. 234), reafirma pois que:

Em toda atividade profissional, é imprescindível levar em consideração os pontos de vista práticos, pois é ele realmente o polo ativo de seu próprio trabalho, e é a partir e através de suas próprias experiências, tanto pessoais quanto profissionais, que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos e competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Mais importante que formar o professor pela teoria ou pela prática é formá-lo para ser um sujeito transformador, capaz de enfrentar e construir a ação educativa escolar em toda a sua dimensão.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE

Durante um bom tempo o professor de qualquer disciplina deveria apenas ensinar conteúdos relacionados à sua área de atuação, entretanto, hoje, percebemos que o cenário é bem diferente, o professor não só pode, como deve proporcionar o diálogo dos conteúdos específicos por ele ministrados com os de disciplinas afins, a fim de preparar os discentes para a efetiva participação na sociedade.

modo, a criança sadia possui a capacidade de agir sobre o mundo e os outros por meio da fantasia, da imaginação do simbólico, pelos quais o mundo tem seus limites ultrapassados: a criança cria o mundo e a natureza, a forma e o transforma e, neste momento, ela se cria e se transforma. (Redin,2000, p. 64 *apud* Brito; Nascimento; Azevedo, 2022, p.538).

Porém, se faz necessário destacar que os desafios que são enfrentados pelos educadores e pela escola na contemporaneidade como a dificuldade de mediar os processos de aprendizagem das crianças, que estão inseridas em uma sociedade com diversas ferramentas tecnológicas, que possui as mídias ao seu entorno (Brito; Nascimento; Azevedo, 2022). Os autores ainda mencionam como escola tem que se desdobrar para dar conta das variantes que emergem no meio social, das novas formas de comunicação e interação, o que é citado da seguinte forma “[...] atualmente, a complexidade parece maior, pois a escola além de trabalhar com alguns saberes, como no passado, tem que conviver com os avanços tecnológicos e a realidade social extremada” (Brito; Nascimento; Azevedo, 2022, p.536). Assim, novas formas de planejamento devem ser exploradas, como procurar meios de se trabalhar as novas tecnologias e, assim, explorar e expor conteúdos no decorrer das aulas. Como também, as tecnologias podem ser implementadas no âmbito escolar como ferramentas de suporte que o professor e a escola possuem para serem utilizadas no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

Nesta direção, a formação continuada reclama uma boa base inicial e que o profissional docente participe ativamente de capacitações para que desenvolva a contento a profissão que desempenha.

Para André (2010, p.176): “A formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processo interacionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. Isto porque

a formação continuada é um processo contínuo para tentar amenizar a complexidade da profissão docente e possibilitar a atualização dos profissionais em exercício e também para propor reflexões na área de maneira ampla. Essa formação é necessária para todos os educadores em exercício a fim de atender as necessidades que surgem no decorrer da prática em sala de aula ou, muitas vezes, por requisição de legislações vigentes,

Para os graduados que precisam se especializar, dando continuidade e aprimoramento aos seus conhecimentos, essas formações muitas vezes acontece sob a forma de palestras, seminários, cursos de extensão e, especialmente, através de cursos de pós-graduação. Essa continuidade da vida de estudos possibilita a reflexão prático-teórica do professor sobre sua própria prática, com relação ao contexto sócio educativo; a troca de experiência e a reflexão entre os parceiros; a interação da formação com um projeto de trabalho; a formação como espaço de reflexão crítica sobre diferentes aspectos que caracterizam o trabalho docente e o reconhecimento da importância do trabalho colaborativo no espaço escolar. Ainda podemos acrescentar a esse processo a técnica de construção e reconstrução periodicamente e simultânea.

No dizer de Vasquez (1997) a formação continuada deve ser concebida como atividade social transformacional, uma vez que a práxis não se resume apenas à prática e muito menos apenas à teoria. A condição para que haja essa prática transformadora é que conceba a realidade amparada na reflexão da teoria, como afirma o autor.

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação, tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivos. Neste sentido uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (VASQUEZ, 1977, p. 207).

Como podemos perceber é válida a preocupação que há em relação à formação continuada, é notável também que em muitos casos ela é solicitada para suprir déficits ou lacunas existentes desde a formação inicial.

