

TESSITURA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

*STRUCTURE OF THE HIGHER EDUCATION AND CONTINUED
EDUCATION OF TEACHERS: CONTRIBUTIONS OF PIBID*

*TESITURA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR Y FORMACIÓN
CONTINUADA DE PROFESORES: CONTRIBUCIONES DEL PIBID*

Ortenila Sopelsa¹

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED)

Simaiqui Teresinha dos Santos²

Prefeitura Municipal de Ouro, Pedagoga no Centro de Referência em Assistência Social, Pesquisadora do Fundo de Apoio à Pesquisa da Unoesc (FAPE)

Regina Oneda Mello³

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Professora da Área das Ciências das Humanidades (ACH)

Resumo: Este artigo é parte de uma pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, com o objetivo de investigar as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação continuada de professores. A amostra se constituiu de cinco diretoras de escolas de Educação Básica conveniadas ao Programa; cinco coordenadores de área dos subprojetos de Pedagogia da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); cinco supervisores professores regentes e cinco acadêmicos bolsistas. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. O estudo identificou que a articulação entre Ensino Superior, PIBID e a prática

¹ Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba; Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

² Especialista em Psicopedagogia pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Oeste de Santa Catarina.

³ Mestre em Educação pela Universidade do Oeste de Santa Catarina; Especialista em Psicopedagogia Institucional pela Universidade do Contestado.

na sala de aula oportuniza compreender e aprender a profissão, nas relações entre teoria e prática, no planejamento e na execução das ações pedagógicas.

Palavras-chave: Ensino Superior. Formação continuada. Educação Básica. PIBID.

***Abstract:** This article is part of a qualitative research with descriptive approach, and has the aim of investigating the contributions of the Institutional Program for Scholarship for Beginner Teachers (PIBID) in the continued education of teachers. The sample was constituted of five headmasters of Basic Education schools affiliated to the Program; five coordinators of the Pedagogy subprojects area from Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc); five supervisor professors and five fellows. The data collection was held through semi-structured interviews. The study identified that the articulation between Higher Education, PIBID and the classroom practice gives the opportunity to understand and learn the profession in the relations between theory and practice, and in the planning and execution of pedagogical actions.*

Keywords: Higher Education. Continued education. Basic Education. PIBID.

***Resumen:** El artículo es parte de investigación cualitativa, de abordaje descriptivo, con objetivo de investigar las contribuciones del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID) en la formación continuada de profesores. La muestra se constituyó de cinco directoras de escuelas de Educación Básica; cinco coordinadores de área de los subproyectos de Pedagogía de la Universidad del Oeste de Santa Catarina (Unoesc); cinco supervisores profesores titulares y cinco académicos becarios. La colecta de datos ocurrió por entrevistas semiestructuradas. El estudio identificó que la articulación entre Enseñanza Superior, PIBID y práctica propicia comprender y aprender la profesión en las relaciones entre teoría y práctica, en el planeamiento y en la ejecución de las acciones pedagógicas.*

Palabras clave: Enseñanza Superior. Formación continuada. Educación básica. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

As diferentes transformações da contemporaneidade em todos os aspectos da vida cotidiana vêm exigindo da educação um repensar constante e contínuo em relação aos cursos de formação e às práticas educativas. É nesse contexto que se insere a formação continuada.

É por meio da formação continuada que os profissionais aprimoram suas ações de trabalho, analisam suas práticas e reveem seu compromisso social com a

profissão, atentos aos avanços da ciência e da tecnologia. Para Zabalza (2004, p. 38), “a formação de professor tem apontado para a necessidade de encaminhamentos de propostas, programas, cursos e projetos de formação continuada.”

Entende-se que educação é processo contínuo; não acaba com a formação inicial, mas é constante busca de aperfeiçoamento por meio de inúmeras alternativas para o desenvolvimento do conhecimento aprimorado, seja teórico, epistemológico, seja prático do saber. De acordo com Sousa (2008, p. 25), “muitas políticas públicas investem constantemente na formação continuada dos docentes, pois estes precisam produzir saberes para se transformarem em membros de uma corporação específica, a dos que sabem ensinar.”

Nesse contexto, é que se insere o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). No ano 2014, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) concedeu bolsas de iniciação à docência a Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, privadas e comunitárias, desenvolvendo um dos principais programas de formação inicial e valorização docente (BRASIL, 2014).

