

PIBID-PEDAGOGIA NA CONSTITUIÇÃO DE SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO E ATUAÇÃO DOCENTE

PIBID-PEDAGOGY IN CONSTITUTION OF KNOWLEDGE REQUIRED TO TRAINING AND TEACHING PRACTICE

Fernanda Figueira Marquezan¹
Hivi de Jesus Souto Koppe²

Resumo

O artigo relata a trajetória formativa de bolsistas de iniciação à docência, PIBID/Pedagogia, em uma escola estadual de ensino médio no município de Santa Maria/RS. Especificamente, relata-se a inserção das acadêmicas no âmbito escolar, além de refletir acerca do significado e das impressões das ações do Subprojeto na instituição. A investigação está apoiada na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e (auto)biográfico. Constatou-se que a inserção das bolsistas na escola, provocou a análise crítico-reflexiva acerca do conhecimento científico, pedagógico e profissional adquirido ao longo da trajetória acadêmica e na realidade da educação pública. Foi possível perceber que as ações do PIBID Subprojeto da Pedagogia estabelecidas por meio da parceria entre Instituição de Educação Superior (IES) e de Educação Básica foram significativas, promovendo o desenvolvimento pessoal e profissional tanto das bolsistas quanto dos professores, o que provocou a renovação pedagógica e a [re]construção de um espaço formativo constituído por sujeitos com espírito transformador e inovador.

Palavras-chave: Saberes Docentes; Formação de Professores; Desenvolvimento Profissional Docente.

Abstract

This paper reports the formative trajectory of Teaching Initiation scholarship holders, PIBID/Pedagogy, in a state high school in Santa Maria/RS. Specifically, it aimed to report the inclusion of undergraduate students into school environment, as well as reflecting on the meaning and impressions of the actions of the subproject at school. The research is supported by the qualitative approach of bibliographic basis and (self) biographical. We found that the insertion of the scholarship holders at school led to critical and reflective analysis about the scientific, educational and professional knowledge acquired throughout the academic trajectory and the reality of public education. We could also observe that the actions of PIBID – Pedagogy Subproject at school that were established through a partnership between Higher Education Institution (HEI) and Basic Education were significant, promoting personal and professional development of for scholarship holders as well for teachers, which caused the pedagogical renewal and [re]construction of a formative space consisting of individuals with transformative and innovative characteristics.

Keywords: Teaching Knowledge; Teacher Training; Professional Teacher Development.

¹ Mestre em Educação (UFP). Professora do Curso de Pedagogia. Colaboradora do Subprojeto Pedagogia - PIBID/CAPES - Centro Universitário Franciscano. E-mail: marquezanfernanda@gmail.com

² Acadêmica do Curso de Pedagogia. Bolsista do Subprojeto Pedagogia - PIBID/CAPES - Centro Universitário Franciscano.

Introdução

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2007, objetiva oferecer bolsas de iniciação à docência para estudantes dos cursos de licenciaturas como forma de incentivo à valorização e qualificação da docência. O Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria/RS, compõem a rede de Instituições de Educação Superior (IES) que participam do Programa desde 2010. O PIBID do Centro Universitário Franciscano, intitulado: “*Programa de integração das licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica*”, visa fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, buscando [res]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria.

O Subprojeto Pedagogia integra ao PIBID UNIFRA, tendo como foco a alfabetização, e propõe implementar uma proposta pedagógica compartilhada entre educação superior e educação básica, para a melhoria da formação inicial do pedagogo, como também dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental. Acredita-se que é na interação entre educação superior e educação básica, que se constrói o aprimoramento das teorias por parte dos estudantes e contribuiu para formação continuada dos professores atuantes nas redes públicas, bem como qualifica a aprendizagem das crianças e dos jovens.

Assim, o presente artigo tem por objetivo relatar e analisar a trajetória formativa de bolsistas de iniciação à docência do PIBID/Pedagogia em uma escola estadual de ensino médio, no município de Santa Maria, RS, vinculada ao Programa, além de refletir acerca do significado dessa experiência para a formação inicial das acadêmicas, futuras pedagogas. Especificamente, propõe-se relatar a inserção das acadêmicas no âmbito escolar, além de refletir acerca do significado e das impressões das ações do Subprojeto na escola.

Diante do exposto, o estudo justifica-se pela relevância do debate acerca dos processos formativos iniciais do futuro docente, com destaque a prática experiencial como um dos saberes necessários à construção do ser professor. As experiências fornecem subsídios para a articulação dos saberes científicos e pedagógicos abordados na graduação, com os

saberes provenientes da prática, promovendo a interlocução entre os diferentes tipos de saberes primordiais para a formação inicial do pedagogo.

