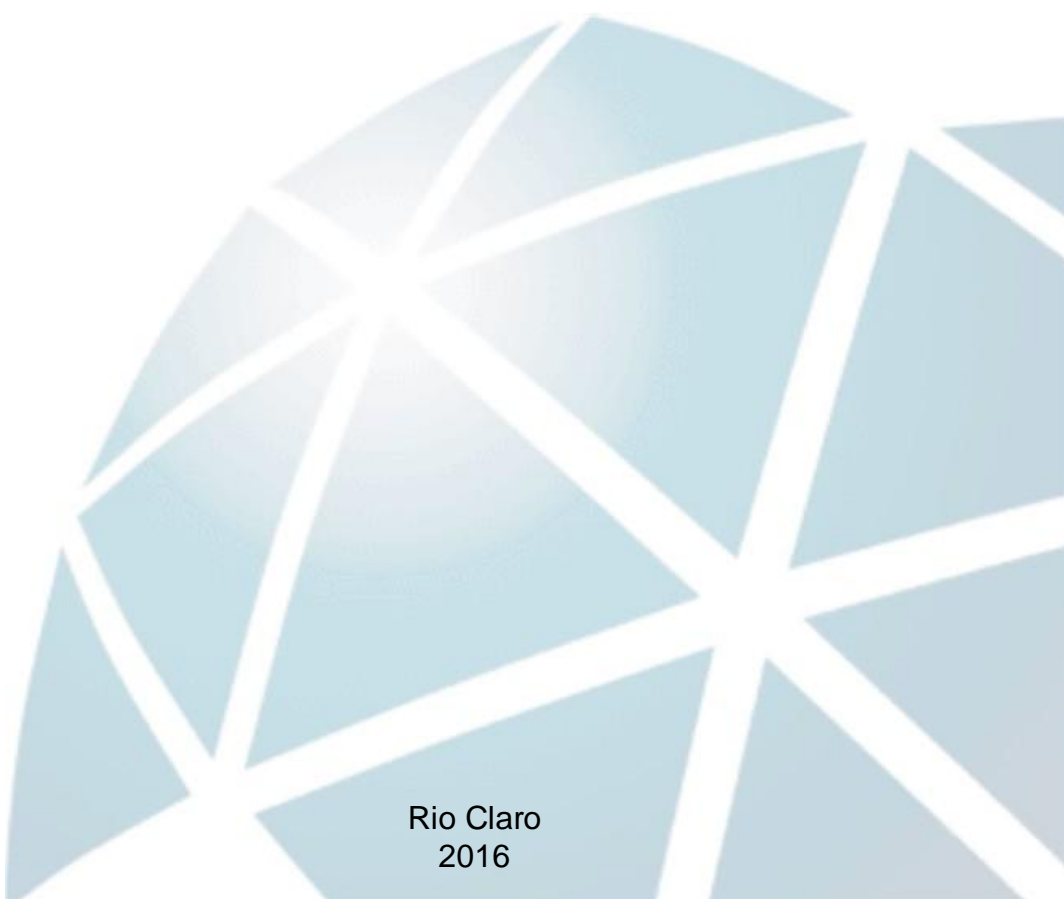

LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

PAMELA NADAI GUISANTEZ ZANETTI

**PIBID: SUA CONTRIBUIÇÃO NA
CONSTITUIÇÃO DOCENTE**



Rio Claro
2016

PAMELA NADAI GUISANTEZ ZANETTI

PIBID: SUA CONTRIBUIÇÃO NA CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Orientador: Laura Noemi Chaluh

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Rio Claro
2016

370.71 Zanetti, Pamela Nadai Guisantez
Z28p Pibid : sua contribuição na constituição docente / Pamela
Nadai Guisantez Zanetti. - Rio Claro, 2016
69 f. : il., figs.

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro

Orientadora: Laura Noemi Chaluh

1. Professores - formação. 2. Constituição docente. 3.
Formação inicial. 4. Pibid. 5. Escrita. I. Título.

*Dedico este trabalho às professoras da rede municipal, que no meu caminhar se tornaram
inspiração, e em especial a Laura Noemi Chaluh, pois sem ela nada disso seria possível.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Laura Noemi Chaluh pelos quatro anos de convívio, de orientação, de amizade, que me trouxeram diversas aprendizagens que levarei não só para minha profissão, mas para minha vida. Obrigada por tudo Laura!

Agradeço à minha mãe, Rosemeire Nadai, por estar sempre ao meu lado e por ter estado muito presente durante a construção desse trabalho, me ouvindo, sugerindo, trocando, nos constituindo. Agradeço a meu noivo, Fernando Rezende, por fazer minha vida mais leve, por me tirar da rotina nos finais de semana, e pelo suporte que representa para mim.

Agradeço à Camila Zanfelice e Rita Bortolin Goulart, por me permitirem vivenciar a sala de aula, e aprender com vocês. Vocês foram inspiração no meu processo de formação docente. Obrigada!

Agradeço à Letícia Sepulveda por ter sido uma anfitriã no momento em que ingressei na universidade, me mostrando os possíveis caminhos dentro da academia.

Agradeço a todas as participantes do subprojeto PIBID Pedagogia, que durante dois anos e meio me proporcionaram diversas aprendizagens e experiências no contexto escolar. Agradeço aos participantes do curso “Escola: espaço de formação de professores”, e do Grupo de Estudos Escola, Formação e Alteridade (GREEFA), pelas discussões, pelas falas, que de alguma maneira, me tocaram, me provocaram reflexões e contribuíram para a minha constituição. Agradeço a todos os colegas que participaram do Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade, pelo acolhimento, que marcou o início da minha trajetória acadêmica, com encontros incríveis, em especial, os que aconteciam em espaços outros, como o bambuzal, e que nos permitia “romper as grades e sair do padrão”.

Agradeço à Lucas Pedroso e à Bruna Moraes, por todos os momentos de trocas, conversas, que foram tão importantes para minha constituição profissional e pessoal.

Agradeço aos meus colegas de sala, que por meio da parceria, dos encontros e desencontros, fui me constituindo.

Agradeço em especial a Isabele Sacilotto por todas as vezes que me auxiliou na Universidade. Meus sinceros agradecimentos Isa!

Agradeço à Jaqueline Pizzonia por toda compreensão e amizade neste período, e à Caroline Sanchez, pelos caminhos que me levou a trilhar.

Agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha constituição.

A professora democrática, coerente, competente, que testemunha seu gosto de vida, sua esperança no mundo melhor, que atesta sua capacidade de luta, seu respeito às diferenças, sabe cada vez mais o valor que tem para a modificação da realidade, a maneira consistente com que vive sua presença no mundo, de que sua experiência na escola é apenas um momento, mas um momento importante que precisa ser autenticamente vivido (FREIRE, 2013, p. 110).

RESUMO

O presente trabalho objetivou sistematizar e analisar a produção científica que trata da contribuição do Pibid para a constituição docente dos futuros professores de Pedagogia. A pesquisa objetivou analisar as implicações formativas da inserção dos bolsistas na escola, em específico a minha inserção, e identificar nos registros produzidos por mim durante os anos de 2014-2015 e 2016, elementos que indiquem os saberes produzidos no contexto da escola. Para isso, desenvolvi uma pesquisa de abordagem qualitativa, partindo de uma perspectiva metodológica autobiográfica, e utilizando como instrumentos de produção de dados os registros produzidos durante minha participação no subprojeto Pibid “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar” no período de 2014 a 2016. Além disso, fiz levantamento bibliográfico nos Anais do EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação (2015) e nos Anais da ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015). Esta pesquisa indicia que o PIBID tem contribuído para a produção de saberes da experiência embasados teoricamente, qualificando a constituição do futuro professor de Pedagogia, que, deste modo, traz implicações nas concepções de educação e na transformação da mesma e da sociedade.

Palavras-chave: Formação Inicial. Pibid. Escrita.

ABSTRACT

This study aimed to systematize and analyze the scientific production that deals with Pibid's contribution to the teaching constitution of future teachers Pedagogy. The research aimed to analyze the formative implications of the inserting of the fellows at school, at my specific inserting and identify in the records produced by me during the years 2014-2015 and 2016, elements that indicate the knowledge produced in the school context. For this, I developed a qualitative research, from an autobiographical methodological perspective, and using as data instruments of production records produced during my participation in subproject Pibid "Literature of the contribution in the formative processes in the school context" in the 2014 period to 2016. Furthermore I did bibliographic survey in the Annals of Educere, XII Congress of Education (2015) and in the Annals of ANPEd (National Association of Graduate Studies and Research in Education (2015). This research indicates that the PIBID has been contributing to the production of knowledge of experience theoretically grounded, qualifying the constitution of the future teacher of Pedagogy, which thus entails implications on the concepts of education and transformation of it and society.

Keywords: Initial training. Pibid. Writing.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Atividades dos três grupos expostas na lousa.....	51
Figura 2 – Agitação dos alunos durante a segunda parte da atividade.....	52
Figura 3 – Realização da segunda parte da atividade, após a mediação da professora.....	53

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	9
	CAPÍTULO 1 – TRAJETÓRIA UNIVERSITÁRIA: A BUSCA PELA EXPERIÊNCIA	11
	CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE	18
	2.1 Análise do artigo dos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).....	18
	2.2 Análise dos artigos do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)	20
	CAPÍTULO 3 – OS SABERES PRODUZIDOS E AS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS DA MINHA INSERÇÃO NA ESCOLA.....	40
	3.1 Vivenciando uma prática da pedagogia de Freinet	42
	3.2 A assunção de Natanael	44
	3.3 O olhar atento que enxerga as insignificâncias.....	46
	3.4 A ludicidade no cotidiano escolar	49
	3.4.1 Construindo uma linha cronológica	50
	3.4.2 Simulando um tribunal	54
	3.5 A busca por uma educação política mobilizadora	57
	3.6 Os saberes produzidos e suas implicações	61
	4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	64
	REFERÊNCIAS	66

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho pretende discutir as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) para a constituição docente dos futuros professores de Pedagogia, e em especial, de que forma esse programa favoreceu minha constituição docente. O interesse por este estudo surgiu em função da minha trajetória universitária, cujos passos me levaram ao caminho da experiência. Nesse caminho me deparei com professoras inspiradoras e comprometidas que influenciaram na escolha pela minha permanência na escola, ingressando, desta forma, no ano de 2014, no PIBID. Nesse percurso realizava registros sobre as vivências que estar na escola me possibilitavam. Com passos adiantes mais perto da conclusão é que comecei a me questionar de que forma estar na escola e escrever sobre minhas experiências contribuíam efetivamente para minha constituição enquanto futura pedagoga e de que forma esse Programa contribui na formação dos Pedagogos.

