



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DESENVOLVIDA POR EDUCANDOS EM FORMAÇÃO DO PROGRAMA PIBID: UM ESTUDO DE CASO

THE PEDAGOGICAL PRACTICE DEVELOPED BY EDUCATION IN THE FORMATION OF THE PIBID PROGRAM: A CASE STUDY

RESUMO

Este trabalho tem como objeto de estudo o programa PIBID. O objetivo consistiu em analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa, que contribuíram para a formação inicial de acadêmicos do Curso de Pedagogia. Os principais autores que fundamentaram a pesquisa foram Tardif e Lessard (2009), Sacristán (1999) e Zabala (1998). A perspectiva do fenômeno estudado levou-nos a escolher uma análise discursiva com elementos explicativos, partindo das narrativas dos sujeitos que compõem a amostra. A investigação envolveu três acadêmicos bolsistas, dois supervisores, dois professores regentes de sala de aula (que acompanharam os acadêmicos) e dois coordenadores do subprojeto. Utilizamos as observações e a entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta dos dados. A entrevista utilizada neste trabalho foi a episódica, por “facilitar a apresentação da experiência em uma forma geral e comparativa, ao mesmo tempo em que assegura que essas situações e episódios sejam contados em sua especificidade” (FLICK, p. 172). Para analisar os dados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), que foi disposta em três fases: a pré-análise; a exploração do material, que consistiu em codificar e categorizar os dados; e o tratamento dos resultados, com inferências e interpretações. Como resultado,

destacam-se a amplitude e a importância do programa para preparar a carreira docente. Inferimos que uma prática pedagógica bem sucedida e elaborada antecede de pesquisa e de estudos por parte do docente, por meio da ação-reflexão-ação, contextualizando os conteúdos geradores com base na realidade e na diversidade de cada educando, conforme as ações desenvolvidas no programa.

Palavras-chave: Prática pedagógica. PIBID. Formação docente.

ABSTRACT

This work has as study object the PIBID program. The aim was to analyze the pedagogical practices developed in the program that contributed to the initial training Pedagogy course of academics. The main authors based the research were Tardif and Lessard (2009), Sacristan (1999) and Zabala (1998). The prospect of the studied phenomenon led to choosing a discursive analysis with explanations starting from the narratives of the subjects in the sample of this research. The research involved three academic scholars, two supervisors, two school teachers in the classroom (who accompanied the students) and two coordinators of the subproject. They used the observations and semi-structured interviews as data collection instruments. It is noteworthy that the interview used in this work was episodic by "facilitate the presentation of the



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

experience in general and comparative manner, while ensuring that these situations and episodes are counted in its specificity" (FLICK, p. 172). For analysis we chose the Content Analysis (Bardin, 2011) which was prepared in three phases: pre-analysis; exploration of the material consisting of the coding and categorization; and processing the results, the compound of inferences and interpretations. As a result there is the breadth and importance of the

program for the preparation of the teaching career. Infers that a successful teaching practice and prepared to prior research and studies by the teacher, through action-reflection-action, contextualizing generators content from the reality and diversity of each student as actions undertaken in the program.

Keywords: Teaching practice; PIBID; teacher training.

INTRODUÇÃO

Este texto analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), vinculado a um Curso de Pedagogia, referentes às ações realizadas no ano letivo de 2014.

A pesquisa foi executada no município de Bananeiras - PB, com duas instituições colaboradoras: uma, que pertence à Rede Municipal de Ensino e outra, da Rede Estadual de Ensino. Com o intuito de responder às indagações apresentadas neste trabalho, consideramos, principalmente, as práticas e os discursos exercidos pelos sujeitos envolvidos no PIBID. O objetivo foi o de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas no programa que contribuíram para a formação inicial de acadêmicos do Curso de Pedagogia

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi pensado e materializado com foco nos alunos de licenciaturas, para aprimorar suas práticas pedagógicas, contextualizar toda a teoria estudada durante o curso e intercalá-las com a prática por meio das intervenções em sala de aula. O PIBID proporciona vivenciar a realidade da educação básica pública ou privada sem fins lucrativos e possibilita que o acadêmico reflita sobre o profissional em que ele pretende se formar, aguçando sua prática pedagógica. Assim, promove relações entre os conhecimentos pedagógicos e os



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

conhecimentos específicos e lança as duas faces da moeda: a teoria e a prática. É através da prática em sala de aula que se adquirem conhecimentos e se renovam alguns já concebidos, por isso a entrada na escola oportuniza refletir que não há conhecimento estagnado ou acabado, mas em constante construção.