Entretanto, constata-se que, muitas vezes, os projetos de formação continuada generalizam o atendimento, ou seja, o público-alvo a quem se destina, consegue atingir um número maior de professores, sem levar em consideração a área específica de cada professor, muito menos o tempo de experiência em sala de aulas. Neste sentido, na perspectiva dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) a formação continuada de professores deve se pautar em propostas de ensino que se relacionem com a prática do professor

RELATO DAS AÇÕES DO PIBID NO ENSINO FUNDAMENTAL

Discutir os diferentes enfoques e contribuições do PIBID, como forma de preparar o bolsista é fundamental e necessário. Isto porque em toda e qualquer formação profissional é necessário que haja esse momento de formação. No caso dos cursos de formação de professores, as atividades na escolas campo funcionam como uma preparação para o aluno começar a perceber e vivenciar a realidade do que é “ser professor”.

A vivência prática como a parte necessária da formação não pode ser vista em contraposição à teoria, deve ser aplicada simultaneamente assumirá ao término do curso. Entendemos, assim, que não é por acaso que alunos de licenciaturas sentem dificuldades enormes ao encarar a prática verdadeira, aquela do dia a dia em sala de aula. Uma vez que tanto se proclama que a teoria é indissociável da prática, o que deve ser concebido é que a atividade do PIBID seja teórico-prático. E que aconteça desde o início do curso até o final. A profissão da docência acontece, pois, pelo exercício realizado cotidianamente em sala de aula, não apenas por um ou outro momento direcionado a tal finalidade, um exercício contínuo no decorrer de toda a formação do profissional docente.

O que se busca compreender, nesse processo de formação é o sentido existente entre teoria e prática com isso nos possibilita a pesquisa e abre perspectivas para uma nova concepção de Prática. Na verdade essa nova concepção suscita algumas indagações: Qual o sentido dessa aproximação entre teoria e prática? Para que haja essa aproximação é preciso que haja envolvimento, intencionalidade e disponibilidade, entre o professor orientador, o supervisor e aluno e, principalmente, entre os professores e alunos, no âmbito da instituição escolar onde serão desenvolvidas as atividades do Projeto.

O primeiro contato com as escolas tem como principal objetivo a realização da observação e a participação de forma direta e indireta na sala de aula, promovendo um estudo de observação e o planejamento de atividades pedagógicas para contribuir no ensino-aprendizagem dos alunos no qual ainda tem muitas dificuldades de aprendizagem.

A partir da observação do material utilizado e diálogos com a professora, é possível fazer uma avaliação objetiva do desenvolvimento das atividades curriculares, para a promoção e a utilização de outros mecanismos além do livro didático como a produção de material pedagógico confeccionado junto com a professora. São oferecidas ao longo do processo diferentes recursos pedagógicos, buscando sempre promover aulas dinâmicas e diferentes, proporcionando assim o estímulo visual e o interesse dos alunos.

No decorrer das aulas é possível observar o quanto a psicologia da educação e o lúdico está presente em diferentes aspectos, Lomônaco faz os seguintes apontamentos:

As diferentes abordagens aplicadas ao ensino escolar, desenvolvidas nestas últimas décadas, têm se concentrado predominantemente em um aspecto da natureza humana: a ação, a cognição e a emoção. Necessário se faz o desenvolvimento de concepções mais abrangentes, que retratem as maneiras pelas quais esses diferentes aspectos se interrelacionam no aluno que aprende (LOMÔNACO, 1999, p. 9)

Ao utilizar-se de recursos lúdicos, aulas com dinâmicas e entre outras ferramentas conseqüentemente a produtividade do aprendizado irá aumentar de forma positiva. Isto é algo que esteve sempre presente nas aulas ministradas, durante as atividades desenvolvidas em sala também é possível observar outros métodos presentes, como as teorias de Piaget e Vygotsky sendo aplicadas de forma indireta. Os alunos têm acesso além da discussão em sala, a possibilidade de investigar e trazer outros elementos para a aula, assim tornando mais dinâmica e possibilitando assim o despertar da curiosidade, perca da timidez e possibilitando a interação com os demais colegas.

A partir disso, pode-se observar a importância da dinâmica entre os alunos, isso promove a partilha e compreensão de diferentes experiências como as emoções, vivências, a convivência que são experiências distintas necessárias para a construção social, tendo em vista a necessidade de saber como trabalhar com diferentes conflitos existentes, além de aprender sobre diferentes características em cada um dos indivíduos como religião, cultura, alunos com alguma deficiência.