Para isso realizei uma pesquisa qualitativa inspirada na abordagem (auto)biográfica (SOUZA, 2004, 2006). Também desenvolvi uma pesquisa bibliográfica que, segundo Gil (1996), é realizada a partir de um material já elaborado, na qual é constituída principalmente de livros e artigos. Segundo esse mesmo autor, “Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas” (GIL, 1996, p. 48). As fontes bibliográficas são classificadas da seguinte forma: livros de leitura corrente, livros de referencia, publicações periódicas (utilizados neste trabalho) e impressos diversos. Sua principal vantagem “[...] reside no fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.” Gil (1996, p. 50). Ainda sobre Gil (2007, p. 59)

A pesquisa bibliográfica, como qualquer outra modalidade de pesquisa, desenvolve-se ao longo de uma série de etapas. Seu número, assim como seu encadeamento, depende de muitos fatores, tais como a natureza do problema, o nível de conhecimento que o pesquisador dispõe sobre o assunto, o grau de precisão que se pretende conferir à pesquisa etc.

Desenvolvi a pesquisa bibliográfica de acordo com as etapas definidas por Gil (2007), são elas: a) determinação dos objetivos; b) elaboração do plano de trabalho; c) identificação das fontes; d) localização das fontes e obtenção do material; e) leitura do material; f) tomada de apontamentos; g) confecção de fichas; e h) redação do trabalho.

Em função destas considerações, explico que desenvolvi a pesquisa bibliográfica nas seguintes bases:

- Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) no ano de 2015.
- Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) no ano de 2015.

Informo que os Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) do ano de 2014, não se encontravam disponíveis.

Quanto à parte autobiográfica, a mesma foi possível por meio dos registros produzidos durante a participação no PIBID no período de 2014 a 2016, e que são aprofundadas no capítulo 1. Utilizei essas escritas na tentativa de “tornar a própria história narrada o núcleo do” meu estudo Souza (2006, p. 87).

Para Souza (2004, p. 218) “A escrita da narrativa nasce, inicialmente, de questionamentos dos sujeitos sobre o sentido de sua vida, suas aprendizagens, suas experiências e implica reflexões ontológicas, culturais e valorativas de cada um”.

Desta forma, busquei por meio dos meus registros, registros esses que narram minha experiência formativa enquanto futura professora, compreender quais foram às contribuições do programa para o meu processo de formação docente.

Partindo dessas abordagens metodológicas é que pretendo atingir os objetivos dessa pesquisa, onde o objetivo geral é:

- Sistematizar e analisar a produção científica que trata da contribuição do Pibid para a constituição docente dos futuros professores de Pedagogia;

E os objetivos específicos, são:

- Analisar as implicações formativas da inserção dos bolsistas na escola e, em específico, a inserção da pesquisadora.
- Identificar nos registros produzidos pela pesquisadora durante os anos de 2014-2015 e 2016, elementos que indiquem os saberes produzidos no contexto da escola.

A seguir explico a forma como os capítulos se dispõem em meu trabalho.

No capítulo 1 apresento minha trajetória universitária, os caminhos pelos quais passei e o quanto eles influenciaram nas minhas futuras escolhas. Surgindo desse processo a problemática abordada neste trabalho. Apresento aqui também o PIBID e o subprojeto do qual fiz parte.

No capítulo 2 trago a análise dos artigos levantados nos referidos anais, apontando as contribuições e implicações do PIBID para a constituição docente dos futuros professores de Pedagogia.

No capítulo 3 apresento os registros reflexivos do ano de 2015, trazendo algumas experiências vivenciadas no contexto da escola, e apontando os saberes produzidos e as implicações formativas durante aquele ano.

Por fim, apresento as considerações finais.

Meu ingresso no curso de Licenciatura Plena em Pedagogia ocorreu em 2013. Esse ingressar Universitário apresentou-se com muitas oportunidades, os caminhos pelos quais poderia seguir eram diversos e até então desconhecidos. Foi através de uma amiga, também aluna do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, cujos passos encontravam-se no terceiro ano do curso, que conheci o Projeto de extensão intitulado “Grupo de Formação: Diálogo e Alteridade” que fazia parte de uma gama de projetos de extensão da Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Câmpus de Rio Claro coordenado pela Prof.^a Dra. Laura Noemi Chaluh.

Este projeto teve início em março de 2010 e vigorou até dezembro de 2015. Nele participavam alunos do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da UNESP (Câmpus de Rio Claro). A maior parte dos alunos era bolsista e estavam vinculados a diversos programas como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), o Programa do Núcleo de Ensino¹, bolsistas da Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAEI) e Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE II), bolsistas de Iniciação Científica (CNPq e Fapesp) e colaboradores (alunos que não estavam vinculados a nenhuma bolsa). Grande parte desses bolsistas acompanhava semanalmente o trabalho pedagógico de uma professora de algumas escolas da rede de ensino da referida cidade. Assim, as experiências adquiridas pela inserção na escola eram socializadas nos encontros que aconteciam semanalmente no período de duas horas e proporcionava aos participantes um espaço diferenciado na academia, onde a experiência tinha voz e as vivências na escola eram valorizadas. A escola era considerada por esse projeto como aspecto fundamental no processo formativo dos participantes além de ser um objeto de estudo que nos permitia “refletir, investigar, escrever e sistematizar acerca da prática pedagógica e do cotidiano escolar” (CHALUH, 2012, p. 12).

Foi através desse projeto de extensão que conheci e ingressei em 2013 no Programa Núcleo de Ensino² como bolsista, indo semanalmente a uma escola da rede municipal de Rio Claro, na qual acompanhava uma professora titular da sala de um segundo ano, a fim de: organizar o trabalho pedagógico junto à professora; compreender o cotidiano escolar de outra

¹ De acordo com o site da Unesp, os Núcleos de Ensino da referida universidade têm por metas prioritárias a produção de conhecimento na área educacional e a formação inicial e continuada do educador, pautadas pela articulação entre ensino, pesquisa e extensão, e nos princípios da cidadania e da justiça social. Disponível em : <<http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino17175/apresentacao/>>.

² O Projeto de pesquisa e intervenção do qual fiz parte no Programa Núcleo de Ensino era intitulado “Educar o olhar: filmes na formação de professores e alunos”.

perspectiva, na perspectiva de professor, e não mais de aluno; e estabelecer uma relação entre os teóricos que eu estudava na graduação e as práticas vivenciadas na escola. Essa experiência deixou marcas positivas em minha formação, pelo fato de ter aprendido saberes necessários à prática docente tendo como exemplo uma professora comprometida com a educação, que pensava certo Freire (2013), e, ter o ambiente escolar que me possibilitava conhecer a escola simultaneamente com a Universidade possibilitando a dialogicidade entre a teoria e prática.

Segundo Freire

Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja "promoção" da ingenuidade não se faz automaticamente (FREIRE, 2013, p.31).

Esta professora me mostrou sobre como ensinar os alunos a partir da realidade deles, pois sempre buscava ensinar os conteúdos partindo dos saberes que eles traziam para escola, respeitando-os no processo de superação do senso comum. Sempre se posicionava criticamente diante das situações trazidas pelos alunos e me mostrava que algumas teorias tinham funcionalidade prática. Resgato da prática de registrar as reflexões possibilitadas a partir do cotidiano escolar o registro reflexivo do primeiro dia em que estive na sala de aula dessa professora

Ao chegar à sala, várias crianças, vários olhares carregados de curiosidade, personalidades, singularidades. Era o meu primeiro dia, estava muito perdida, sem saber realmente o que faria ali, qual era o meu papel, então como Laura havia me dito para sentir o ambiente escolar, fui à procura disso. [...] A professora começou a aula com uma roda de conversa, algo que me chamou muita atenção. Nesta roda todos podiam contar o que quisessem, como: o que fizeram no final de semana, algo que aprenderam, entre outras coisas. Dessa forma os alunos começaram a levantar a mão e contar. Quando alguma conversa paralela surgia a professora intervia dizendo que todos poderiam falar, mas quando o amigo estivesse falando era preciso respeito a ele, escutando. Caso não parassem a professora convidava-os a se retirarem da roda. Quando chegou à vez de Ana Beatriz, a mesma nos contou que sua irmã estava grávida e que havia

comprado várias roupas de menina, porém o exame havia dado errado e um exame mais recente havia mostrado que era menino, desta forma sua irmã não sabia o que iria fazer com as roupinhas. Assim a professora indagou o que era roupa de meninas e o que era roupa de menino. E os alunos começaram a responder:

-ué, rosa é de menina e azul é de menino! Menino não usa rosa!

Disseram os alunos.

Novamente a professora questiona:

- Mas o que acontece se um menino usar rosa?

- Ele é gay! Responderam alguns alunos

- Mas só por isso ele é gay? E se eu quiser usar azul, quer dizer então que eu não posso, senão eu sou lésbica? E se ele realmente for gay, qual é o problema dessa escolha? Ele faz algum mal a alguém?

No final da conversa os alunos responderam que ele não faz nenhum mal se ele for gay, e aparentaram entender acerca das discussões de gênero, superando o preconceito (REGISTRO REFLEXIVO, 04/05/2013).

Compreendi neste dia acerca da importância do posicionamento do professor para a superação de determinados saberes construídos socialmente que incentivam, neste caso, um preconceito; e de que algumas teorias são possíveis na prática, como a roda de conversa, e os teóricos que dão embasamento para a prática de uma professora crítica, democrática e comprometida com o pensar certo (FREIRE, 2013, p28).