Nas últimas décadas, a prática pedagógica vem ganhando espaço no cenário educacional, principalmente por causa da divulgação de novas pesquisas científicas, projetos e programas acadêmicos, entre os quais, o PIBID. Neste texto, apresenta-se o resultado da investigação em três seções: a docência como parte indissociável da educação; a prática pedagógica desenvolvida no PIBID e as considerações. Espera-se que este trabalho possa contribuir para que se reflita sobre a docência e suas especificidades nas instituições formativas.

A DOCÊNCIA COMO PARTE INDISSOCIÁVEL DA EDUCAÇÃO

A instituição escolar vem modificando seus objetivos ao longo dos anos, com o estabelecimento de novas demandas sociais. Se, em sua origem, sua função era de repassar os conhecimentos acumulados pelas gerações para os novos e os futuros condutores da sociedade, hoje ela representa, especificamente, a possibilidade de se adquirir uma profissão. Essas modificações alteraram o fazer docente: a especialização do trabalho, os arranjos sociais, a burocratização exacerbada adquirida com o avanço tecnológico, o tempo de trabalho dos professores e as lacunas da formação inicial têm contribuído, entre outros aspectos, para precarizar o trabalho docente.

Interligado às demais funções e profissões de que o meio educacional tanto precisa, o controle da ação docente pelos gestores educacionais é um dos aspectos que interferem diretamente no trabalho do educador. Para Tardif e Lessard (2009, p. 81), *“os professores constituem um grupo de referência que nunca chegou a controlar seu ambiente organizacional nem impor suas normas de trabalho aos outros”*. Por isso, é imprescindível



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

conhecer o ambiente de trabalho ainda durante o tempo de formação inicial, para conduzir as atividades inerentes a essa profissão.

Com o advento de novos campos de trabalho, o docente teve que adequar suas atividades às novas demandas. Sua jornada de trabalho é bem fragmentada, porquanto precisa receber os alunos, estar presença na sala e no intervalo, além das atividades que para fazer em casa, onde tem que planejar a aula do dia seguinte, e quando estuda, sua jornada de trabalho, aumenta ainda mais, porque se desdobra para investir na profissão.

O tempo passado no ambiente escolar ainda é organizado a partir do padrão de uma indústria. As tarefas a serem cumpridas só obedecem a uma organização técnica. Esse é um dos motivos por que o educando se afasta da rede educacional e não tem ânimo para fazer atividades repetitivas, o que é uma obrigação nada prazerosa. Nesse cenário, o ensino nada mais é do que a preparação para o mercado de trabalho, esvaziado de sentidos para os sujeitos que participam desse processo.

Há que se entender que o trabalho docente não pode ser restrito ao ambiente da sala de aula, porquanto há um ambiente externo a esse local é necessário um trabalho coletivo entre os companheiros da profissão, mas com recíprocas atitudes de companheirismo. Seguindo esse raciocínio, Tardif e Lessard (2009, p. 183) afirmam:

[...] Cada professor exerce determinada função pessoal que se atualiza no “espaço privado da classe”, na relação com seus alunos; mas há também um papel público na coletividade de trabalho e na escola. Essa coletividade comporta aspectos formais (encontros, reuniões, comissões, tarefas, comuns, participações em jornadas pedagógicas, supervisões de estagiários, etc.) e informais (conversa na sala dos professores trocam de ideias ou materiais pedagógicos, projetos pessoais de dois ou mais professores, etc.). Os limites entre os aspectos formais e informais, evidentemente, nem sempre são claros e óbvios, pois a vida concreta de um estabelecimento repousa tanto sobre relações codificadas quanto sobre amizades, conflitos pessoais, colaborações pontuais, intercâmbios imprevistos etc.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

O trabalho coletivo mais recorrente entre os docentes é sempre relativo ao planejamento educacional, em que todos, dos mesmos níveis, confrontam suas ideias para encontrar novas estratégias para empregar suas aulas. Nessa perspectiva, o companheirismo deve ultrapassar as burocracias e os termos restritos ao ambiente institucional, e as trocas de informações podem contribuir para a construção profissional e moral do ser humano. Quando há colaboração entre todos os funcionários que fazem parte do trabalho de uma instituição, fica mais claro compreender os aspectos formais que regem as normas burocráticas da organização escolar, e a relação entre quem exerce o poder e quem cumpre as ordens passa a ser recíproca. Portanto, cabe a cada indivíduo compreender a dinâmica que rege os trabalhos educacionais, sem que haja abuso de poder das partes envolvidas.