Os projetos são elaborados por IES e desenvolvidos por grupos de licenciandos, sob supervisão de professores da Educação Básica e coordenação de professores das IES, com a finalidade de incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo do ensino e da aprendizagem; incentivar escolas públicas de Educação Básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes, tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura; e contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

Cada subprojeto atua com, no mínimo, cinco acadêmicos bolsistas do curso de licenciatura integrante do Programa, em escolas públicas de Educação Básica. O professor supervisor e o coordenador de área auxiliam e acompanham os bolsistas no desenvolvimento de competências docentes e na preparação dos acadêmicos para o

ingresso na carreira, objetivando dotá-los de postura investigativa e inspirá-los para o uso de novas metodologias e linguagens.

O programa possibilita aos acadêmicos vivenciarem e conhecerem experiências do cotidiano escolar, qualificando-se para o exercício da profissão de professor. Por sua vez, os professores da rede pública contribuem atuando como co-formadores dos licenciandos. Essa sintonia oportuniza um novo olhar para a formação de professores, distanciando a ideia de que a teoria está na universidade e a prática no espaço escolar. Para as instituições educativas de Ensino Superior, o PIBID fortalece a integração com a Educação Básica e cria espaços de práxis.

Assim, o objetivo com o presente estudo foi investigar as contribuições do PIBID na formação continuada de professores. A pesquisa qualitativa, de abordagem descritiva, foi desenvolvida em escolas conveniadas nos Municípios de Xanxerê, Capinzal, Campos Novos, Videira e São Miguel do Oeste de Santa Catarina. Foram envolvidos cinco diretores de escolas, cinco coordenadores de área dos subprojetos de Pedagogia da Unoesc, cinco supervisores professores regentes de sala de aula das escolas e cinco acadêmicos bolsistas, somando 20 sujeitos.

A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas, a fim de identificar a percepção dos diretores, coordenadores, supervisores e acadêmicos em relação ao projeto PIBID no desenvolvimento docente. As entrevistas possibilitam a compreensão de sentidos das relações no contexto da pesquisa, como resultado dos processos de interlocução dialógica nas vozes dos pesquisados e do pesquisador, sem os limites rígidos de perguntas e respostas previamente determinadas. Nessa relação, o contato presencial estabelece uma relação emocional e intelectual. Nesse contexto, Richardson (1999, p. 207) destaca:

A melhor situação para participar na mente de outro ser humano é a interação face a face, pois tem o caráter, inquestionável da proximidade entre as pessoas, que proporciona as melhores possibilidades de penetrar na mente, vida e definição dos indivíduos. Esse tipo de interação entre as pessoas é um elemento fundamental na pesquisa [...]

As entrevistas foram realizadas em horário e local agendados com os sujeitos envolvidos. Ocorreram de forma oral, e as respostas foram gravadas e transcritas. Vale enfatizar que as entrevistas foram autorizadas pelos sujeitos a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, número de aprovação 51498615.7.0000.5367, Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE). No texto, os sujeitos estão referenciados por letras e números consecutivos, para proteger sua identidade.

Os acadêmicos correspondem a letra A, os professores supervisores, a PS, os coordenadores de Pedagogia, a C, e os diretores de escola, a D.

Escolheu-se a análise de conteúdo para interpretar o discurso dos envolvidos na investigação, considerando os contextos para entender o significado que o objeto de estudo representa no cotidiano escolar para cada um deles. Ao encontro disso, Silva, Gobbi e Simão (2005, p. 70) postulam que:

A proposta que acompanha a análise de conteúdo se refere a uma decomposição do discurso e identificação de unidades de análise ou grupos de representações para uma categorização dos fenômenos, a partir da qual se torna possível uma reconstrução de significados que apresentem uma compreensão mais aprofundada da interpretação de realidade do grupo estudado.

Nesse sentido, o discurso dos envolvidos articulado com as vivências da iniciação docente e seus próprios processos de aprendizagem, possibilita a compreensão do objeto de estudo.

2 RELATOS DA PESQUISA NA PALAVRA DOS ENVOLVIDOS

Ao analisar os dados da presente pesquisa, articulam-se as concepções de diferentes autores com os relatos dos sujeitos envolvidos, a fim de compreender as suas percepções sobre as contribuições do programa na formação docente. O material de análise está composto de fragmentos de argumentações dos entrevistados.

Ao referir-se à sua experiência no programa PIBID, A1 assim se manifesta: “o PIBID está contribuindo muito na minha formação devido à articulação entre a teoria estudada na graduação com a prática na escola. Antes de participar do programa não tinha noção dessa articulação.” (informação verbal).

Por sua vez, A2 menciona: “a participação no PIBID me trouxe a possibilidade de fazer ligação com a teoria de Vygotsky, Saviani e Freire na prática da escola. Antes não tinha noção disso. Estou aprendendo muito com o professor supervisor. Ele tem muita experiência.” (informação verbal).