Assim ela foi um exemplo e uma inspiração, me movendo a dar continuidade à busca pela experiência que o cotidiano escolar proporciona. Deste modo conhecendo o Pibid também através do projeto de extensão, em 2014 ingressei no mesmo, no qual permaneci até Maio³ de 2016. A seguir, explico qual o objetivo do referido projeto, como o subprojeto é desenvolvido, e de que forma participar dele me levou a querer aprofundar sobre a temática abordada.

³ A partir de maio de 2016 iniciei pesquisa de Iniciação Científica com auxílio da Fapesp (Número de Processo: 2015/19446-4) intitulada “Educação estética na formação inicial” sobre orientação da Profª. Dra. Laura Noemi Chaluh

De acordo com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior (Capes)⁴ o Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, que concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Dentre seus objetivos estão: 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 de ensino-aprendizagem; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura, entre outros.

Particpei do subprojeto Pibid/PEDAGOGIA/UNESP/Rio Claro cujo intitulado “A contribuição da literatura nos processos formativos no contexto escolar”, subprojeto que está vinculado ao projeto maior do Pibid da UNESP. Esse subprojeto tem como eixo articulador propostas que consideram a importância da literatura no contexto escolar. O mesmo é composto por dez bolsistas, uma coordenadora da universidade, uma colaboradora da universidade e duas professoras supervisoras da escola (responsáveis pela co-formação das bolsistas e pela articulação do trabalho com toda a escola). As bolsistas desenvolvem semanalmente em parceria com a professora titular da sala um projeto acerca da literatura infantil, elaborando planos de trabalho (plano geral do projeto a ser desenvolvido) e planos de aula (elaborados em todas as aulas). Participam também quinzenalmente de reuniões com as professoras supervisoras, reuniões estas ocorridas na escola, onde são socializados os projetos parceiros entre professor e bolsista, dificuldades e aspectos positivos; reuniões com a coordenadora e colaboradora que ocorrem na universidade, dando embasamento teórico para questionamentos acerca da literatura como outras indagações que surgem da vivência no cotidiano escolar, oferecendo acompanhamento para as bolsistas a fim de refletir sobre os trabalhos desenvolvidos em parceria com a professora titular e possíveis intervenções caso necessário; e participam de reuniões do grupo escola um espaço construído somente para as bolsistas a partir das necessidades surgidas no decorrer do subprojeto (CHALUH, et al. 2014).

⁴As informações foram retiradas do site da Capes:< <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>.

Com o intuito de vivenciar e conhecer o cotidiano escolar as bolsistas participavam também do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo, em duplas participavam desse espaço uma vez no semestre. Também participavam do Horário de Trabalho Pedagógico Individual HTPI, espaço no qual desenvolvem os planejamentos com as respectivas professoras e reuniões de pais e mestres ocorridas na escola.

Considero que a experiência de ter sido bolsista Pibid me permitiu uma imersão mais profunda no cotidiano escolar, devido à forma como nos engajávamos na escola, um mergulho que abrangia todos os espaços pedagógicos, como os HTPC, HTPI, reunião de pais e mestres, as reuniões com orientadoras e supervisoras, além da vivência em sala de aula na qual atuávamos semanalmente, elaborando planejamentos para realização das aulas. Isso fez com que mergulhássemos na escola, vivendo de forma autêntica esse momento.

Como forma de documentar nossas ações e refletir sobre o nosso fazer docente, tínhamos a prática da escrita:

- Os registros reflexivos semanais contendo reflexões acerca da escola;
- Os registros elaborados pelas bolsistas nas reuniões ocorridas quinzenalmente com as orientadoras;
- Os registros elaborados pelas bolsistas nas reuniões ocorridas quinzenalmente com as supervisoras;
- E as avaliações semestrais que escrevíamos acerca das atividades realizadas, das parcerias, da inserção das bolsistas na escola, e sugestões para o projeto.

Sem dúvida, essa prática da escrita nos permitia refletir sobre a própria prática.

Segundo Souza (2006) a utilização da escrita de narrativas enquanto procedimento metodológico (procedimento de investigação ou de formação) favorece reflexões sobre as experiências formadoras, e o aprofundamento acerca do conhecimento de si, ampliando os significados da prática didático-pedagógica. Ainda sobre Souza (2006, p. 95), este explica que “[...] a organização e construção da narrativa de si implicam colocar o sujeito em contato com suas experiências formadoras, as quais são perspectivadas a partir daquilo que cada um viveu e vive [...]” possibilitando a reconstrução de sua vivência pessoal ou profissional de forma reflexiva, caracterizando-se como uma estratégia de formação.

Também foi possível nesse processo vivido estabelecer um diálogo entre os conhecimentos produzidos na universidade e os conhecimentos produzidos na escola. Barreiro e Gebran (2006, p. 22) abordam que a articulação entre teoria e prática é um processo definidor da qualidade da formação inicial e continuada do professor, sendo que o sujeito

constrói sua própria profissionalização docente ao investigar constantemente e buscar as respostas dos fenômenos e contradições vivenciadas.

Portanto em função da minha trajetória universitária, como bolsista do Programa do Núcleo de Ensino em meu primeiro ano cuja experiência influenciou minha busca pela permanência na escola por meio do Pibid, é que comecei a me questionar de que forma estar na escola e escrever sobre minhas experiências contribuíam efetivamente para minha constituição enquanto futura pedagoga e de que forma esse Programa contribui na formação dos Pedagogos.

CAPÍTULO 2 – AS CONTRIBUIÇÕES E IMPLICAÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) PARA A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Nesse capítulo apresento o levantamento bibliográfico realizado nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e nos Anais do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE). Este levantamento teve por finalidade identificar as contribuições do PIBID para a constituição docente dos futuros professores e as implicações formativas da inserção dos bolsistas na escola. Na primeira parte, apresento o artigo encontrado nos Anais da ANPEd, no qual encontrei um total de três artigos, porém apenas um deles tratava do PIBID no curso de Pedagogia. Na segunda parte, faço uma análise dos artigos encontrados nos anais do EDUCERE, explicito que foram encontrados vinte e um artigos, mas somente onze atendiam os objetivos propostos da pesquisa.

Explicito que não foi possível realizar o levantamento de artigos nos Anais do ENDIPE, do ano de 2014, pois os referidos anais não estavam disponíveis. Sendo assim, não tive acesso a essas produções para elaboração do trabalho.

Para o levantamento bibliográfico foi utilizada como critério de escolha a seguinte palavra-chave: Pibid.

Sobre a 37ª Reunião Nacional da ANPEd explicito que o levantamento bibliográfico das produções sobre a temática foi realizado nos Anais da Reunião Nacional do ano de 2015 nos Grupos de Trabalho (GTs): GT 04 – Didática, GT08 – Formação de Professores.

Sobre os artigos nos Anais do EDUCERE no ano de 2015, foram utilizados os mesmos critérios de busca.

2.1 Análise do artigo dos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

A fim de melhor organizar o trabalho, apresento a seguir o único artigo encontrado nos Anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) do ano de 2015 que aponta contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) para a constituição docente.

Alves (2015) por meio de uma abordagem (auto)biográfica partindo das escritas memoriais de formação construídas durante a realização de um ateliê biográfico com seis

bolsistas do Programa Pibid - Curso de Licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Ciências Humanas DCH – Campus IX, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, situado na cidade de Barreiras, busca responder como o PIBID se integra ao processo de iniciação à docência nos cursos de licenciatura.

Para isso o autor tece saberes acerca do PIBID e das políticas públicas de iniciação à docência na formação inicial considerando que desde o final do século XX vêm se apresentando e efetivando políticas públicas para a formação inicial de professores com foco na aprendizagem docente. O autor aponta que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID executado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior CAPES criado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, como uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, vem se destacando dentre as recentes ações políticas do governo federal de fomento à iniciação a docência.

Alves (2015) tomando como referência os objetivos propostos pelo programa encontrado no site da Capes aponta que um dos objetivos que orientam a discussão do PIBID (2013) é o que tende a “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura”. Assim o mesmo afirma que as políticas de formação docente devem propiciar a prática de ações, de intervenções por meio de uma realidade concreta, não se afastando da teoria que servirá de embasamento à prática, pois

esse processo se dará a partir de um constante movimento de ação-reflexão-ação (práxis) em torno das ações desenvolvidas. Se teoria e prática estão juntas de forma indissociável, a ida a prática, o retorno à teoria e vice-versa deve se dá de modo tal conectado, que não é possível descrever qual elemento é mais importante do que o outro (ALVES, 2015, p. 7).

Além de tecer os saberes referidos acima acerca do PIBID e das políticas públicas de iniciação à docência na formação inicial o autor se propõe investigar as escritas de memoriais de formação, tendo a intencionalidade de promover ao bolsista em processo de formação inicial “o cuidado de tecer os fios que entrelaçam os fatos da iniciação à docência” (ALVES, 2015, p.4), apontando como e o que provocou consequências formadoras na vida intelectual, identitária e profissional. Alves (2015) ressalta que

Uma narratização da formação de si busca no desenho da presente investigação de pesquisa promover o desvelamento dos múltiplos sentidos que o PIBID, promove para a iniciação a docência e para a constituição da

identidade docente dos graduandos dos cursos de licenciatura. Assim, as narrativas escritas em memoriais de formação e autoformação constitui-o o percurso metodológico desta pesquisa na busca da compreensão dos diferentes *espaços-tempos* de formação e autoformação na iniciação e aprendizagem da docência (ALVES, 2015, p. 3).

Como já referido, essas escritas foram possibilitadas por meio de um ateliê biográfico, um dispositivo para a construção do memorial de formação, constituindo um cenário temporal e espacial que visava compreender as aprendizagens experienciais e o processo identitário produzidos no período de iniciação à docência das bolsistas. Segundo o autor, as narrativas permitiram que as bolsistas fossem protagonistas das suas histórias de vida, formação e profissão.

Desta forma, Alves (2015) traz as narrativas das bolsistas a fim de constatar de que forma o PIBID integra o processo de iniciação à docência. De acordo com as escritas, as bolsistas apontam para o PIBID como um local para expor as idéias, criar, planejar aulas a partir da temática do projeto, refletir sobre as próprias práticas, conhecer a realidade a dinâmica escolar se apropriando do chão da escola, e ainda estudar mais.