O trabalho pedagógico traz, em sua base, aspectos bastante peculiares à instrução e à socialização do indivíduo que geram divergências nos discursos dos profissionais do meio educacional, pois uma parcela da população compreende que a escola só tem a obrigação de passar conhecimentos formais e de preparar os educandos para o mercado de trabalho, enquanto outros acham que as escolas devem orientar sobre os acontecimentos que geram e modificam a sociedade.

Antes de iniciar nossa discussão, perguntamos: Prática pedagógica é o mesmo que prática educativa? Adiantamos que não. Ferreira (2014) apresenta, basicamente, duas visões sobre a prática pedagógica: uma dicotômica, e outra, de unidade. Na dicotômica, a prática pedagógica é compreendida como dissociada da teoria, ou seja, elas são separadas, e esta última é totalmente autônoma, de maneira tal que se constitui como uma unidade “[...] auto-suficiente, não reclamando outro apoio ou fundamento que não seja ela própria VÁZQUEZ, 1977, p. 14); na de unidade, a prática pedagógica forma uma unidade indissolúvel com a teoria em recíproca relação de dependência e complementação, porém, mantendo identidade distinta dela.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

Caldeira e Zaidan (2013) enunciam que, sob a perspectiva dicotômica, a prática pedagógica se resume à aplicação das teorias educativas extraídas das atividades científicas em que se percorre um sentido único que partiria dos princípios teóricos à ação, à prática. Na visão de unidade, Veiga (2008, p) enfatiza a prática pedagógica como uma prática social que pressupõe uma relação dialética com a teoria:

A prática pedagógica é, na verdade, uma atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. [...] A teoria e a prática pedagógica não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo (p. 17).

Veiga entende que a relação de integridade entre a teoria e a prática pedagógica não é isolada. Uma traz a compreensão, um conjunto de ideias; a outra, a aplicação dessas ideias, sem deixar de levar em consideração as condições concretas desse espaço e a realidade social.

Segundo Silva (2009), não se deve confundir ou reduzir a concepção prática pedagógica à prática docente. Para a pesquisadora, “embora seja fundamental o trabalho do professor, ele configura apenas um dos polos que compõe a prática pedagógica, sendo necessária a complementação da prática discente, da prática gestora e da epistemologia”. Nesse sentido, a prática docente é apenas uma das dimensões da prática pedagógica, que traz a característica “[...] de ser exercida por profissional do ensino, cuja ação, seja ela sistemática ou assistemática, dá-se sempre no ambiente escolar” (BANDEIRA; IBIAPINA, 2014, p. 113).

Já a prática educativa é basicamente uma ação consciente e participativa. Sacristán (1999) assevera que “a prática educativa é algo mais do que *expressão do ofício dos professores*; é algo que não pertence por inteiro aos professores, uma vez que há traços



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

culturais compartilhados que formam o que pode ser designado por *subjetividades*”.
Conforme colocam Sacristán e Pérez Gomez,

[...] não se consegue a reconstrução dos conhecimentos, atitudes e dos modos de atuação dos alunos/as, nem exclusiva, nem prioritariamente, mediante a transmissão ou intercâmbio de ideias, por mais ricas e fecundas que sejam. Isto ocorre mediante as vivências de um tipo de relação social na aula e na escola, de experiências de aprendizagem, intercâmbio e atuação que justifiquem e requeiram esses novos modos de pensar e fazer. (1998, p.26)