Na mesma esteira, A3 assinala:

com a participação no PIBID, entendi porque temos que nos aprofundar na teoria de Vygotsky e Freire, pois eles dão sustentação para compreender cada aluno. Percebi as diferentes maneiras de ensinar e a importância do cognitivo e do afetivo dos alunos. Se nós acadêmicos sentimos que o afetivo influencia na

aprendizagem, imagina, então, os alunos do Ensino Fundamental. (informação verbal).

Sabe-se que a percepção de A3 não é considerada pela maioria dos professores. Porém, geralmente, o professor também não é percebido enquanto ser intelectual e emocional. No cotidiano da escola, de maneira geral, ele passa despercebido pelo seu colega, pelos gestores e, muitas vezes, pelos alunos. É considerado apenas que ele está aí para ensinar. Nesse aspecto, Wallon (1975, p. 161) aponta que “nas relações do processo do ensino e da aprendizagem a afetividade ocupa lugar central. As emoções são a ferramenta principal de interação com os outros e com meio.”

As observações dos acadêmicos evidenciam que o conceito de formação acadêmica não pode apenas ser considerado como uma atividade com tempos e espaços determinados e limitados, mas como processo de construção. Construção essa que lhe oportunize articular o conhecimento adquirido no Ensino Superior, articulado ao contexto da sala de aula, na qual o acadêmico atua, considerando as questões cognitivas e os sentimentos. Candau (2011, p. 69, grifo do autor) registra que “o fazer pedagógico (que abrange ‘o que ensina’ e ‘como ensina’) deve se fazer articulado ‘ao para quem’ e ‘para que’, expressando a unidade entre os conteúdos teóricos e instrumentais.” A educação se efetiva nos contextos e em seus entornos, considerando professor, aluno, conteúdo, objetivos, estratégias, métodos e atividades.

A partir da declaração de A2, percebe-se que a inserção nas escolas básicas, em processo de aprender a ser docente, orientada por um profissional com experiência, de maneira contínua, é uma alternativa de formação profissional nas interações da experiência nas licenciaturas. Nessa circularidade de cooperação é que se constroem aprendizagens significativas, de acordo com Vygotsky (2003).

Quanto à contribuição do PIBID na escola, PS1 assinala: “receber acadêmicos com novas ideias e conhecimentos é fundamental para nós que estamos há muito tempo sem estudar. Discutimos coletivamente os textos trazidos pelos acadêmicos, e foi possível rever minha prática. Aprendemos juntos.” (informação verbal).

Da mesma forma, ao ser questionado quanto à contribuição do PIBID na escola, PS2 argumenta:

desde que iniciou o PIBID, há evolução na escola, tanto para mim quanto para as acadêmicas. Elas [as alunas] questionam muito em relação à prática. Percebo que os alunos estão evoluindo também com as diferentes atividades que elas proporcionam no desenvolvimento dos diferentes componentes curriculares. (informação verbal).

Nessa direção, PS4 observa: “as acadêmicas socializam conosco todos os estudos, reflexões, problematizações e sistematizações que são abordados no curso de pedagogia e isso nos leva a questionamentos em relação a nossa prática na sala de aula. Aprendo com elas.” (informação verbal).

Tal articulação é mencionada também por D3 quando relata: “a presença das acadêmicas aqui na escola proporciona interações de experiências, conhecimento teórico e práticas pedagógicas. Isso contribui tanto para os acadêmicos quanto para o professor aqui na escola. Quem ganha muito com isso é o aluno da Educação Básica.” (informação verbal).

Quanto à importância e necessidade de o profissional docente, em formação, vivenciar os espaços de atuação, Nóvoa (2009, p. 19) recomenda:

É preciso passar a formação de professores para dentro da profissão [...], não haverá nenhuma mudança significativa se a comunidade de formadores e de professores não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. [...] Refletir coletivamente sobre seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências, através do estudo aprofundado de cada caso, sobretudo nos casos de insucesso escolar; análise coletiva das práticas pedagógicas; obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; compromisso social e vontade de mudança [...], propostas que só fazem sentido se construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o próprio trabalho.

Fica evidenciado que o contexto em que acontece a formação docente nos leva a compreender como as ações pedagógicas auxiliam no desenvolvimento dos saberes docentes e que a reflexão sobre as intervenções executadas é uma necessidade docente.