1. Percurso Metodológico

O delineamento da pesquisa está ancorado na abordagem qualitativa de cunho bibliográfico e (auto)biográfico. A pesquisa bibliográfica pode ser realizada independentemente ou como parte de qualquer outra pesquisa. É a que se desenvolve tentando explicar um problema e, desse modo, o investigador levanta o conhecimento disponível na área, identificando as teorias, estudos, pesquisas disponíveis em livros, periódicos. A pesquisa bibliográfica é ponto de partida entre o que se deseja pesquisar e aquilo que já se tem como conhecimento prévio, ou seja, serve para aguçar e dar uma direção ao trabalho do pesquisador (MINAYO, 2003).

Na abordagem (auto)biográfica, o objeto de estudo é o próprio indivíduo, na sua singularidade, o que inevitavelmente desencadeia um processo de auto formação. Nessa direção, Souza (2006) afirma que as abordagens biográfica e (auto)biográfica das trajetórias de formação, tomadas como narrativas de formação, inscrevem-se na abordagem epistemológica e metodológica, por compreendê-la como processo formativo e auto formativo, por meio das experiências dos atores em formação. Nesse estudo, em particular, trata-se das experiências vivenciadas pelas bolsistas do Subprojeto de Pedagogia, numa escola estadual de ensino médio, na cidade de Santa Maria/RS, no período de 2010 a 2013, em turmas de 1º ao 3º anos do ensino fundamental, totalizando 287 alunos e 20 professoras regentes. Acredita-se que as bolsistas, ao refazerem sua história de vida através de um exercício de memória, permitem analisar as condições e contextos em que desenvolveram suas experiências, e compreendem suas especificidades e aproximações com as histórias de outros sujeitos, aqui caracterizados por alunos, professores, professores formadores, comunidade local, equipe diretiva, pais.

Assim, a abordagem (auto)biográfica, segundo Josso (2002), configura-se como investigação, pois se vincula à produção de conhecimentos experienciais dos sujeitos adultos em formação. Por outro lado, é formação porque parte do princípio de que o sujeito toma consciência de si e de suas aprendizagens experienciais quando vive, simultaneamente, os papéis de ator e investigador da sua própria história.

Isso significa colocar o sujeito como produtor de um conhecimento sobre si, sobre os outros e sobre o cotidiano, revelando-se por meio da subjetividade, da singularidade e das experiências e dos saberes que construiu ao longo de sua trajetória pessoal, profissional e organizacional.

2. PIBID PEDAGOGIA: formação e desenvolvimento profissional de futuros professores

O PIBID Pedagogia tem como foco a alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, na tentativa de qualificar e potencializar o processo de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita, para tanto as escolas que integram ao Subprojeto elaboram e implementam uma proposta pedagógica na temática anunciada acima.

As atividades do Subprojeto iniciaram na escola, em outubro de 2010, nos turnos manhã e tarde, o grupo composto por 01 (uma) professora supervisora/alfabetizadora, 05 (cinco) bolsistas de iniciação à docência e 05 (cinco) turmas de anos iniciais com suas respectivas professoras regentes. Primeiramente, buscou-se conhecer o contexto escolar, por meio do levantamento da documentação institucional como: Regimento Escolar, Projeto Político Pedagógico, Planos de Estudos, Calendário Escolar, com o objetivo de investigar a realidade da instituição, suas possibilidades, potencialidades e fragilidades no que se refere ao processo de ensino e de aprendizagem das crianças e dos jovens e ao trabalho docente.

Posteriormente ao conhecimento do contexto escolar, a professora supervisora, juntamente com as bolsistas, sob a orientação da Coordenação do Subprojeto, iniciaram o trabalho de elaboração da proposta pedagógica em alfabetização, com previsão de início das atividades em março de 2011. A proposta debruçou-se acerca do ato de alfabetização em uma abordagem construtivista, ou seja, com subsídios teórico-metodológicos que evidenciam o processo de ensino e de aprendizagem ocorre de maneira livre e espontânea, respeitando os níveis de desenvolvimento de cada criança, valorizando suas potencialidades e estimulando-as para que sintam gosto em aprender. Queiroz, Maciel e Branco (2006) afirmam que as práticas alfabetizadoras alicerçadas no modelo tradicional de ensino, podem ser substituídas por práticas coerentes com as expectativas dos alunos, favorecendo a construção do conhecimento e a aprendizagem significativa.