Estamos falando, aqui, de uma prática pedagógica em que se valorizem as diversidades socioculturais, ambientais e organizativas dos sujeitos construídas de forma coletiva. No entanto, a construção desse projeto de educação, com base em suas vivências, identidades, valores, culturas, sonhos e utopias, ainda representa um desafio na maioria dos municípios brasileiros. Por essa razão, o educador precisa entender que os educandos trazem consigo saberes e conhecimentos prévios que precisam ser valorizados e sistematizados com os conteúdos a serem oferecidos, trabalhando de forma contextualizada de acordo com o meio em que estão inseridos, sem fragmentar os conhecimentos que serão ofertados. Assim, novos conhecimentos poderão ser adquiridos “a partir do velho, negando-o e transformando-o num processo dialético de continuidade/ruptura” (SAVIANI, 2005, p. 73).

É importante ressaltar que, enquanto organiza sua prática pedagógica, o professor não pode pensar somente em ensinar os conteúdos, mas também, de maneira geral, levar o educando a refletir, a pensar criticamente, a questionar, a buscar, pesquisar, ou seja, instigar a curiosidade. Essa relação entre o professor e o aluno é sobremaneira importante para seu desenvolvimento. Para isso, devem ser criados métodos que considerem os saberes prévios.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

Perpassam a prática pedagógica, na medida em que os sujeitos vão se inserindo coletivamente as atividades da escola, a busca da conscientização social e política, a luta por direitos básicos em prol de melhores condições de vida, posto que a construção de um novo homem e de uma nova mulher faz parte do cotidiano dos alunos, professores, funcionários e demais membros da comunidade. (CUNHA, 2009. P. 16)

Convém enfatizar que é sobremaneira importante promover uma prática que estimule os educandos a terem autonomia, a desenvolverem uma consciência crítica social e política, por meio da dialogicidade, e a terem capacidade de se impor em sociedade e de buscar seus direitos de cidadãos. Uma educação que esteja disposta a considerar o ser humano como sujeito da própria aprendizagem, e não, como mero objeto sem respostas e saber. Sua vivência, sua realidade e, essencialmente, sua forma de enxergar e ler o mundo precisam ser consideradas para que a aprendizagem se configure.

A capacidade de uma pessoa para se relacionar depende das experiências que vive, e as instituições educacionais são um dos lugares preferenciais, nesta época, para se estabelecer vínculos e relações que condicionam e definem as próprias concepções pessoais sobre si e as demais (ZABALA, 1998, p.28).

É preciso despertar no aluno o sentimento de insatisfação com as limitações de seus saberes para que esteja aberto às explicações científicas (CASTRO, 2001). Porém isso só será possível se ele tiver a possibilidade de pensar, de expor suas ideias, de trocar conhecimentos e experiências com os colegas, compartilhando diferentes pontos de vista e respeitando esse momento de expressão de diversidades sociais e culturais existentes. Para isso, o professor deve pôr em prática o que foi planejado, e esse momento é válido para que reflita sobre se realmente está dando certo o que foi pensado, com indagações pertinentes para que os alunos possam se expressar e se contrapor. Castro (2001) refere que a tarefa de ensinar um saber elaborado passa por um processo prévio, em que os alunos aprendem a pensar melhor, a problematizar, a valorizar o conhecimento e a se comprometer com a busca investigativa. É no conflito gerado nos debates que se



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

demonstra um desagrado e, conseqüentemente, tenta-se compreendê-lo. Zabala assevera que, para isso,

existem atividades de ensino que contribuem para a aprendizagem, mas também existem atividades que não contribuem da mesma forma, o que é outro dado a ser levado em conta. Pois bem, estes dados, embora à primeira vista possam parecer insuficientes, vão nos permitir entender melhor a prática na sala de aula. (1998, p. 23)

O professor deve pensar em uma educação que considere os educandos como sujeitos repletos de saberes e de conhecimentos que precisam ser contemplados, para que tenham uma educação de boa qualidade e significativa. Para isso, deve dirigir-lhes esse olhar e se perceber nessa troca de conhecimentos. Isso acontece na formação inicial, quando percebe a necessidade de contemplar esses saberes e relacioná-los aos conhecimentos que precisam ser adquiridos e assimilados.