Em relação ao planejamento das atividades em parceria com os professores supervisores, considerando diferentes estratégias pedagógicas lúdicas e a contribuição dos jogos, A5 registra que “o lúdico proporciona ao aluno aprender brincando. Ele não se dá conta que está estudando. Por exemplo, estudamos a tabuada no pátio com a brincadeira da amarelinha. Depois retomávamos isso em sala de aula, sempre articulando com a brincadeira.” (informação verbal). Para A2,

o lúdico descontra o aluno, deixa-o mais à vontade. Alguns alunos tinham dificuldade na interpretação. Sugerimos que trouxessem rótulos de alimentos. Primeiramente, fizemos a leitura; em seguida, passamos a interpretar o conteúdo do rótulo e, posteriormente, o cuidado e a importância daquele alimento. Chamávamos atenção do sódio e seus malefícios para saúde. Observávamos como substituir o alimento por algo mais saudável. No decorrer dos dias, eles traziam rótulos, a fim de

socializar com a professora e os colegas suas interpretações. (informação verbal).

Na utilização de jogos para as aulas de reforço, A1 relata:

Para trabalhar a dificuldade com a matemática, nós brincamos no pátio com a ordenação dos números, a ordem crescente e decrescente. Desenhei no círculo uma bola e coloquei os números dentro. Eles tinham que ir pulando. Eu pedia que eles pulassem dentro dos quadrados de forma crescente. Mas, professora, o que é crescente? Eu respondi: o que você entende por crescente? O aluno respondeu: é uma coisa. Muito bem! É como se fosse 1, 2, 3, 4 e vai crescendo? Ao final, os alunos compreenderam os conceitos de crescente e decrescente, de maneira efetiva. (informação verbal).

Os jogos estão presentes no cotidiano dos alunos para além da brincadeira. Têm fundamental importância nas relações do ensino e da aprendizagem para a construção de novos conhecimentos cognitivos, como na formação moral, afetiva e social. Piaget (1976, p. 160) registra:

O jogo é, portanto, sob as suas formas essenciais de exercício sensório-motor e de simbolismo, uma assimilação do real à atividade própria, fornecendo a esta seu alimento necessário e transformando o real em função das necessidades múltiplas do eu. Por isso, os métodos ativos de educação das crianças exigem que se forneça às crianças um material conveniente, a fim de que jogando elas cheguem a assimilar as realidades intelectuais que, sem isso, permanecem exteriores à inteligência infantil.

A partir dos relatos, observamos também a importância de a escola planejar e contemplar o estudo individualizado, considerando as diferenças e especificidades existentes nas salas de aula. Pensar a intervenção pedagógica significa conhecer e respeitar essas diferenças. Por essas razões, o professor necessita aperfeiçoar-se para atender a tais demandas. Segundo Vygotsky (2003, p. 75):

[...] o único educador capaz de formar novas reações no organismo é a própria experiência [...] Toda tese teórica é comprovada ou verificada mediante a prática, e sua veracidade só se estabelece quando a prática construída sobre aquela se justifica. É o mesmo que acontece com a aprendizagem da criança, a teoria ajuda a entender os conteúdos, mas é na prática que o aluno irá compreender.

O programa PIBID está organizado em torno do processo de aprender a docência vivenciando a experiência dos diferentes eventos da educação, considerando etapas como observação do contexto, estudos, planejamento e avaliação. Segundo relatos dos alunos e das professoras bolsistas, a interlocução de diferentes saberes contribui nas ações de intervenção pedagógica, de maneira efetiva. Eles têm a oportunidade de compreender nas experiências e reflexões da prática.

Ao referir-se às acadêmicas bolsistas, C3 enfatiza:

enquanto coordenadora do Curso de Pedagogia observo que os professores da graduação elogiam os acadêmicos Pibidianos. Eles argumentam mais e têm mais empenho na leitura e socialização dos textos; mais participação ativa durante as aulas e articulação do conteúdo com as experiências vivenciadas no Ensino Fundamental. (informação verbal).

Já na percepção de C5,

com o trabalho das Pibidianas conseguimos montar uma “sala laboratório” na escola, com materiais riquíssimos organizados por elas. Os alunos que apresentam alguma dificuldade são orientados/mediados de maneira mais significativa, extraclasse, principalmente na matemática e língua portuguesa. O avanço dos alunos é notório. (informação verbal).

As professoras manifestam-se quanto à importância do trabalho coletivo na escola, à parceria entre o coordenador do Curso de Pedagogia, a direção da escola, o professor supervisor e o Pibidiano. Todos com os mesmos objetivos: proporcionar a aprendizagem aos alunos.

Referindo-se à oportunidade de atuar na Educação Básica, enquanto acadêmica, A4 declara: “dedico mais tempo para estudos e planejamento, pois preciso estar preparada para atender aos alunos. Essa experiência está sendo significativa. Todo o planejamento do estágio, de organização de conteúdo, aprendi no PIBID, muito mais que na faculdade.” (informação verbal). Segundo a bolsista, o Programa representa uma oportunidade singular de formação profissional, ao possibilitar a vivência de situações pedagógicas. Referindo-se ao desempenho dos acadêmicos na graduação, C1 (informação verbal) salienta:

Percebo quem é acadêmico bolsista na universidade. Eles conseguem entender a articulação entre a teoria e a prática. Isso é fruto do PIBID. Percebem, também, que é necessário leitura para o planejamento de suas aulas, como também a importância

de articular o lúdico em suas atividades de ensino, envolvendo as diferentes disciplinas.