Esse momento é de suma importância para o desenvolvimento da leitura, outrossim, proporciona o protagonismo dos alunos e trabalha a sua autoconfiança para falar em público, é perceptível que o objetivo principal é o melhoramento da leitura, no entanto, torna-se uma atividade a ser desenvolvida de forma mais amplas e apresentando outras características e aperfeiçoamento em outras áreas de forma inconsciente. Gerando assim, a premissa do desenvolvimento do indivíduo de forma plena e íntegra sem nenhuma intencionalidade de forma inicial.

Essa relação de parceria com os professores nas escolas possibilita aos bolsistas perceber mais claramente a existência de um ponto de vista propriamente docente sobre a sala de aula, os alunos e o ensino. Os estagiários notam que os professores se valem de saberes específicos nas situações de ensino e passam a reconhecê-los como produtores de saberes valiosos para a docência. Essas experiências são discutidas na universidade, onde se procura enfatizar a dimensão histórica e cultural desses saberes docentes para que os futuros

professores possam perceber a si mesmos como *iniciantes* na profissão docente, ao tempo em que produzirão o trabalho de sala de aula, participando da produção coletiva da docência.

Para esses alunos/bolsistas, é o momento de aproximação com a escola, os professores, com um novo olhar. percebendo-se sujeito na situação de ensino. Tais percepções auxiliam no processo de passagem da perspectiva discente para a perspectiva docente, resignificando, assim, suas práticas e crenças, a partir da análise do saber pedagógico.

CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo relatar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID, destacando as contribuições do programa para o processo de construção da identidade docente, analisando a docência como eixo fundamental para o desenvolvimento da profissão.

A análise realizada permitiu identificar que, além de favorecer uma compreensão crítica da realidade escolar e da importância do mediador no processo de ensino-aprendizagem, o programa, por meio da integração entre teoria e prática e da articulação entre universidade e escola pública, contribuiu significativamente para uma visão mais ampla do papel docente comprometido com uma educação transformadora. O PIBID desempenha, portanto, um papel essencial na formação de professores, ao proporcionar o contato direto dos licenciandos com a prática pedagógica.

É imprescindível que se faça uma reflexão sobre a ação de ser professor, em que o mesmo assume a posição de agente e até mesmo do próprio sujeito da ação de sua própria prática e também agente que constroi e reconstrói a todo tempo saberes de outros sujeitos, passando a entender melhor esse processo que é o início de nosso próprio fazer didático-pedagógico em relação ao ensino-aprendizagem.

É com o olhar voltado para a prática investigativa que nos debruçamos sobre os paradigmas metodológicos educacionais, e através desses modelos pudemos enxergar caminhos para a importância da adoção de práticas investigativas que podem encaminhar os futuros docentes e os em exercício a saírem da costumeira prática da imitação, permitindo a esses a atitude de apreensão e elaboração de seus próprios pensamentos e ações, o que favorece o diálogo da realidade educativa com a realidade social.

Portanto, é fundamental que a Universidade, a escola, a sociedade concebam e situem o Estágio Supervisionado como elemento articulador da formação inicial e continuada do professor, quer nos cursos de licenciaturas, quer na instância da ação, de

forma analítica, histórico-social, dinâmica, para contribuir de forma dialógica com as diferentes áreas de conhecimento, com a troca de experiências, pelo diálogo e a organização de ações coletivas, em favor de formação de sujeitos comprometidos com a transformação social

REFERÊNCIAS

ALARCÃO (org.) **Formação reflexão de Professores - Estratégias de Supervisão**. Porto, 1996.

ANDRÉ, Marli. Formação de Professores: um campo de estudos. **Revista de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC – RS**. Porto Alegre, v.33, n.3, set/dez, 2010, p. 160.

BARREIRO, I. M. de Freitas; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

CONTREIRAS, J. **La autonomia del professorado**. Barcelona: Morata, 1997.

GONÇALVES, C. L. PIMENTA, S. G. **Revendo o Ensino de 2º Grau, Propondo a Formação do Professor**. São Paulo Cortez, 1990.

GONÇALVES, C. L. PIMENTA, S. G.. **Estágio e docência**: Revisão Técnica José Cerchi Fusare _ São Paulo Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmedes, 2010.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de Professores**. Porto Editora, 1992

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de Um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? – 3 ed.** São Paulo: Cortez, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G. GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e Crítica de um Conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 8 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes 2007.