Como outros profissionais, todos nós sabemos que entre as coisas que fazemos algumas estão muito bem feitas, outras são satisfatórias e algumas certamente podem ser melhoradas. O problema está na própria avaliação. Sabemos realmente o que é que fizemos muito bem, o que é satisfatório e o que pode melhorar? (ZABALA, 1998, p.13)

Zabala apresenta uma problemática pertinente à discussão, que nos possibilita repensar para além das práticas pedagógicas sua avaliação. Ter um olhar crítico e seguro sobre o que se organiza, o que ocorreu e como foi desenvolvida e aceita pelos alunos é uma tarefa que exige muita compreensão acerca do ato de ensinar. É por isso que o autor indaga: “Para que educar? Para que ensinar? Essas são as perguntas capitais, sem as quais nenhuma prática pedagógica se justifica” (p.21). Então, é necessário traçar as intenções e os objetivos como ponto de partida para justificar a intervenção pedagógica. Veiga (1989) afirma que a prática pedagógica é



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização (VEIGA, 1989, p.16).

Compreende-se que toda ação pedagógica requer essa reflexão. Não é simplesmente se preocupar com os conteúdos curriculares ou planejar sem levar em consideração o contexto social que está posto. A prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, que é necessário entender a diversidade existente e o contexto social e familiar. A prática pedagógica precisa oportunizar a participação, a colaboração, o trabalho coletivo, trabalhar visando à autonomia. Trata-se de romper com o modelo de ensino centrado apenas na memorização e na repetição.

REFLEXÕES SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NO PIBID

Nesta seção, apresentam-se os resultados do processo de análise e de interpretação dos dados obtidos por meio das entrevistas realizadas com três bolsistas, dois supervisores, dois coordenadores e dois professores. Para manter o sigilo sobre a identificação dos entrevistados, optou-se por nomeá-los com letras do alfabeto, precedidas da função que exercem na instituição. Todas as narrativas foram transcritas depois de realizadas.

A expressão prática docente remete-nos às ações que são adotadas em sala de aula, principalmente as que se iniciaram no estágio supervisionado, durante o período de formação acadêmica. Porém, alguns autores entendem que essa atividade formativa se constitui de outros elementos necessários à formação docente. Para Pimenta e Lima (2011, p.45),



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

[...] o estágio, ao contrário do que se propugnava, não é uma atividade prática, mas teórica, instrumentalizada da práxis docente, entendida esta como atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e interação na realidade, esta, sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá.

O que separa esses dois elementos, na maioria das vezes, é a comodidade profissional na área da Educação, principalmente dos professores considerados reprodutores do conhecimento, que não apresentam novas formas de ser e de estar no mundo e só repetem as mesmas práticas e ações em sala de aula ano após ano. Para romper essa barreira, é necessária uma formação que extrapole a reflexão pedagógica, com profissionais comprometidos em seu processo de pesquisa e ação-reflexão-ação para além da dicotomia teoria e prática.

Sabe-se que o trabalho docente é árduo e extensivo, com cargas horárias a serem cumpridas dentro e fora da instituição. Esses profissionais se deparam constantemente com os desafios. E como somos sujeitos dotados de conhecimentos e de emoções, com a grande responsabilidade de formar cidadãos críticos e reflexivos conscientes de suas responsabilidades, perguntamos aos bolsistas e aos supervisores o que eles compreendiam sobre prática docente. Vejam-se, abaixo, algumas respostas dos entrevistados:

[...] cotidiano em sala de aula, prática docente, é flexível tendo suas dificuldades, mas também tem suas contribuições, ocorre bem! (Bolsista A)

[...] vivenciar e se dedicar bastante a... esse meio que a gente tá de ser professor, acho que a prática docente faz a cada dia, não tem um modelo, você vivencia e partir da vivencia você vai formando essa pratica docente. (Bolsista B)

[...] Prática docente para mim, agora eu vou pegar umas palavras de um professor meu, sempre eu lembro, que ele falava do *fazer pedagógico*, então a prática docente para mim seria você pegar os seus conhecimentos, tudo aquilo que estar no campo da teoria do que você conhecesse como teoria, como conhecimento científico e colocar em prática e através dessa prática você ir numa certa maneira exercitando



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

colocando em uso aquele conhecimento que você adquiriu durante toda a sua vida de formação. E a prática se dar justamente no fazer, nas suas ações do dia a dia não só em sala de aula, mas a cada instante quando você se coloca para planejar, para estudar e para se autoavaliar que é muito importante, também essa autoavaliação. (Bolsista C)