Em relação a isso, C2 destaca: “todas as bolsistas do PIBID têm noção de como é o funcionamento de uma escola. Se destacam entre as demais acadêmicas do Curso de Pedagogia.” Nesse mesmo sentido, D4 observa: “as acadêmicas questionam muito sobre questões pertinentes à escola. Procuram inteirar-se do todo, não apenas da sala de aula. Articulam reuniões com os familiares dos alunos, sempre que necessário.” (informações verbais).

A formação do professor depende sim da formação inicial; porém, esta precisa ser confirmada na experiência, na discussão e no envolvimento em situações do ensino e da aprendizagem. Segundo depoimento dos coordenadores e diretores, o programa PIBID se evidencia como uma estratégia eficiente na formação do professor articulada ao ensino e à aprendizagem. Os acadêmicos interagem na sala de aula da graduação, com exemplos da prática. Isso tudo requer que eles busquem mais leituras e diferentes metodologias de ensino.

Como enfatiza Ferreira (2007, p. 67), “no espaço universitário, entendemos habitualmente a formação continuada como uma das novas funções das universidades, em cooperação com as Secretarias de Educação e com as escolas públicas.” O entendimento do contexto em que acontece a formação docente nos leva a compreender como as ações executadas auxiliam no desenvolvimento dos saberes docentes, quais as necessidades, como se evidenciam e de que forma influenciam na intervenção pedagógica em sala de aula.

Consoante a isso, A5 relata: “o PIBID me proporcionou superar minha timidez perante os alunos e professores. Percebi que se não tiver voz e não conseguir mostrar a minha opinião, eu não vou ser uma boa professora.” (informação verbal). A acadêmica aponta que os bolsistas se capacitam para a reflexão responsável sobre as fragilidades e as potencialidades dos processos de educação, a partir da inserção nas escolas.

Já A4 observa a articulação entre teoria e prática que o Programa vem lhe proporcionando: “quando entrei no Curso eu batalhei pelo PIBID, justamente porque eu queria esse envolvimento. Tinha receio em ir para a sala de aula. A professora contribuiu, passei a integrar o que eu via na universidade com a prática.” Do mesmo modo, D1 certifica: “o PIBID contribui de maneira significativa na formação continuada entre a Unoesc e a Educação Básica. As vivências experienciadas proporcionam

aos acadêmicos conhecer a realidade escolar, a fim de compreender e articular a teoria com a prática.” (informações verbais).

Enquanto professores das licenciaturas, precisamos estar atentos ao que mencionam A4 e D1. A relação entre teoria e prática é muito citada por parte dos acadêmicos, pois “existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que o acadêmico encontra na prática, sendo necessária uma revisão daquilo que é ensinado.” (CANDAU, 2011, p. 56). A Universidade precisa analisar essas questões.

Consideramos, nesse contexto, que o PIBID pode possibilitar a articulação entre a universidade, o acadêmico e a Educação Básica. Com o apoio dos professores, os acadêmicos se apropriam da prática pedagógica e potencializam os estudos teóricos nas intervenções realizadas nas escolas. Em relação à oportunidade de vivenciar essas experiências como professora, a bolsista A3 destaca:

A partir do PIBID, observei que o conteúdo da escola tem relação com o contexto dos alunos. Por exemplo, a alimentação. Eu apresentava figuras de comida e pedia para as crianças se aquela comida era saudável ou não. Elas respondiam e iam refletindo sobre como se alimentavam. Os alunos brigavam muito no recreio. Usamos a música, em diferentes brincadeiras, alteramos tal realidade. (informação verbal).

Ainda, na percepção de A2 foi importante articular o conteúdo da escola à teoria universitária e à realidade dos alunos. Nesse contexto, Tardif e Lessard (2008, p. 133) enfatizam que

A forma universitária de ensino não poderia garantir, sem profundas adaptações, uma formação profissional de qualidade. Não é possível construir competências, limitando-se a distribuir saberes e a confiar em alguns estágios de fim de estudos para assegurar a ligação entre a teoria e prática.

Os projetos do PIBID organizam a formação acadêmica em movimentos de alternância, porque possibilitam integrar teoria e prática em processos de vivência e parcerias no contexto de atuação profissional nas escolas públicas de Educação Básica. Nesse sentido, A5 (informação verbal) assegura: “aprendemos na graduação a importância da socialização e da interlocução, mas só compreendemos isso no cotidiano da escola, com a ajuda da supervisora.”