Desse modo, as ações tornaram-se relevantes momentos de estudos teóricos acerca da alfabetização, de suas implicações pedagógicas e sobre práticas alfabetizadoras, e, desta forma, o grupo de bolsistas e professora supervisora realizaram uma pesquisa sobre o estado do conhecimento na área, explorando teses e dissertações publicadas no Portal da Capes que envolviam os verbetes: *alfabetização, letramento, professor alfabetizador, práticas alfabetizadoras, métodos de alfabetização* no período de 2005 a 2009.

A partir dos descritores, citados acima, encontrou-se 5 (cinco) teses e 9 (nove) dissertações, e a pesquisa culminou na produção de artigo científico, publicado em evento³.

Além da produção da pesquisa, realizou-se na escola, em novembro de 2010, o *I Fórum de Alfabetização*, que contou com a presença das bolsistas, professora supervisora, professoras regentes, equipe diretiva e Coordenação do Subprojeto, o fórum teve como finalidade identificar e refletir os saberes e os fazeres das professoras alfabetizadoras sobre o processo de ensino de aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental.

A pesquisa do estado do conhecimento e o debate suscitado no *I Fórum de Alfabetização* foram fundamentais para a construção da proposta pedagógica em alfabetização, que contemplou três momentos simultâneos: *monitoria, apoio pedagógico e reuniões pedagógicas*, com carga horária semanal das bolsistas de 08 (oito) horas, na escola.

1º momento – *monitoria (04 horas)* – desenvolvida pela bolsista, em sala de aula, juntamente com a professora regente. A bolsista observa e participa das atividades didático-pedagógicas planejadas pela professora, além, de sugerir atividades que integrar ao planejamento docente. Posteriormente, mediante há planejamentos previamente elaborados, a bolsista assume a regência de classe, identificando experiências que constituirão sua percepção enquanto futuro professor. Neste sentido, Imbernón (2006) afirma que o conhecimento pedagógico especializado está intrinsecamente ligado à ação, oportunizando que uma parte do conhecimento se torne prático, tendo a formação inicial como maneira de construir esse conhecimento pedagógico especializado.

Constatamos que a inserção das bolsistas em sala de aula oportunizou a análise crítico-

³ KASTEN, J.; MARRANQUIEL, V.; MARTINS, A.; VASCONCELOS, A.; CAVALHEIRO, C.; MARQUEZAN, Fernanda Figueira. Alfabetização e letramento e o processo de ensino e de aprendizagem: o que dizem as produções científicas? In: **XV Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão**, 2011, Santa Maria/RS. Anais do XV do Simpósio de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011.

reflexivo acerca do conhecimento pedagógico, profissional e científico, adquirido ao longo do curso de Pedagogia. A questão do saber, de acordo com Tardif (2002), não pode estar separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho docente. O saber dos professores é um saber social, pois ele é partilhado por um grupo de agentes, sua posse e utilização repousam sobre todo o sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização, seus objetos são práticas sociais. Além disso, os “saberes a serem ensinados” e o “saber-ensinar” evoluem com o tempo e as mudanças sociais e, por último, porque ele é um processo em construção ao longo de uma carreira profissional.

2º momento – *apoio pedagógico (02 horas)* – realizado no turno inverso. O apoio pedagógico é destinado aos alunos, indicados pelas professoras regentes, que necessitam de um atendimento individualizado para potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita. As atividades do apoio eram planejadas, pelas bolsistas, com o objetivo de promover o envolvimento e a participação do aluno, apoiado na ludicidade, por meio de temáticas e metodologias diferenciadas, com jogos didáticos pedagógicos e brincadeiras, que possibilitassem o aprendizado de maneira significativa e prazerosa, assim como interação e integração entre as bolsistas e as crianças.

As atividades lúdicas, os jogos e as brincadeiras, conforme Almeida (2006), formam o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança, sendo, por isso, indispensáveis à prática educativa. Percebemos, desse modo, que, para as atividades lúdicas estarem inseridas na prática pedagógica do professor, é fundamental observar o que a criança traz consigo de experiências e de conhecimentos, para que seja possível elaborar planejamentos baseados nas necessidades individuais dos alunos, obtendo uma aprendizagem significativa (SINCLAIR, 1990).

Dessa forma, ao elaborar planejamentos de ensino que deem conta da singularidade de cada criança, em que a ludicidade se faça presente, no contexto de sala de aula, percebemos a importância da inter-relação entre teoria e prática por parte das bolsistas, tornando-se objeto de reflexão e discussão, surgindo como uma proposta essencial para o desencadeamento de mudanças na prática pedagógica, implicando, conseqüentemente, na melhoria do trabalho docente tanto dos professores quanto das bolsistas.