[...] É tudo aquilo que a gente está trabalhando em sala de aula, é atividades, lúdico, tudo que trabalha com os alunos na sala é a prática. É participativa eles trabalham bem eles gostam dessa metodologia e eles se adequaram direitinho. (Supervisora L)

As narrativas denotam que a prática docente é a busca constante por aperfeiçoamento e por conhecimento, que se reflete na experiência do dia a dia. Essa reflexão deve ser constante, antes, durante e depois do processo de ensino aprendizagem. Para compreender bem mais essas narrativas, salienta-se o que Freire (1996, p. 39) afirma: “Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”.

Para pensar em efetivação de uma prática docente convincente, faz-se necessário que o sujeito reflita a respeito da carreira do magistério, para definir sua profissionalização, não é fácil se autoavaliar, mas que seja um profissional que goste de estudar, pesquisar e seja movido pela curiosidade, a qual é chave que nos remete ao conhecimento, pois quando não se tem esta iniciativa à docência se volta a traços tradicionais envolvendo críticas negativas.

Indagamos aos bolsistas sobre como avaliam os estudos e as discussões no subprojeto e quais as contribuições para seu trabalho pedagógico.

[...] Avalio como bons, às vezes deixa algumas lacunas, mas a gente vai em busca, eles contribuem, momento que estamos com dúvidas as reuniões e as formações, na hora de planejar e colocar em duvidas na hora de planejar e colocar em prática. Tira várias duvidas que é o que mais pesa na prática, a teoria diz uma coisa, mas a gente que ver na prática, uma delas assim. (Bolsista A)



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

[...] Um suporte, a partir do momento que discute o texto ocorre a clareza de algumas coisas que estavam obscuras e ao mesmo tempo tiramos dúvidas, acredito que as formações servem para dar suportes. (Bolsista B)

[...] Bom, eu avalio os estudos e as discussões como muito pertinentes, são de essencial importância para nós e para nossa formação, pois precisamos ter essa bagagem teórica, precisamos ter esse conhecimento, na medida em que vamos adquirindo conhecimento, também há uma necessidade de colocar esse conhecimento em prática e o subprojeto PIBID, nos dar essa oportunidade de conciliar o conhecimento teórico e científico na literatura, com o campo de atuação que é a educação e a sala de aula então, eu acho muito proveitoso e muito rico tudo o que viu e ver e tem a possibilidade de colocar em prática através do PIBID. (Bolsista C)

A avaliação positiva dos entrevistados sobre as formações ocorridas durante o período do PIBID é um elemento a se considerar, principalmente por ser uma atividade complementar à formação e um projeto de ensino. Os estudos e as formações que ocorrem em atividades vinculadas a projetos de ensino, pesquisa e extensão, nos cursos superiores, são essenciais para se refletir sobre as experiências vivenciadas fora das instituições formadoras. Nas narrativas das bolsistas, eles mencionam essa importância. Para as entrevistadas, quando o acadêmico em formação participa de programas em sua graduação, ele descobre novos caminhos e meios mais largos em sua formação, o que não acontece com os que só cursam os componentes curriculares ofertados pelo curso e nada mais.

É por meio dessas implicações na formação inicial a importância de se inserir em projetos de pesquisa que a universidade oferece, pois as vivências e experiências adquiridas contribuem muito para a formação. Estes espaços nos propiciam experiências que contribuem com a formação, como as já referidas. Além de vivenciar as situações, conseguimos levantar dados e analisá-los, a fim de contribuir com os nossos conhecimentos e nos motivar ainda mais a continuar naquele espaço. (WIEBUSCH E RAMOS, 2012, p.02).



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

O professor supervisor é um mediador entre o bolsista e o professor regente de cada sala de aula envolvida nesse processo de trocas de saberes. Segundo Stanzani, Broietti e Passos (2012. p. 217),

[...] o professor supervisor tem um papel fundamental no contexto do PIBID, pois, por meio de sua experiência no campo profissional, ele pode auxiliá-los no processo de elaboração e aplicação das atividades, facilitando a prática do bolsista em um contexto que, para ele, ainda é novo e desconhecido.