Alves (2015) a partir das escritas compreende que o PIBID promove uma interface entre teoria-prática, pelo fato de possibilitar discussões na universidade e possibilitar a atuação/intervenção no contexto escolar, a partir de atividades práticas. O autor conclui então que o PIBID, na condição de espaço-tempo epistêmico e metodológico das aprendizagens experienciais da docência, configura-se como elemento constituinte do território da iniciação a docência.

2.2 Análise dos artigos do Congresso Nacional de Educação (EDUCERE)

Reitero que foram encontrados o total de vinte e um artigos nos anais do EDUCERE, porém apenas onze deles traziam as contribuições para esse trabalho.

Soares, Araújo e Ramos (2015) através de um relato de experiência vivenciado no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade do Estado da Bahia-UNEB apresentam uma reflexão das vivências durante o auxílio e desenvolvimento de atividades na Escola Municipal Amigos da Natureza no período de 2014 ao fim do primeiro semestre de 2015.

As autoras apresentam o PIBID de acordo com o regulamento do programa e como o mesmo é desenvolvido na Universidade do Estado da Bahia-UNEB, trazendo informações acerca do subprojeto de Pedagogia. Constam nessas informações que o subprojeto é

desenvolvido por 40 (quarenta) bolsistas ID (iniciação à docência) e 06 (seis) bolsistas de supervisão distribuídos em 03 Escolas da Rede Pública de Ensino, a saber: Escola Municipal Amigos da Natureza, Escola Municipal João Mendonça e Escola Municipal Professora Geni Abutrab Guerra Pessoa, ancorado no tema: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Áreas e Saberes Entrelaçados pela Leitura e Escrita. Porém o trabalho relatado refere-se projeto desenvolvido na escola Municipal Amigos da Natureza, do qual participavam 12 (doze) bolsistas ID e 02 (duas) bolsistas de supervisão, distribuído nas séries iniciais do 1º ao 4º Ano nos turnos matutino e vespertino.

De acordo com as autoras são promovidas reuniões para discussão de textos, debates, seminários, avaliação do subprojeto nas escolas e eventos com os bolsistas ID's e de supervisão, que tratam acerca dos assuntos referentes à prática e desenvolvimento do subprojeto nas escolas. Segundo elas

Nos encontros compartilha-se aprendizados de várias áreas do conhecimento, os saberes expostos pelos bolsistas e supervisores são debatidos e mediados pelas coordenadoras que indagam, provocam, e incrementam a reflexão da prática, o exercício da função e a docência. Promovem ainda a leitura de textos que discutem a vivência em sala de aula, o processo de aprendizado, práticas inovadoras, entre outros (SOARES; ARAÚJO; RAMOS, 2015, p. 15456).

As bolsistas apontam que nessas reuniões, denominadas encontros pedagógicos, vão se “costurando concepções e posturas pedagógico-críticas”, saberes e ideias vão sendo desconstruídos e construídos a partir de questionamentos e colocações feitas. Elas compreendem que toda essa discussão gera um aperfeiçoamento do curso de licenciatura, e também uma formação continuada aos professores da escola a partir dos estudos propostos, que implicam na melhoria da prática em sala de aula, já que segundo as autoras “os saberes construídos nos momentos de reunião vão desembocando na sala de aula uma vez que os bolsistas procuram sempre levar inovações para as salas de aula” (SOARES; ARAÚJO; RAMOS, 2015, p. 15456).

Além da contribuição proporcionada nas reuniões as bolsistas/autoras afirmam que participar do Pibid é uma ótima experiência, pois estar em contato com a escola, com os alunos as faz crescer como pessoas e como acadêmicas em formação, tanto para a vida profissional, quanto pessoal.

Nos relatos as bolsistas mostram que quando estavam em sala, buscavam motivar os alunos, planejando as aulas de forma com que estimulassem a curiosidade dos mesmos junto

aos professores regentes. Desta forma as autoras defendem que as atividades desenvolvidas contribuíram para aquisição de conhecimentos dos alunos, como também fez parte da formação acadêmica de todos os professores em formação, implicando em uma melhor qualificação na futura atuação profissional.

As autoras concluem com este trabalho que desde o início, o PIBID tem se consolidado como uma iniciativa importante para a formação inicial dos alunos de licenciatura. Elas afirmam que

Para nós, bolsistas de iniciação à docência (ID) e futuras docentes a experiência foi e continua sendo de muita valia no que diz respeito à formação, porquanto as práticas pedagógicas em conjunto com a professora em sala de aula só têm enriquecido nosso currículo e formação teórico-prática carreira enquanto aprendizes, pois, ao mesmo tempo em que estudamos questões específicas que emergem em sala de aula, junto com a regente desenvolvemos atividades e, aprendemos junto com as crianças e professores(as) regentes. Nesse sentido há uma troca de conhecimento e de aprendizado. Temos ainda a oportunidade de articular teoria e prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade, são vivenciados na escola por intermédio do Programa, assim temos a conveniência de entender na prática como a criança aprende, como se dá esse processo e quais são os caminhos e recursos para aquisição da língua escrita e da língua falada, ou seja, a leitura (SOARES; ARAÚJO; RAMOS, 2015, p. 15452).

Elas explicitam ainda que o programa representa uma grande oportunidade para a formação profissional, que produz novos significados na formação de professores, ressaltando a necessidade de referenciar as ações a serem propostas em metodologias pedagógicas críticas, que fortalecerão o ensino dos conteúdos disciplinares à medida que esse processo ocorra.

Neste mesmo sentido das contribuições que o PIBID apresentou para a formação profissional Junges e Corosque (2015) por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico com apoio de pesquisa de campo que teve como instrumento de coleta de dados um questionário semiestruturado, contendo questões abertas e fechadas realizada com 11 acadêmicos bolsistas egressos do Projeto Mão Amiga - Capes/PIBID ofertado pelo Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Estado do Paraná, campus de União da Vitória/PR, se propuseram a analisar a contribuição da participação no projeto para professores, bolsistas egressos do subprojeto do Curso de Pedagogia, em sua prática docente na educação básica.

As autoras dispõem o artigo em três seções. Abordando na primeira seção as concepções teóricas e contributivas da formação docente. Na segunda seção, traz os

procedimentos metodológicos, contendo a análise dos dados coletados. E na terceira seção dispõe à análise e discussão dos resultados e a contribuição do PIBID na educação básica na visão dos professores.

Focando nas contribuições e implicações que são objetivos deste trabalho Junges e Corosque (2015) por meio das entrevistas, buscaram investigar quais as aprendizagens adquiridas durante a participação no PIBID, Projeto Mão Amiga; saber se as aprendizagens construídas na iniciação à docência proporcionada pelo PIBID contribuíram/contribuem para sua atuação como Professor/Pedagogo na Educação Básica e; saber as opiniões dos sujeitos sobre o período em que foram bolsistas do PIBID no “Projeto Mão amiga”.

Segundo a análise das autoras perante as respostas dos bolsistas, pode-se perceber que a participação no PIBID, no referido subprojeto, traz relevantes contribuições para a formação dos professores pesquisados, principalmente ao que se refere aos “saberes pedagógicos”, saberes estes, edificados dia-a-dia no exercício docente.

Para as autoras a formação de professores vai se constituindo em um processo longo e continuado, colaborando com o aprimoramento de habilidades, em busca do desenvolvimento profissional, possibilitando assim a construção do saber-fazer docente. Segundo as autoras, no Projeto Mão Amiga – Capes/PIBID percebe-se que os bolsistas convivem dia-a-dia com este saber, e afirmam serem condições essenciais para a construção da profissionalidade docente, já que ao estarem em convívio com os alunos toda semana durante as atividades do Projeto, podendo acompanhá-los durante um ano letivo ou mais, o contato com o chão da escola, com a equipe pedagógica e, em constante orientação com as Professoras Supervisoras do Projeto, os bolsistas alcançam um resultado mais significativo e satisfatório para a formação docente inicial implicando posteriormente em sua prática docente na educação básica.

Referente às opiniões expostas pelos bolsistas às autoras pontuam que os mesmos demonstraram que o período de participação no Projeto trouxe inúmeras contribuições para o exercício docente, dentre elas a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática.

Em relação à articulação entre a teoria e a prática, Junges e Corosque (2015) evidenciam que ao analisar os dados coletados, pode-se inferir que as aprendizagens construídas na formação inicial por meio das teorias foram experienciadas de forma marcante como bolsista de iniciação à docência no Projeto Mão Amiga, ou seja, os bolsistas vivenciaram de forma concreta como é organizar uma turma de alunos, selecionar conteúdos, preparar uma aula, eleger a metodologia adequada, compartilhar experiências com os colegas, etc. E estas aprendizagens implicam em sua prática pedagógica enquanto já profissionais professores na educação básica.

Desta forma, por meio das pesquisas realizadas na construção deste artigo, as autoras podem afirmar que a participação no referido Projeto auxiliou gradativamente no processo de formação docente e, posteriormente na prática pedagógica dos professores. Elas ainda destacam como aspectos contributivos apresentados pelos professores pesquisados como pibidianos a experiência com o manejo de sala de aula; a articulação entre a teoria e a prática; o trabalho em equipe; aprender a fazer um planejamento; a aprendizagem de metodologias inovadoras como a ludicidade.

As autoras concluem assim que

por ser a sala de aula o ambiente onde o professor exerce sua prática pedagógica, verifica-se que os professores, enquanto acadêmicos bolsistas do “Projeto Mão Amiga”, ao terem experienciado o “chão da escola” ainda na formação inicial, ao lecionarem já como profissionais, se sentem mais autoconfiantes em seu fazer docente atual (JUNGES; COROSQUE, 2015, p. 32808).

Referindo também a autoconfiança, a segurança proporcionada pelo PIBID Junqueira, Silva e Calil (2015) em um trabalho de abordagem qualitativa, desenvolvido em duas etapas, pesquisa bibliográfica e entrevista semiestruturada com seis professoras iniciantes, buscaram desvelar quais as dificuldades e estratégias os professores iniciantes têm no início da carreira docente e, sobretudo, identificar quais as contribuições o Programa de Incentivo de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe para a prática de professoras egressas do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté.