Da mesma maneira, PS3 estabelece: “aprendi com as acadêmicas, muita teoria, a parte científica que, às vezes, deixamos de lado pela praticidade da sala de

aula. E o que eu repassei foi a minha experiência em sala de aula. Era uma troca constante.” (informação verbal). Ao ser questionada em relação à troca de experiência e de conhecimento entre a acadêmica bolsista e sua professora, PS5 enfatiza:

Ao mesmo tempo em que contribuí na prática das acadêmicas, elas proporcionaram que eu voltasse à teoria. Por exemplo, Vygotsky quando aborda que conhecimento implica ação compartilhada nas interações; a importância do outro na aprendizagem. Também observa que é preciso considerar o contexto do aluno e articulá-lo ao conteúdo desenvolvido na escola. A questão da importância de considerar que o aluno não é só intelectual, mas também afetivo, mencionada por Wallon. (informação verbal).

A formação continuada precisa ser entendida como permanente capacitação e reflexão por todos os envolvidos. Segundo Ferreira (2007, p. 19-20),

A formação continuada é uma realidade no panorama educacional brasileiro e mundial, não só como uma exigência que se faz devido aos avanços da ciência e da tecnologia que se processam nas últimas décadas, mas como uma nova categoria que passou a existir no mercado da formação contínua e que, por isso, necessita ser representada cotidianamente no sentido de melhor atender à legítima e digna formação humana.

Diante disso, PS5 relatou: “na sala de aula eu observava a prática delas [acadêmicas] e percebia que precisava aprender mais, principalmente nas ações lúdicas, nas quais os alunos desenvolviam com criatividade as atividades das diferentes disciplinas a partir do concreto, jogos e brincadeiras.” Pimenta (2002, p. 33) descreve sua experiência com professores da Educação Básica,

Ao expor a importância da análise das práticas dos professores em seus contextos, colocavam em evidência a escola como espaço institucional de práticas coletivas. A compreensão dos processos de constituição do saber fazer docente no local de trabalho abria para o estudo da escola nos cursos de formação e para novas possibilidades de se articular a formação inicial e continuada.

A universidade precisa ser agente de formação dos professores e entender que o processo de educação deve ser continuamente repensado. Planejar a educação significa trazer para a sala de aula, alternativas que possibilitem o desenvolvimento dos acadêmicos enquanto profissionais da educação. A universidade contribui para

que tal profissional perceba o que, como e para quem ensinar, observe as diferenças em sala de aula e como pode contribuir de maneira efetiva na aprendizagem dos alunos, independentemente da área.

É necessário que os profissionais da educação estejam preparados para atuar em sala de aula, a fim de que o aprendizado seja efetivado, mesmo diante das adversidades que a cultura implica. Portanto,

A preocupação pela “eficácia” da formação inicial e continuada aparece normalmente ligada às questões dos modelos e estratégias utilizadas, da sua adaptabilidade à evolução do papel do professor e educador e à diversidade dos contextos em que a ação educativa vai se desenvolver, da preparação para a investigação e para a inovação. (NÓVOA, 2000, p. 114, grifo do autor).

A formação contínua de docentes não se limita a cursos frequentados, inúmeros diplomas ou ao método de formação, mas acontece na atividade prática do profissional, em sua capacidade de mudança e criatividade.

Isso vai ao encontro do relato de A2: “usamos jogos na matemática com o objetivo de estudar unidade, dezena e centena. Os alunos entenderam diferentes conceitos matemáticos, observaram cores, tamanhos e quantidades.” (informação verbal).

A1 (informação verbal) também destaca: “fizemos vários jogos baseados na Bacia Hidrográfica do Rio do Peixe: efluente, mata ciliar. Focamos a parte da Geografia, da Matemática e da Língua Portuguesa por meio da oralidade e do sinônimo das palavras. Em Ciências, a parte orgânica, animais e plantas.”

Assim é que o PIBID contribui na profissionalização dos futuros docentes, capacitando-os durante o processo de graduação. Os programas de iniciação e formação à docência possibilitam que os acadêmicos tenham a base fundamental para iniciar a docência com segurança, uma vez que “os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos são de fundamental importância para o exercício da docência, de forma que se evite deixar o professor à deriva da própria sorte.” (PIMENTA, 2002, p. 54).

É importante ressaltar que as universidades formadoras de docentes têm responsabilidades significativas na carreira de seus acadêmicos, pois na concepção de Nóvoa (2000, p. 111, grifo do autor),

Os formadores encontram-se confrontados com a complexidade dos processos de formação que se inter cruzam em cada pessoa, em cada formando. A compreensão desta complexidade, mesmo que feita por aproximações, é uma tarefa que se impõe,

de forma algo paradoxal, na medida em que a formação é uma realidade que “escapa” de certa maneira aos formadores, porque é fundamentalmente indeterminada.