De acordo com as diretrizes do programa (CAPES, 2014), o “supervisor do Pibid (SUP) é o professor da escola de educação básica pública que orienta e viabiliza as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (ID) na escola”. No caso desta pesquisa, as supervisoras sempre auxiliavam os bolsistas nas intervenções pedagógicas em sala de aula. Havia mais contato entre bolsista e supervisora, embora as interações fossem entre o professor e o bolsista. O trabalho com as supervisoras foi positivo, como demonstraram nas narrativas os bolsistas, embora fugissem do seu controle aspectos não didáticos presenciados na postura de alguns professores, pois eles não se sentiram como partes integrantes do PIBID.

Para compreender a dinâmica do trabalho pedagógico na instituição colaboradora do programa, perguntamos às supervisoras sobre quais ações foram desenvolvidas no ano letivo de 2014 que integraram supervisores, bolsistas e professores.

[...] Eu acho que justamente isso, tenta entrar em um acordo todo mudo trabalhar por igual através dessa formação que a gente tem já pra ninguém sair dessa temática todo mundo junto trabalhar da mesma forma. (Supervisora L)

[...] É muito importante, o envolvimento de todos com atividades coletivas, em rodas de formação, realização de oficinas para produção de material lúdico-didático. (Supervisora M)

Há diferentes informações nas respostas e um pouco confusas. Mas, durante a entrevista, compreendemos que a didática adotada na Creche é bem diferente, porque



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

todos abarcam um tema geral para o trabalho pedagógico. Há um encontro com professores, bolsistas, supervisores e a coordenadora do subprojeto, que analisam as necessidades dos educandos para formular seus projetos, com subtemas de acordo com a sala de aula. Já na instituição estadual, os bolsistas partem do diagnóstico da turma e criam projetos juntamente com a supervisora.

No que diz respeito ao planejamento, há mais envolvimento entre os integrantes do programa na instituição municipal, pois todos estão interligados nas ações que serão desenvolvidas. Na instituição estadual, não há planejamento com os professores. Isso é muito claro nas narrativas dos bolsistas, dos professores e da supervisora.

Quando realizado, o planejamento é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem. As metas, os objetivos, os procedimentos, os recursos, tudo precisa estar interligado para atender às peculiaridades dos educandos, porquanto eles são os principais sujeitos do meio educacional. Pressupõe-se que o docente precisa planejar e replanejar constantemente suas ações e ser um incansável pesquisador e que os planejamentos do programa devem ser feitos em parceria com todos que o compõem.

Durante a entrevista, comentou-se com os professores que o PIBID é uma iniciativa que visa aperfeiçoar e valorizar a formação de professores da educação básica, segundo o edital da CAPES. Perguntamos-lhes como analisam a formação diante do convívio com os bolsistas no ano letivo de 2014, e obtivemos estas respostas:

[...] Achei muito produtiva, porque só na sala de aula a bolsista vai ter a experiência do dia a dia se baseando no que irá ser no futuro. (Professora Q)

[...] Vai formar cidadãos, e todos sairão com certeza, preparados e ofereceram para a creche um crescimento. (Professora R)

As narrativas dos professores sinalizaram que o contato dos bolsistas com o cotidiano escolar é muito produtivo, mas a prática se efetiva no dia a dia em sala de aula.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

Portanto infere-se que a formação oferecida pelo PIBID contempla as diretrizes estabelecidas no edital da CAPES, cuja finalidade do programa é de preparar esses licenciandos para ingressarem na docência mais bem capacitados. A narrativa de uma professora enaltece o trabalho do PIBID, ao dizer que o programa vai formar cidadãos. Tal constatação confirma que a formação está adequada para o trabalho docente.