As autoras iniciam o trabalho discutindo acerca das dificuldades enfrentadas no início da carreira. Elas apontam que estudos relacionados à formação inicial de professores, têm revelado que os alunos egressos da universidade se vêm despreparados para atuar em sala de aula devido choque de realidade que sofrem quando deixam de ser alunos e passam a ser professores o que gera insegurança.

Desta forma as mesmas assinalam que o PIBID tem se mostrado ser de grande importância nos cursos de licenciatura pela oportunidade que oferece aos graduandos de atuar na escola durante o curso de formação inicial, permitindo ao aluno bolsista relacionar a teoria aprendida na Universidade com a realidade da prática nas escolas.

Como já referido acima as autoras buscaram por meio de entrevista semiestruturadas desvelar as contribuições que o PIBID trouxe para as professoras iniciantes egressas do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté e identificar quais as dificuldades cada docente

enfrentou ao se deparar com a realidade escolar e que contribuições o programa trouxe para que as mesmas pudessem enfrentar tais contratempos.

Desta maneira, foi considerado pelas autoras que as dificuldades enfrentadas no início da carreira que foram elencadas pelas professoras egressas participantes da pesquisa não fogem ao que a literatura tem apresentado, como destacado no relato de uma bolsista que diz acerca da dificuldade inicial e o choque com a realidade.

Contudo, as autoras defendem que as oportunidades que o PIBID proporcionou às professoras durante a formação inicial foram de extrema importância para suas atuações futuras, dado que o programa permitiu às docentes enfrentarem o início da carreira com mais segurança e autonomia. As autoras afirmam que

Diante das experiências vivenciadas por meio do programa as professoras se sentiram aptas para atuar e obtiveram poucas dificuldades em sua inserção no contexto educacional, uma vez que a participação no programa propiciou a articulação entre teoria e prática disponibilizando maior autogoverno de si, bem como em razão das mesmas já dominarem aptidões imprescindíveis para a atuação docente (JUNQUEIRA; SILVA; CALIL, 2015, p. 39090).

A partir deste estudo, ficou evidente para as autoras que as egressas do curso de Pedagogia da Universidade de Taubaté não apresentam dificuldades em planejar e em ministrar os conteúdos, e também possuem mais desenvoltura para lidar com os alunos, pais e comunidade, pois já conhecem a unidade de ensino, e este não é mais uma incógnita para elas. As autoras apontam ainda a diferença entre pensar sobre a escola e fazer parte dela, posto, que o professor que está iniciando e que participou do PIBID se sente apto para exercer seu papel na unidade de ensino atingindo maior chance de êxito.

Junqueira, Silva e Calil (2015), concluem que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento da prática do professor iniciante, pois

a entrada na carreira docente é um momento repleto de desafios e descobertas. É o momento em que o professor iniciante decidirá se permanece ou desiste da profissão escolhida, porém se esse professor passar por uma formação inicial que proporcione a base fundamental para sua atuação posterior e obtiver parcerias de programas de inserção à docência como o PIBID que contribuem para a formação e prática docente, a entrada na carreira passa a ser menos dificultosa e árdua, visto que o professor possuirá conhecimentos e práticas adquiridos não somente no curso de formação, mas também através das ações e orientações obtidas nas escolas por onde atuou durante sua formação inicial (JUNQUEIRA; SILVA; CALIL, 2015, p. 39090).

Assim como Junqueira, Silva e Calil (2015) trazem o PIBID como um programa de iniciação à docência, propulsor no momento de decisão, no que se refere à permanência na profissão Araújo, Pereira e Dantas (2015) também apontam para tal característica do Programa, além do mesmo possibilitara construção da identidade do futuro professor, afirmando que a formação inicial nos cursos de graduação configura-se como o momento de definição, escolhas, envolvimento e aceitação da profissão.

Araújo, Pereira e Dantas (2015) buscaram a partir da pesquisa bibliográfica reconhecer e apontar a importância do PIBID na formação do aluno de graduação, e do subprojeto de Pedagogia do Centro de Formação de Professores – CFP, UFCG (Universidade Federal de Campina Grande-PB), desenvolvido pela segunda vez, e que conta com a participação de vinte e oito (28) licenciandos, duas (02) coordenadoras de área e quatro (04) supervisoras, de quatro escolas parceiras.

As autoras iniciam o trabalho discutindo acerca da formação docente que se coloca, na atualidade, como uma tarefa fundamental na construção de uma identidade profissional, onde, segundo elas, adentrar no universo escolar

é assumir um compromisso com o outro e consigo mesmo no sentido de construir e reconstruir, diariamente, aprendizagens e conhecimentos socializados de diversas formas. Compreender a complexidade existente no espaço escolar é principalmente entender que “[...] as escolas são lugares onde as novas competências devem ser adquiridas ou reconhecidas e desenvolvidas” (ALARCÃO, 2003, p. 12). Essa concepção impõe uma nova forma de atuação e exige uma formação docente condizente com as exigências impostas à educação resultantes, também, de mudanças estruturais e sociais da sociedade (ARAÚJO; PEREIRA; DANTAS, 2015, p. 34739).

Sendo assim, elas compreendem a importância do PIBID como formação para os graduandos, uma vez que o programa coloca os estudantes do curso de licenciatura em um contato direto com o cotidiano da sala de aula, gerando um aprendizado significativo para a formação dos mesmos. As autoras defendem que o contexto da sala de aula é enriquecedor, pois além de oferecer uma visão geral do ambiente, garante aos alunos a oportunidade de realizar experiências, a partir da utilização de metodologias diferenciadas.

Araújo, Pereira e Dantas (2015) afirmam que é no contexto de integração entre graduandos e escola, teoria e prática que o Centro de Formação de Professores/CFP, da Universidade Federal de Campina Grande, em Cajazeiras/PB, tem buscado por meio do PIBID, propiciar aos graduandos uma vivência inovadora e desafiadora. Sobre a integração entre teoria e prática, elas trazem que “Não há consistência em uma profissionalização sem a

constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2010, p. 1360 apud ARAÚJO; PEREIRA; DANTAS, 2015, p. 34741). As autoras explicam que a base sólida a que se refere à autora Gatti é resultado de uma formação teórica, onde o professor precisa saber articular teoria e prática no seu fazer pedagógico.

Para as autoras os saberes teóricos fundamentais a formação inicial do professor ocorre de forma constante durante a graduação, ele se caracteriza por um período de leituras, pesquisas e reflexões que proporcionam aprendizados, construção do perfil do professor e sugere uma preparação consistente. Elas consideram que o Centro de Formação de Professores (CFP) promove a inserção dos graduandos do Curso de Pedagogia por meio do PIBID em salas de aulas do Ensino Fundamental nos referidos moldes.

Assim, o PIBID para elas caracteriza-se como uma atividade que possibilita a formação na prática, compreendendo a importância deste programa como projeto que vem preencher lacunas da formação acadêmica, uma vez que se configura como interlocução entre teoria e prática, oportunizando aos licenciandos a vivência de todos os problemas do cotidiano escolar, refletindo e reformulando conceitos sobre a prática.

Portanto o PIBID para as autoras, melhora a qualidade da formação nos cursos de licenciatura e possibilita o conhecimento da dinâmica escolar junto à teoria contribuindo para a construção de uma nova concepção de formação, enxergando o novo perfil do educador que atuará na sociedade atual.

Desta mesma forma Miranda, Aparício e Andrade (2015) afirmam por meio de uma pesquisa qualitativa que trata os dados a partir da análise dos questionamentos feitos a sete bolsistas participantes do PIBID/UNIP do curso de Pedagogia, que o PIBID permite aos alunos de iniciação a docência uma formação diferenciada; que o programa cria um espaço de construção de um novo conhecimento, e que o mesmo acaba favorecendo o crescimento pessoal e profissional. Esta pesquisa objetivou investigar as concepções dos referidos alunos acerca das contribuições do PIBID na formação inicial docente e responder como os alunos desse curso percebem a relação entre o que é estudado no referido curso e o que os mesmos observam na escola no que concerne à atuação docente.

Inicialmente os autores apresentam o PIBID como uma política pública que estimula a integração entre Educação Superior e Educação Básica, que ao inserir os alunos no contexto escolar eleva a qualidade das ações pedagógicas promovendo práticas docentes inovadoras, já que a escola é um espaço que possibilita reflexão e construção do conhecimento docente. Apresentaram também o programa e seus objetivos.

Os autores esquematizaram a pesquisa criando cinco categorias de análise, após considerarem os dados coletados a partir dos questionamentos. As respostas dadas foram organizadas e classificadas de acordo com as semelhanças.

A primeira categoria denomina-se Metodologia de Ensino. Nessa categoria os autores agruparam as respostas que assinalavam que as disciplinas próprias aos saberes conceituais e metodológicos do referido curso trazem contribuições para atuação docente no espaço escolar.

Na Tendência Tradicional, categoria dois, os autores trazem relatos dos bolsistas acerca de procedimentos tradicionais utilizados dentro da sala de aula das professoras. Assim trazem a discussão acerca da concepção de sujeito por de trás das práticas pedagógicas, e do papel da escola enquanto reprodutora de determinados conhecimentos. Ao final os autores afirmam que a superação dessa tendência tradicional só ocorrerá quando o professor entender que

a sala de aula pode ser um espaço formador para o aluno. Espaço em que ele aprende a pensar, elaborar e expressar melhor suas ideias e a ressignificar suas concepções, ao ser introduzido no universo dos saberes teoricamente elaborados e nos procedimentos científicos de análise, interpretação e transformação da realidade (GARRIDO, 2001, p. 125 apud MIRANDA; APARÍCIO; ANDRADE, 2015, p. 39618).

Na categoria Relação teórico-prático os autores apresentam a discussão acerca da relação entre teoria e prática, se o professor aprende a teoria para entender a prática, corrigindo-a e descobrindo novas implicações para a mesma. Nos relatos dos bolsistas segundos os autores, se constata que na atuação do professor, o mesmo utiliza, seja de forma direta ou indiretamente, o referencial teórico de formação para a sustentação da sua prática.