3º momento – *reuniões pedagógicas (02 horas)* – participação das bolsistas nas reuniões pedagógicas da escola. As reuniões pedagógicas na escola caracterizavam-se em

momentos de recados, informações e decisões das atividades pedagógicas, com a da chegada das bolsistas, as reuniões tornaram-se também momentos de formação continuada e de desenvolvimento profissional dos professores. A partilha pedagógica e a formação continuada aconteciam na escola por meio de encontros semanais, onde, além das atividades citadas acima, eram discutidos assuntos como a formação e o trabalho docente, dificuldades de aprendizagem das crianças, estratégias pedagógicas, confecção de jogos didáticos, realização de oficinas pedagógicas, e o estudo coletivo de textos acerca de temáticas sugeridas pelo grupo de professores.

A participação das bolsistas nas reuniões pedagógicas “movimentou” o grupo de professores para além daqueles que trabalham diretamente com as bolsistas. Identificou-se o envolvimento dos professores nas reuniões, o que acabou refletindo em maior preocupação dos docentes com a aprendizagem dos alunos e em novas perspectivas de transformar a rotina em sala de aula e qualificar o trabalho docente.

Os encontros de formação na escola resgataram a autoestima e promoveram o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, já que o desenvolvimento profissional docente está diretamente relacionado a essa ação do Subprojeto. Segundo Marcelo Garcia (1999), com a melhoria das suas condições de trabalho, com a possibilidade institucional de maiores níveis de autonomia e capacidade de ação dos professores individual e coletivamente, é possível promover o desenvolvimento.

Os momentos de formação, durante as reuniões pedagógicas configuraram-se na melhoria das condições de trabalho, uma vez que permitiram aos professores da escola e aos bolsistas problematizar o contexto escolar e de sala de aula, na busca coletiva por soluções aos problemas enfrentados na prática pedagógica cotidiana.

Os relatos e as análises das bolsistas, acerca dos três momentos que contemplavam a proposta de alfabetização, eram realizados por meio do registro diário ou semanal, na forma de *diários investigativos* entregues à Coordenação do Subprojeto ao final de cada trimestre. Nesses diários constavam as descrições da realização das atividades de apoio pedagógico, monitoria e reuniões pedagógicas, contemplando, também, outros aspectos que consideravam importante a reflexão e o relato.

Vale salientar que o momento do registro é muito importante na formação docente, uma vez é possível refletir, [re]avaliar as atividades, o que muitas vezes leva a um

[re]planejamento das ações desenvolvidas. O diário, de acordo com Zabalza (2004) “[...] é um recurso certamente difícil, pelo que implica de continuidade no esforço narrativo, pelo que supõe de constância e possibilite o escrever após uma jornada de trabalho nas aulas” (p. 42).

A escrita dos diários tornou-se um momento de reflexão por parte das bolsistas, sobre suas ações, fornecendo subsídios para o [re]planejamento das práticas e ações não somente na escola, bem como no Subprojeto. Nessa perspectiva, Altet (2000) diz que o pedagogo, além de ser flexível ao seu planejamento, é aquele que facilita a transformação da informação em saber, e o saber só se torna conhecimento pelo esforço pessoal de quem aprende. Assim, o professor é o mediador desse novo aprendizado e cabe a ele ter desprendimento, ser flexível e comprometido com suas práticas diárias, um profissional observador e mediador de situações, que apresenta diferentes maneiras de adquirir novos conhecimentos, estreitando os laços entre o conhecimento científico e o conhecimento cultural dos alunos.

Nesta direção, o *diário investigativo* é um documento no qual os futuros professores podem rever o vivido, atribuindo-lhe significados e projetando outras ações desejadas ou necessárias. Por meio do registro, travam um diálogo com a prática por meio de perguntas, percebendo idas e vindas, buscando respostas, que vão sendo elaboradas no encadeamento da escrita, na medida em que o “vivido” vai se tornando explícito, traduzido e discutido à luz dos referenciais teóricos, portanto, um instrumento reflexivo (MARQUEZAN, 2013).

Os relatos e as análises das bolsistas, acerca dos três momentos, além do registro nos diários, aconteciam durante os encontros semanais, uma vez por semana, num período de 04 horas, com a participação do grupo de 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, 4 (quatro) professoras supervisoras e uma coordenadora do Subprojeto.

O grupo reunia-se para planejamento das ações do PIBID Pedagogia por meio de estudos teórico-metodológicos, na tentativa de aproximar os conhecimentos construídos no curso de Pedagogia ao trabalho docente das professoras alfabetizadoras, por meio da relação dialógica e reflexiva. É mediante o estudo, de forma cooperativa por parte dos próprios professores que é possível a formação permanente do docente, a pesquisa-ação apresenta-se como uma perspectiva eficaz que pode ajudá-lo a encontrar respostas para os problemas do ensino (IMBERNÓN, 2006).