Para reafirmar esse pensamento, as professoras foram perguntadas sobre se analisavam as atividades pedagógicas que foram desenvolvidas no programa. Abaixo, seguem algumas de suas respostas:

[...] Gosto demais do construtivismo, até porque os alunos desenvolvem mais rápidos a criatividade, o pensamento, estímulo, querendo descobrir novas coisas. Se bem que a gente trabalha muito, mas é prazerosa, antigamente a gente trabalhava mais em casa para desenvolver as atividades e trazer para as crianças tudo pronto, hoje não, tem que trabalhar mais na sala de aula, você não para. (Professora Q)

[...] Muito bom! Tive muitas experiências, a creche mudou totalmente, no começo eu não tinha como fazer as tarefas, quando as meninas chegaram à creche, mudou, hoje eu faço tarefas com as crianças isso foi através do projeto do PIBID, mudou muito. (Professora R)

Pode-se afirmar que o trabalho dos bolsistas obteve resultados positivos nas instituições, a partir da avaliação das professoras. Durante a pesquisa, nas discussões dos bolsistas, percebeu-se que há professores que não se identificam com o trabalho desenvolvido pelo PIBID, “porque o programa não centra em atividades tradicionais”. Os bolsistas trabalham voltados para a pedagogia de projetos e elaboram todas as atividades em sala de aula, pois não trazem atividades prontas de casa, e elas vão surgindo conforme as intervenções em sala de aula e guiadas por temas geradores dos próprios educandos, adequando-as e sistematizando-as de acordo com a formação de cada bolsista.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

CONSIDERAÇÕES

Uma prática bem sucedida requer pesquisas e estudos baseados na ação-reflexão-ação por parte do docente, contextualizando os conteúdos geradores com base na realidade e na diversidade de cada educando.

Este trabalho nos mostra a grande importância do PIBID, como programa de formação docente na carreira dos licenciandos, porquanto possibilita que eles interajam com a realidade educacional. Isso contribui para sua formação e para a troca de experiências com a comunidade escolar, que recebe os membros do ensino superior ao adentrar seus estabelecimentos de ensino. Portanto a formação oferecida pelo programa aos acadêmicos do PIBID revela um progresso para o desenvolvimento de sua autonomia, por meio de reflexões sobre sua prática pedagógica nos contextos presenciados durante o tempo de estágio no programa. Todos os envolvidos aprendem uns com os outros, ou seja, a professora aprende com os bolsistas, que aprendem com os alunos. Assim, há trocas simultâneas de aprendizagem. E como somos seres dotados de compartilhamento, não há um conhecimento inacabado, mas em constante construção.

Os relatos dos bolsistas nos levaram a compreender que o PIBID desempenha um papel significativo na formação docente e lhes dá a oportunidade de estabelecer elos entre a teoria estudada no curso e a prática do cotidiano escolar, pois estão convivendo intensamente com o seu objeto de estudo, progredindo em suas concepções críticas e aprimorando e criando novas técnicas educacionais.

Enfim, este trabalho nos propiciou compreender e reforçar que a prática pedagógica vai muito além da ação do professor em sala de aula, porquanto é guiada e enraizada na teoria que se materializa por meio dela.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

REFERÊNCIAS

- BANDEIRA, Moniz. **Do ideal socialista ao socialismo ideal: a reunificação da Alemanha**. São Paulo: Ensaio, 2014.
- CASTRO, Amélia D. de; CARVALHO, Anna Maria P. de (Org.). **Ensinar a Ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. Cengage: Learning, 2001.
- CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.
- CAPES. **PORTARIA Nº 096**, de 18 de julho de 2013.
- CAPES. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: EDITAL Nº 061**, 2013.
- CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em 07 de abril de 2015.
- CUNHA, Eugênio. **Autismo e inclusão: psicopedagogia práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro. Wak Ed., 2009.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- _____. **Compreender e transformar o ensino**. Artmed, 1998.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica: primeiras aproximações**. 9 ed., Campinas, Autores Associados, 2005.
- SILVA, M. **Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.



JÉSSICA LIMA CASSIANO, ADRIEGE MATIAS RODRIGUES, ANA CLÁUDIA DA SILVA RODRIGUES –
Universidade Federal da Paraíba

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova Na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 4, p. 210-219, 2012. Disponível em: <http://qnesc.sbq.org.br/online/qnesc34_4/07-PIBID-68-12.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2015.

VÁZQUES, Adolfo Sánchez. **Ética. Civilização Brasileira**, 15. ed. 1997.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 a edição Papirus, 2002.

_____. **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva**. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

WIEBUSCH, Andressa; RAMOS, Nara Vieira. **AS REPERCUSSÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES**. IX ANPED SUL, 2012

Recebido em abril de 2018
Aprovado em maio de 2018