Na categoria da Concepção construtivista, os autores apresentam relatos relacionados a práticas docentes de sala de aula que dialogam com teóricos estudados pelas bolsistas acerca do construtivismo. De acordo com os autores “os bolsistas mostram-se entusiasmados com a formação docente por acreditar que a relação teórico-prática é uma realidade no cotidiano escolar” (MIRANDA; APARÍCIO; ANDRADE, 2015, p. 39620).

Aderência curricular, nesta categoria os autores afirmam que existe no referido curso aderência entre o currículo de formação inicial docente e o currículo escolar, já que no relato de uma aluna, a mesma apresenta a relação entre o que vê no projeto e o que vê no curso de Pedagogia como se fosse possível construir uma ponte de raciocínio entre ambas.

Considerando os objetivos propostos da pesquisa, já referido, os autores mostram que os resultados apontam através da coleta de dados que os alunos observam uma relação muito próxima entre as discussões ocorridas no curso de Pedagogia e o que o professor deve exercer

em sala de aula no ambiente escolar, ressaltando que tal percepção só é possível, com tamanha profundidade, apenas aos participantes de projetos similares ao PIBID.

Portanto de acordo com os autores, os bolsistas PIBID recebem uma formação diferenciada, já que desenvolvem atividades didáticas nas escolas públicas junto aos alunos e sob a orientação dos professores da escola e dos coordenadores do programa na universidade, favorecendo o crescimento pessoal e profissional.

Santos et al. (2015) assinalam assim como Miranda, Aparício e Andrade (2015) que o PIBID proporciona aos bolsista suma inserção na escola com maior profundidade.

Santos et al. (2015) realizaram uma pesquisa qualitativa, com levantamento teórico e diário de campo que partiu das observações feitas pelos bolsistas nas atividades do Pibid e durante o Estágio Supervisionado da Educação Infantil do curso de Pedagogia da UEL Universidade Estadual de Londrina, realizados em dois Centros Municipais de Educação Infantil da mesma cidade. O referido trabalho teve por objetivo evidenciar quais as contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) e do Estágio Curricular Obrigatório na Educação Infantil para a formação do Pedagogo.

As autoras brevemente apresentam o Pibid explicitando que este programa promove a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas para que realizem atividades didático-pedagógicas recebendo orientação de um docente e de um professor da escola com o intuito de aperfeiçoar e valorizar a formação de professores para a educação básica. Elas apontam ainda que para o curso de Pedagogia, em específico, o PIBID se apresenta como uma forma de inserir os estudantes no cotidiano dessas escolas com a finalidade de contribuir na articulação entre teoria e prática indispensáveis à formação do profissional da educação.

Para que haja essa articulação as autoras explicam que são desenvolvidos grupos de estudos e formação continuada com os professores supervisores e com os coordenadores do projeto, repercutindo no aperfeiçoamento teórico e na melhoria da prática pedagógica.

As autoras discutem também acerca do Estágio Supervisionado evidenciando algumas diferenças na forma como ocorre o programa PIBID e o Estágio, e diferenciam também a partir do diário das bolsistas as diferenças dos Centros Municipais de Educação Infantil no qual estiveram inseridas, como as diferentes atuações de professores, diferenças estruturais, diferenças nas práticas pedagógicas, nas coordenações e direções.

As autoras consideram que a intenção não é afirmar que o PIBID é melhor que o estágio ou vice-versa, mas evidenciar que pelas condições das escolas que estiveram inseridas, pelas organizações das mesmas, o PIBID proporcionou um contato e uma inserção mais direta com a realidade escolar, até mesmo pelo fato das cargas horárias serem diversas.

Assim autoras apontam que a participação no PIBID é uma continuidade da experiência adquirida no Estágio, alicerçada em teorias que norteiam a organização de práticas voltadas para o desenvolvimento humano. E concluem que

Dirigir nosso olhar para as crianças e aprender a criar nelas novas necessidades, bem como, organizar vivências que sejam provocadoras de aprendizagem e desenvolvimento, certamente contribuíram e continuam contribuindo para a formação de futuros pedagogos que em breve, estarão ocupando não mais o lugar de discentes estagiárias ou bolsistas do Pibid, mas de professores da rede municipal que pretendem desenvolver um trabalho rico e humano voltado para a promoção da aprendizagem e do desenvolvimento, contribuindo com as condições de vida e educação das crianças de zero a cinco anos de idade (SANTOS et al., 2015, p. 29831).

No mesmo sentido trazido por Santos et al. (2015) as autoras Zacarias et al. (2015) tratam da influência do PIBID no que concerne a oportunidade do mesmo proporcionar aos alunos das licenciaturas o conhecimento da realidade escolar correlacionando teoria e prática.

Assim, por meio de uma pesquisa qualitativa, na qual a coleta de dados partiu de entrevistas semiestruturadas realizada com nove alunas/bolsistas do curso de pedagogia do Campus I da Universidade Estadual de Alagoas – Uneal no PIBID, intitulado: Universidade e Escola: múltiplos olhares frente às metodologias de ensino, ocorrido em duas escolas públicas de Ensino Fundamental da cidade de Arapiraca – AL, buscou-se analisar a influência que o programa exerce sobre a formação acadêmica das alunas/bolsistas do referido curso e analisar a concepção que estas alunas apresentam sobre a relação teoria/prática.

As autoras iniciam o trabalho fazendo considerações sobre curso de Pedagogia no Brasil e na Uneal, posteriormente, falam a respeito do PIBID ressaltando o conceito do programa, o seu surgimento e os principais objetivos. Abordam ao final, os resultados alcançados a partir das entrevistas.

Buscando dar conta dos objetivos propostos neste estudo, as autoras estabelecem quatro questões norteadoras da discussão em pauta. A primeira questão buscou identificar nos relatos das bolsistas, como a parceria universidade/escola pode contribuir para melhorar a educação. Os relatos apontam para inserção das bolsistas na escola, que ao ingressarem na mesma levam consigo novas metodologias de ensino, como também aprendem na realidade da sala de aula, aliando teoria e prática em tempo real. Assim as autoras percebem que “todas as bolsistas acreditam nessa parceria, e que confirma sua importância. A parceria entre a universidade e as escolas da educação básica, beneficia tanto os estudantes que adquirem

conhecimentos quanto as escolas que participam do programa.” (ZACARIAS et al., 2015, p. 29965).

Na segunda questão as autoras tratam da influência que o Pibid traz para formação acadêmica das alunas/bolsistas. Segundo as autoras é possível observar por meio dos relatos, que as bolsistas acreditam que o Pibid proporcionar o conhecimento da realidade educacional nas escolas públicas.

A terceira questão abordou a importância do PIBID para compreender a atuação docente. Neste item ficou evidente que ocorreu uma modificação e posteriormente uma ampliação nas concepções das bolsistas acerca da prática na sala de aula, devido ao fato de desconhecerem a realidade e perceberem que mesmo com as exigências e o desprestígio profissional, o professor pode colaborar de forma significativa no que tange ao avanço da educação. Além disso, reconheceram também a importância da parceria entre a universidade e a escola para o bom desenvolvimento educacional.

A quarta e última questão apresentou a concepção das bolsistas sobre a relação da formação com a prática docente e como essa relação ocorre para elas. Nos relatos é unânime a concepção de que teoria e prática se complementam e devem andar juntas. A partir dos relatos as autoras concluem que “o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre a relação necessária entre teoria e prática, seria o diferencial que conduziria dialeticamente tal relação rumo de uma nova práxis.” (ZACARIAS et al., 2015, p. 29969). Para elas a consciência crítica é muito importante, pois é ela que fundamenta a boa prática que o professor poderá adotar.

Por fim, as autoras concluem que o PIBID é uma ação de grande relevância que interfere significativamente na formação inicial, incentivando à docência e valorizando as licenciaturas. Elas consideram também essencial a inserção dos licenciandos no contexto educacional enquanto estão em contato com formação teórica, uma vez que podem refletir sobre a teoria, relacionando-a a prática. Em relação às bolsistas, as autoras concluem que ao ingressarem no programa as mesmas adicionaram novas informações ao processo de formação profissional, e adquiriram uma percepção ampla acerca das possíveis formas de atuação docente, já que tiveram a oportunidade de vivenciar a escola de forma completa, nas diversas atividades diárias que a mesma desenvolve.

Em acordo com o que Zacarias et al (2015) trazem acerca da relação teórica e prática, onde ambas devem fazer parte da formação, Sanchez e Santana (2015) defendem que o processo formativo docente deve ocorrer de forma integral nas dimensões teóricas e práticas. Desta forma Sanchez e Santana analisaram os impactos do PIBID na formação dos

licenciandos do curso de Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), no Campus de Seropédica, que atuaram durante dois anos no subprojeto, de 2010 a 2012. Para isso utilizaram os diários de campo dos bolsistas que continham relatos das experiências vividas durante a participação no projeto.

Para tanto, as autoras apresentam a estrutura do PIBID, os objetivos do programa de acordo com a CAPES, fazem um histórico dos oito editais lançados até o momento da realização da referida pesquisa e abordam os resultados obtidos na pesquisa com o subprojeto PIBID do curso de Pedagogia da UFRRJ.

Focando nas contribuições que o programa possibilitou as alunas do curso de Pedagogia, as autoras destacam que durante o tempo de vigência do subprojeto PIBID, diversos aprendizados foram oportunizados aos participantes, tanto pelos estudos de teóricos, produção científica, trabalhos para apresentação em eventos, pôsteres, artigos para publicações, trabalhos em forma de comunicação, quanto pelas experiências vivenciadas. Acerca das experiências as autoras trazem dos diários de campo as dificuldades enfrentadas, como o desinteresse por parte de alguns alunos, o despreparo para lidar com alunos de inclusão e o difícil acesso as tecnologias no ambiente escolar, porém as autoras afirmam que

Esse contato direto com os problemas vivenciados no futuro ambiente profissional proporcionou um grande crescimento à formação desses licenciandos, relatados por eles nos diários como um “diferencial” em seus processos formativos. Consideramos indispensável que o futuro educador saiba que, ao longo de sua profissão, surgirão muitos obstáculos e que será preciso buscar novos caminhos para poder enfrentá-los. Essa nos parece ser uma das grandes contribuições do PIBID ao processo formativo dos licenciandos: possibilitar a observação e a vivência dos inúmeros desafios presentes na realidade escolar (SANCHEZ; SANTANA, 2015, p. 8933).