A educação e as formas de educar vêm se modificando e têm exigido do docente muito mais que conhecimento teórico. Para Nóvoa (2009, p. 240), “avançou-se muito do ponto de vista da análise teórica, mas se avançou muito pouco nas práticas da formação de professores.” Nesse sentido, o PIBID se materializa como uma oportunidade das interlocuções entre teoria e prática.

Outro aspecto mencionado pelos acadêmicos e supervisores foi em relação à contribuição do PIBID nas atividades de reforço, que tiveram como objetivo auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem. De acordo com A5, “com o reforço nós trabalhávamos a dificuldade de cada um. Com auxílio da professora, desenvolvíamos atividades específicas. Na matemática, foi utilizado material dourado para estudar unidade, dezena e centena. Os alunos, a partir do concreto, assimilaram o conteúdo.” (informação verbal).

Nesse sentido, A3 salienta:

nas aulas de reforço damos ênfase às dificuldades dos alunos nos diferentes conteúdos do primeiro ano. Percebemos que a alfabetização poderia ser trabalhada de maneira interdisciplinar. Trabalhamos Língua Portuguesa, Matemática e Geografia, articuladas ao contexto vivenciado por eles. (informação verbal).

A professora PS2 registra: “a partir do reforço, os alunos tiveram um avanço significativo nos diferentes conteúdos. Trabalhávamos as dificuldades individualmente.” PS5 valoriza a brincadeira na operação matemática: “com um aluno que tinha muita dificuldade na matemática, usamos a brincadeira com bolachas; elas tinham símbolos numéricos. Desenvolvemos a adição, a subtração e a multiplicação e observamos que, a partir da brincadeira, adquiriram mais segurança nas operações matemáticas.” (informações verbais).

Vale enfatizar a relevância do planejamento coletivo, como também articular o conteúdo programático da escola com o contexto vivenciado pelos alunos, a fim de promover a aprendizagem significativa.

Barbosa e Horn (2008, p. 35) destacam que:

Para haver aprendizagem, é preciso um currículo que seja significativo para as crianças e também para os professores. Um currículo não pode ser a repetição contínua de conteúdos, como

uma ladainha que se repete infindavelmente no mesmo ritmo, no mesmo tom, não importando quem ouça, quem observe ou o que se aprende. Afinal, sabe-se que o conhecimento não é verdade imutável, mas algo transitório, inacabado, imperfeito e em contínua pesquisa.

Faz-se necessário que a escola oportunize ensino voltado à consciência da complexidade humana: o respeito à diversidade, a todas as áreas de conhecimento e à compreensão de que fazemos parte de uma cultura diversa.

A presença física do aluno em sala de aula está imbricada na cultura, nos conflitos, desejos e ideais construídos no seu contexto social. E os saberes, os desejos e as insatisfações do professor também se constituem, ao longo de sua trajetória de vida, em razão disso, “o processo educativo é trilateralmente ativo: o aluno, o professor e o meio existente entre eles são ativos.” (VYGOTSKY, 2003, p. 79).

É imprescindível considerar os “diferentes” na sala de aula para que todos sejam parte do processo de ensinar e aprender; que tenham o direito de participar e transformar o contexto social de acordo com suas necessidades.

O professor tem o papel explícito de intervir no processo, diferentemente de situações informais, nas quais a criança aprende por imersão em um ambiente cultural e, principalmente, pela própria experiência. Nesse sentido, Vygotsky (2003, p. 75) destaca “[...] a experiência pessoal do educando transforma-se na principal base do trabalho pedagógico.” É papel do docente provocar avanços na aprendizagem, e isso se torna possível interferindo na zona proximal. É necessário saber perceber o momento certo e como mediar, facilitando a aprendizagem e a permanência do aluno na escola.

Independente da área de atuação, os professores precisam contribuir para o desenvolvimento de cidadãos com visão crítica e reflexiva da sua realidade e de mundo; ser capazes de tomar decisões sobre o futuro; ter consciência política e social das questões que envolvem o contexto vivenciado.

A articulação, entre os professores da Educação Básica e os acadêmicos pode contribuir significativamente no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem na sala de aula da Educação Básica. A interlocução de diferentes saberes docentes media a intervenção pedagógica de maneira efetiva, de acordo com os envolvidos na presente pesquisa.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo objetivou-se investigar a articulação entre a educação superior e o PIBID na formação continuada de professores. Para sua execução, desen-

volveu-se uma pesquisa qualitativa envolvendo acadêmicos, professores e coordenadores dos cursos de Pedagogia e Música, cursos integrantes do Programa.