Os encontros do grupo configuraram-se momentos oportunos de reflexões sistemáticas acerca dos saberes e dos fazeres docentes, para os bolsistas de iniciação à docência, sobre as

possibilidades de inter-relação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas, que compõem a matriz curricular do curso, e as atividades didático-pedagógicas vivenciadas nas escolas, saberes necessários à profissão docente do pedagogo. Para as professoras supervisoras constituíram-se momentos de formação continuada, uma vez que eram constantemente incentivadas e provocadas a [re] significar suas práticas alfabetizadoras.

Conclusão

Ao analisar as experiências vivenciadas pelas bolsistas do PIBID/Pedagogia em uma escola estadual de ensino médio no município de Santa Maria, RS, elaboramos as seguintes considerações:

- As ações compartilhadas entre a IES – Centro Universitário Franciscano - e a escola pública foram extremamente positivas e significativas proporcionando trocas coletivas provenientes da interação entre os sujeitos envolvidos, em especial entre as bolsistas e as professoras regentes; produtos de desenvolvimento pessoal e profissional, que oportunizou a renovação pedagógica e a construção de um espaço formativo constituído por sujeitos com espírito inovador e transformador. A oportunidade de oferecer momentos de formação continuada aos professores atuantes na escola, na tentativa de identificar e reconhecer as fragilidades da escola, e assim propor novas metodologias de ensino e de aprendizagem, ancoradas na ludicidade, contribuindo para mudanças na prática pedagógica dos docentes.

- A prática pedagógica, enquanto espaço de pesquisa formativa, viabilizou a compreensão de que a prática pedagógica cotidiana do professor precisar ser percebida como *princípio formativo*, ou seja, é preciso considerar os professores como pesquisadores, como sujeitos do processo de construção do conhecimento, que investigam sobre sua prática, sobre as condições sociais de seu trabalho, e sobre o contexto socioeconômico-político e cultural nos quais estão inseridos, num processo de *ação-reflexão-ação* da prática educativa.

- As práticas de iniciação à docência vivenciadas por meio do PIBID proporcionaram as bolsistas, ao longo da atuação na escola, a construção da autonomia profissional como processo dinâmico de definições e constituição pessoal a ser projetada no compromisso de influir no processo formativo pessoal e profissional dos professores e demais integrantes da

escola.

- A interação entre universidade e escola constituiu-se em processos formativos dinâmicos e flexíveis às bolsistas de iniciação à docência envolvidas, contribuindo na formação como futuras pedagogas, já que a aproximação das acadêmicas com a instituição escolar promoveu diferentes pontos de vista, a partir do confronto entre os pressupostos teóricos com as experiências vividas em sala de aula, com as crianças e professoras.

A universidade é centro de produção de conhecimento, de ciência, tecnologia e cultura, cuja disseminação precisa ser feita através de atividades de ensino e de extensão. Nesse contexto, a formação inicial, como começo da socialização do professor, precisa fornecer as bases para que o futuro professor possa construir conhecimento pedagógico especializado, com o propósito de entender as transformações decorrentes nos diferentes campos e de adequar suas atuações às necessidades dos alunos (IMBERNÓN, 2006).

Referências

ALMEIDA, D. B. Sobre brinquedos e infância: aspectos da experiência e da cultura do brincar. **Educação e Sociedade**. Campinas, SP, v.27, n.95, p.541-551, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

ALTET, M. **Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas**. Portugal: Porto, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Lisboa (Portugal): Porto, 1999.

JOSSO, M. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa, 2002.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUEZAN, F. F. Programa Institucional de Iniciação à Docência: um espaço de aprendizagem docente de futuros pedagogos. In: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, V. I. (Org.). **A Relação Entre Ensinar e Aprender a Profissão Docente: reflexões e ações do PIBID do Centro Universitário Franciscano**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 72-94.

MINAYO, M. C. S. (org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

QUEIROZ, N.M.; MACIEL, D.A.; BRANCO, A.U. Brincadeira e desenvolvimento infantil: um olhar sociocultural construtivista. **Paidéia**. Ribeirão Preto, SP, v.16, n.34, p.169-179, ago. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 15 set. 2012.

SINCLAIR, H. (Org.). **A produção de notações na criança**. São Paulo: Cortez, 1990.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZABALZA, M. A. **Diário de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Aceito em 10 de dezembro de 2014