As autoras destacam também as trocas e integrações que ocorriam entre os bolsistas e os professores das escolas-parceiras, que possibilitaram reconhecer a importância da integração entre Universidade e Escola, na qual, segundo as autoras, a primeira é reconhecida como o espaço de teorias e produção de idéias, e a segunda como laboratório, onde os bolsistas vivenciam o cotidiano escolar em toda a sua complexidade.

Desta forma, Sanchez e Santana constatarem que o processo formativo docente não ocorre na separação teórica e prática, mas sim na conjugação dessas duas dimensões. Segundo elas é no estudo dos teóricos e na observação das práticas que o futuro professor tem capacidade de refletir criticamente sobre o que está estabelecido e pensar ações criativas a serem estabelecidas. É na conjugação entre as duas dimensões, que o docente cresce em sua profissão e se reconhece enquanto sujeito atuante que produz conhecimento.

As autoras ainda reforçam a relevância desta política pública por verificarem sua potencialidade inovadora e dinamizadora da formação docente, tanto para a formação inicial, como para a formação continuada.

Ribeiro e Nogueira (2015) também apontam para a relevância do PIBID na formação inicial e inserção na profissão docente, no qual possibilita aos participantes construir os conhecimentos necessários ao exercício da profissão docente. As autoras partem de uma pesquisa qualitativa, onde utilizam um questionário com perguntas abertas sobre a participação no PIBID e sobre a influência do programa para o desenvolvimento profissional de onze professores iniciantes participantes do PIBID do subprojeto “Ateliês Formativos de Professores Alfabetizadores: Construindo Práticas Eficazes” que estudaram na UEMS unidade Campo Grande do curso de Pedagogia.

Assim como Sanchez e Santana (2015), Ribeiro e Nogueira (2015) também apresentam o que é o PIBID, os objetivos do programa de acordo com a CAPES, discutem acerca dos oitos editais lançados até o início da referida pesquisa, e tratam da expansão do programa em âmbito nacional.

Para atingir os objetivos da pesquisa foi realizado o questionário sobre dois grandes eixos referentes à participação e a influência do PIBID no desenvolvimento profissional docente.

De modo geral, as autoras discutem que todos os participantes avaliam positivamente o PIBID já que o mesmo promove aprendizagens significativas da profissão docente. Elas também utilizam dois relatos onde as bolsistas apontam para o PIBID como um programa complementar ao Estágio Supervisionado, igualmente apontado por Santos, Nascimento, Leonardo e Magalhães (2015). Segundo as autoras, as atividades do subprojeto para as bolsistas, como reuniões semanais e quinzenais, observação de aulas e desenvolvimento de atividades também colaboraram para articular teoria e prática. Assim as autoras consideram que o PIBID, na ótica dos mesmos, contribui na aprendizagem da docência e na qualificação da formação inicial.

De acordo com as autoras, as bolsistas também traçaram críticas e propostas de melhorias para o PIBID no que diz respeito à falta de envolvimento da gestão escolar das escolas participantes do programa, a falta de materiais, ao fornecimento de passe escolar e ampliação do programa.

As autoras concluem dizendo que os egressos do PIBID evidenciaram em suas falas que consideram o programa benéfico e que o mesmo deveria ser expandido a mais

licenciandos, já que ele é um incentivo a carreira e contribui na elevação da qualidade da formação docente.

Barbosa et al. (2015) também evidenciam que o PIBID é um programa que atua como elemento propulsor da formação docente e, também continuada. Estas autoras adotaram a pesquisa bibliográfica e de campo com uma abordagem qualitativa, coletando os dados através de entrevistas semiestruturadas, realizadas com duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental. O estudo foi realizado em duas escolas da rede pública estadual e municipal localizadas na cidade de Arapiraca – AL, parceiras do PIBID, e do qual, participam doze bolsistas do Curso de Pedagogia/*Campus* I da Uneal. Elas objetivaram na pesquisa analisar de que forma o PIBID atua como elemento propulsor na formação continuada dos professores, levando em consideração as mudanças de paradigmas na educação.

Na pesquisa bibliográfica as autoras analisam o papel do professor diante das novas responsabilidades que recaem sobre ele devido às transformações sociais que vem acontecendo desde a década de 1990, como o ensino tradicional o ensino construtivista, onde o professor deve se adequar frente às mudanças. Assim segundo as autoras, tem se investido em formas que possibilitem a melhoria da formação de professores e dentre essas formas, pode-se destacar os programas que tem por objetivo incentivar e valorizar a formação inicial e continuada. As autoras apontam para o PIBID como um desses programas, que traz novas perspectivas para a docência e contribui com transformações no ato de ensinar. Acerca do PIBID as autoras percebem que

[...] ao serem inseridos no cotidiano das escolas públicas, os licenciandos e professores supervisores são incentivados a adotar uma postura crítica, reflexiva e transformadora, uma vez que é oferecida a oportunidade de fazer uma análise sobre o espaço escolar e desenvolver ações favoráveis, que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, construindo assim, saberes necessários e significativos à prática docente (BARBOSA et al., 2015, p. 18897).

Posteriormente, com a pesquisa de campo, as autoras buscam através da entrevista semiestruturada realizada com duas professoras, identificar o posicionamento delas acerca da importância da formação continuada e do Pibid como elemento propulsor dessa formação, frente à mudança de paradigmas na educação. As autoras apresentam três questões direcionadas as entrevistadas. Essas questões tratam acerca das contribuições da formação inicial para a formação profissional; das políticas públicas voltadas para a formação continuada e, da importância do PIBID como elemento propulsor na formação continuada de professores.

As autoras apresentam os depoimentos afirmando que eles evidenciam a relevância da formação inicial, especialmente a formação no magistério; a compreensão do que seja a formação continuada e sua importância para o exercício da docência e, a pouca oferta de políticas públicas que investem nessa formação levando em conta as reais necessidades dos professores. Nesse sentido, as autoras inferem que “[...] o Pibid surge como uma nova possibilidade para a ressignificação da prática pedagógica, pois os envolvidos são levados a participar de uma formação continuada que não se dá em momentos pontuais, mas sim, no seu dia-a-dia, tendo como foco a sua realidade.” (BARBOSA et al., 2015, p. 18902).

Barbosa et al. (2015) enfatizam que puderam perceber ao longo do estudo realizado que a educação de qualidade está ligada com a formação docente e que o PIBID possibilita por meio de sua inserção, um desenvolvimento de um novo olhar acerca do ensinar. Além disso, segundo as autoras o programa influencia na modificação da ação docente, visto que incentiva a reflexão pedagógica e a articulação entre teoria e prática ressignificando os conhecimentos de acordo com cada realidade.

Concluem assim, que é só por meio da formação continuada que é possível transformar a prática do professor, considerando que através do estudo contínuo o professor, analisa de forma crítica o seu modo de ensinar, reflete constantemente, se atualiza conhecendo novas concepções e práticas vindas das mudanças da sociedade, e adquirindo nova postura. Nesse sentido o PIBID é apontado neste estudo como propulsor dessa formação. As autoras apontam, além disso, que as experiências construídas no PIBID e partilhadas com professores atuantes e em formação inicial, colaboram para ressignificar paradigmas tradicionais desenvolvendo outras formas de pensar e fazer a educação.

Hemielewski et al. (2015) também tratam do PIBID como um programa que contribui para a formação inicial, formação permanente e continuada dos professores que atuam na educação. Estas autoras realizaram uma pesquisa de caráter bibliográfico, onde fizeram um levantamento de teses e dissertações publicadas em periódicos nacionais na área da educação. O objetivo do estudo foi esboçar o estado do conhecimento acerca dos seguintes temas geradores: a formação continuada docente, PIBID – Pedagogia Ensino Médio, profissionalização docente, relação teoria e prática, formação inicial e política de formação docente, entre os anos de 2003 a 2013. O trabalho também buscou identificar aspectos relevantes já pesquisados nesta linha de estudo. Esta investigação, segundo as autoras é uma produção da disciplina de Pesquisa em Educação do Programa de Pós Graduação *Stricto Sensu* - Mestrado em Educação/PPGEdu – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus de Frederico Westphalen.

Durante a fundamentação teórica as autoras discutem acerca do professor enquanto autor do seu processo de constituição de conhecimentos, como conhecedor da realidade escolar, das problemáticas que surgem deste ambiente, responsável pela revisão constante destes conhecimentos, que se exige uma formação continuada, que esta centrada na escola, no trabalho coletivo, que propicia essa revisão constante de forma consciente e crítica a fim de se qualificar constantemente.

As autoras também realizam uma análise quantitativa referente às teses e dissertações produzidas no período já referido, com relação a cada tema gerador. No que tange ao PIBID, dentro do período referido, não constam teses nem dissertações. Frente a esta situação as autoras observaram

[...] a necessidade de uma pesquisa, articulada com a prática deste programa. Haja vista que o mesmo oportuniza a aproximação da teoria e da prática em um estudo coletivo, buscando a construção do conhecimento de forma a dar significado ao ser professor, ao mesmo tempo em que quem ensina, aprende com seus aprendizes, num processo de inter-relação dialética (HEMIELEWSKI et al., 2015, p. 8780).