Os dados da pesquisa evidenciam que o PIBID possibilita a aproximação das discussões acadêmicas com as práticas realizadas no contexto das escolas. Os acadêmicos envolvidos relataram que o Programa oportuniza vivenciar o conhecimento teórico estudado e socializado no Ensino Superior, tanto no planejamento das intervenções pedagógicas quanto na compreensão das formas de organização da escola.

Segundo eles, perceberam, de maneira especial, que o aperfeiçoamento das práticas fundamentadas em teorias clássicas e contemporâneas, permite construir e avaliar diferentes possibilidades na formação docente, as quais contribuem significativamente na intervenção em sala de aula na Educação Básica.

A articulação entre o Ensino Superior, o PIBID e a prática na sala de aula, na voz dos gestores, coordenadores, professores e acadêmicos, oportunizou compreender e aprender o exercício da profissão, nas relações entre teoria e prática, no planejamento e na execução das ações pedagógicas.

Além disso, tiveram a oportunidade de refletir sobre a própria prática em relação ao rendimento pedagógico no trabalho com os alunos que apresentavam maiores dificuldades; observaram que essas complicações podem ser fruto da organização escolar ou do próprio sistema de ensino do professor. Por isso, enfatizaram a necessidade de investigação e reflexão, centradas nos sujeitos e nos processos de aprendizagens.

Esse movimento pedagógico do PIBID rompe paradigmas ultrapassados da formação de professores que valorizam somente a prática ou apenas a teoria. Na percepção dos acadêmicos, foi-lhes oportunizado a compreensão do fazer docente, processo complexo que necessita ser percebido como exercício permanente de análise, estudo e reflexão.

Destacam como importante, os espaços coletivos de convivência acadêmica e profissional, solidariedade de pensamento e ação, somas constantes de experiências docentes e de gestão escolar. Todos entrelaçados, que possibilitaram intervenções educativas muito mais sólidas e conscientes.

Compreende-se que este estudo não se encerra aqui, pois a pesquisa precisa ter sequência de investigação no que se refere à percepção das fragilidades da profissão docente; mais possibilidades de parceria entre escolas públicas e Universidade; aperfeiçoamento das práticas fundamentadas em teorias; entendimento da complexidade e importância do comprometimento para com a profissão.

Evidencia-se, então, a necessidade de os professores, durante as atividades de ensino, considerarem o contexto histórico-cultural do aluno, seus conhecimentos,

seus conceitos, sua maneira de aprender, para, com base nisso, planejar o que ensinar, por que ensinar e como ensinar. Sabe-se que isso requer conhecimento, dedicação e comprometimento do professor; reconhecimento do tempo e do espaço de cada aluno para aprender, entendimento de que sua maneira singular de ser e compreender nem sempre é a esperada e/ou percebida pelo professor.

Por outro lado, reconhecer – o que a presente pesquisa revelou – a necessidade de perceber, também, o contexto histórico-cultural do professor, suas lacunas, seus conceitos, suas relações, seus conhecimentos. Nesse sentido, a presença, o envolvimento e o compromisso das políticas públicas, dos gestores e da assessoria pedagógica se fazem necessários de forma contínua e dinâmica no contexto escolar.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BRASIL. **Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID. Brasília, DF: MEC/Capes. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 20 out. 2015.

BRASIL. **Relatório de Gestão DEB 2009/2014**. Brasília, DF, v. 1, 2014. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 20 out. 2015.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FERREIRA, N. S. C. **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de Professores**. Porto: Ed. Porto, 2000.

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

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia**. Tradução D. A. Lindoso e R. M. R. Silva. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1976.

PIMENTA, S. G. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, C. R.; GOBBI, B. C.; SIMÃO, A. Ad. O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. **Organizações Rurais & Agroindustriais**, Minas Gerais, Universidade Federal de Lavras, v. 7, n. 1, p. 70-81, 2005.

SOUSA, M. G. da S. **A formação continuada e suas contribuições para a profissionalização de professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Teresina-PI**: revelações a partir de histórias de vida. 2008. 130 p. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios nacionais. Tradução Lucy Magalhães. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

WALLON, H. **Psicologia e educação na infância**. Tradução Ana Rabaça. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário**: seu cenário e protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

Recebido em: 07 de dezembro de 2016

Aceito em: 21 de fevereiro de 2017

Endereço para correspondência: Rua Getúlio Vargas, 2125, Bairro Flor da Serra, 89600-000, Joaçaba, Santa Catarina, Brasil; ortenila.sopelsa@unoesc.edu.br