Embora as autoras não tenham encontrado nenhuma pesquisa no tema gerador: “Formação continuada docente”; “PIBID – pedagogia ensino médio”, elas concluem que o PIBID é um programa que tem por objetivo relacionar Universidade e Educação Básica, e que contribui para a formação inicial, permanente e continuada dos professores que atuam na educação. Elas enfatizam ainda que “no mundo da docência não basta „estar“ professor, é preciso „ser“ professor comprometido com seu ofício estabelecendo relações do conhecimento prático teórico constituindo-se profissional da educação.” (HEMIELEWSKI et al., 2015, p. 8783)

No mesmo sentido França (2015) em sua pesquisa afirma que programas como o PIBID trazem contribuições para todos os envolvidos no mesmo, ou seja, para os profissionais da Universidade, os professores da Educação básica e os licenciandos. A autora objetivou em sua pesquisa conhecer o posicionamento das professoras supervisoras acerca do processo formativo vivido com os bolsistas, durante a participação no subprojeto. A pesquisa contou com a colaboração de oito supervisoras do Programa Institucional de Bolsistas de Iniciação à Docência – Pibid, da Universidade Estadual do Ceará – UECE, que fazem parte do Subprojeto do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação de Crateús – FAEC, para responder a um formulário eletrônico, contendo perguntas abertas e fechadas.

A autora faz inicialmente um panorama acerca do PIBID, apontado algumas características do programa, e seus objetivos. Aponta ainda que a inserção na escola desde o

início da formação diminuirá as possíveis dificuldades deixada pelo estágio e, fortalecerá a aprendizagem profissional através da aproximação com os fazeres cotidianos do professor no contexto escolar, suprindo a dicotomia entre teoria e prática.

França (2015) apresenta o subprojeto do curso de Pedagogia destacando as atividades realizadas pelo mesmo e que visam fortalecer a formação inicial, dentre elas estão, seminários, reuniões, planejamentos, estudos teóricos, seminários com temáticas referentes à pesquisa em sala de aula, oficinas de teatro e de contação de histórias, mini cursos, dentre outras. A autora aponta que estas atividades estão voltadas para a integração Universidade e escola, para promoção da reflexão da prática docente, aproximação da rotina de sala de aula compreendendo as suas particularidades, ampliação do repertório teórico e desenvolvimento de habilidade de leitura, escrita e expressão comunicativa.

Buscando apreender os diversos sentidos de uma experiência vivida, a respeito do processo de formação docente vivenciado no subprojeto, já referido, a autora realiza um formulário eletrônico organizado em duas partes. Na primeira parte a autora solicitava dados profissionais das professoras supervisoras, e na segunda parte buscava saber a opinião das professoras supervisoras acerca do trabalho formativo que realizavam no subprojeto, através de oito questões mistas.

A autora foca na segunda parte do formulário trazendo a análise e discussão do mesmo, explicitando que esta é a linha deste estudo. Através das respostas a autora pode perceber o reconhecimento por parte das supervisoras que o PIBID pelas diversas atividades que promove possui caráter formativo, ressaltando que esse caráter não se restringe apenas aos licenciandos, mas a elas também. A seguir trago duas das respostas das professoras supervisoras que revelam vivências proporcionadas pelo PIBID com caráter formativo, e a contribuição do mesmo para o processo formativo das professoras.

[...] Acredito que esse processo formativo vai proporcionar aos acadêmicos em pedagogia experiências significativas à sua formação, pois desde cedo vivenciam os mais variados conflitos existentes no ambiente escolar, principalmente, em sala de aula.

[...]

O Pibid me trouxe a possibilidade de estar revendo os teóricos, as novas práticas e também a possibilidade de discutir e conflitar os meus pensares adormecidos com novos saberes, tendo ainda a felicidade de repassar um pouco de minha prática. (SUPERVISORA 3; SUPERVISORA 1 apud FRANÇA, 2015, p. 4150).

A autora explicita o caráter formativo a todos os envolvidos no programa, incluindo os professores universitários. Assim conclui que

iniciativas como o Pibid possibilitam mecanismos para que os profissionais formadores da Universidade, os professores da Educação básica e os licenciandos convivam e aprendam no universo escolar. Essas vivências aliadas aos estudos teóricos desenvolvidos podem lhes possibilitar os fundamentos para a reflexão, para que analisem e interpretem o universo da escola e impliquem no compromisso desse professor com a transformação da sociedade (FRANÇA, 2015, p. 4155).

Observando os artigos, foi possível identificar que eles se referem à experiência e a pesquisa, sendo um deles pesquisa autobiográfica, um relato de experiência, duas pesquisas bibliográficas, sete bibliográficas com pesquisa de campo a partir de entrevistas semi-estruturadas e duas que abordam a análise de diário de campo. Todos os artigos se referem ao PIBID no curso de licenciatura em Pedagogia.

Acerca da prática da escrita, Dos treze artigos analisados apenas Alves (2015) discorria sobre a escrita e sua importância no processo de formação. Esse autor inicia seu trabalho tratando da pesquisa autobiográfica, uma abordagem que possui uma concepção de educação constituída ao longo da vida do sujeito, onde este produz um conhecimento sobre si mesmo, sobre o seu cotidiano ou sobre os outros, revelando suas experiências e seus saberes. Segundo o autor essas experiências demarcam um lugar da existência e tudo o que um sujeito sabe do mundo, deste modo as narrativas de formação (que partem da escrita de si), “se ancoram na fenomenologia existencial como processo de compreensão da aprendizagem docente” (ALVES, 2015, p. 2).

Para Alves (2015) as narrativas se dirigem para uma abordagem como metodologia de investigação e como possibilidade de formação, por permitir um processo de “reflexão da condição biográfica do sujeito em formação”. Ele aponta ainda que ao olhar retrospectivamente os percursos de vida, é possível ver as redes de relações que vão (re)construindo a identidade dos sujeitos e sua formação. Assim para o autor, a narrativa da formação de si, neste trabalho buscou suscitar o desvelamento dos diversos sentidos que o PIBID gera para a iniciação a docência e para a construção da identidade docente. Ressalto ainda que até mesmo os artigos com diário de campo não tratavam sobre a escrita como uma contribuição à formação, como uma prática que possibilita a reflexão, eles apareciam apenas relatando as impressões causadas pela inserção no contexto escolar. O que evidencia o pouco estudo dessa metodologia como uma prática que possibilita a formação.

Quanto à relação entre teoria e prática proporcionada no contexto PIBID, dos treze artigos, doze tratavam dessa relação. Os artigos assinalam que o PIBID ao proporcionar a inserção no contexto escolar, possibilitando aos bolsistas vivenciar o cotidiano da escola,

conhecer a realidade da sala de aula, planejar e refletir, e proporcionar também uma formação acadêmica, tanto pelas reuniões quanto pela própria graduação, ele contribui para a construção de uma base sólida de conhecimentos, que desencadeiam em formas de ação, elevando assim a qualidade da formação. Um dos artigos estabelece uma comparação entre o estágio e o PIBID, afirmando que o PIBID, proporcionou um contato e uma inserção mais direta com a realidade escolar, até mesmo pelo fato das cargas horárias serem diversas.

Foi possível observar que grande parte dos autores realizou levantamento na CAPES, tratando dos objetivos do programa, e afirmando em suas pesquisas que o PIBID tem atingido seus objetivos. Vários autores também apontam para o programa como uma política pública que tem contribuído para a formação docente, no que concerne a atuação prática.

Dos treze artigos analisados, dois deles apresentam as contribuições do PIBID sob a ótica do professor supervisor e um deles sob a visão de duas professoras. De forma geral eles afirmam que o programa promove a troca de experiências entre os professores e os bolsistas; proporciona uma formação continuada aos professores da escola; e contribui para a formação de todos os envolvidos no programa. Para esses professores o PIBID contribui também no processo formativo dos bolsistas acadêmicos, por proporcionar experiências significativas vividas no ambiente escolar.

Assim é possível considerar a partir desse levantamento que o PIBID é um programa que contribui para: o desenvolvimento da prática do futuro professor, para a formação de um docente mais qualificado, que conhece o cotidiano escolar e possui as bases teóricas necessárias para intervir na realidade; autoconfiante pela experiência escolar que possui, fazendo com que sua inserção na escola não seja um choque de realidade; mais seguro de sua escolha e; comprometido, segundo França (2015), com a transformação da sociedade.

CAPÍTULO 3 – OS SABERES PRODUZIDOS E AS IMPLICAÇÕES FORMATIVAS DA MINHA INSERÇÃO NA ESCOLA

Neste capítulo apresento as minhas escritas produzidas durante a participação no PIBID, com intuito de compartilhar com o leitor as experiências vividas, teço também os saberes produzidos pelo contexto escolar e as implicações formativas do PIBID para minha constituição docente.

Os registros selecionados se referem ao ano de 2015, no qual acompanhei e desenvolvi em parceria com a professora titular da sala dois projetos durante o ano. Ao me inserir em sua sala, no primeiro semestre a professora, que aqui denominarei de Margherita⁵, partindo das necessidades dos alunos propôs que trabalhássemos com um projeto de valores. A seguir trago trechos da avaliação⁶ do primeiro semestre solicitada pela orientadora da universidade, que traz informações acerca do projeto.

Neste primeiro semestre, logo quando cheguei Margherita me falou sobre a necessidade de trabalhar valores com os alunos, partindo então desta necessidade, decidimos trabalhar com fábulas. O tema do nosso projeto foi Fábulas no processo de desenvolvimento de valores, trabalhamos diversas fábulas utilizando sua moral para alcançar um dos nossos principais objetivos, que os alunos tomassem consciência dos valores contidos nas fábulas e se apropriassem desses valores no cotidiano escolar. Trabalhamos os seguintes valores: solidariedade, amizade, paz, respeito, honestidade, justiça, responsabilidade e trabalho, alguns valores necessitaram de mais de duas aulas, outros não (Avaliação do primeiro semestre – 20/07/2015).

Quanto ao projeto do segundo semestre, resgato da segunda avaliação a explicação do mesmo.

No 2º semestre, a professora Rita e eu optamos por trabalhar com o 4º ano da tarde um livro mais longo, escolhemos então o livro A invenção de Hugo Cabret de Brian Selznick, já trabalhado pela professora Margherita em outros contextos. Buscamos além da

⁵ Aponto que os nomes aqui citados são fictícios a fim de preservar a identidade dos envolvidos

⁶ Como já explicitado no memorial, a coordenadora do subprojeto solicitava no final de cada semestre uma avaliação sobre as atividades que haviam sido desenvolvidas em parceria com a professora titular da sala.

leitura por fruição e o intuito de despertar o interesse da literatura nos alunos, objetivar que os mesmos desenvolvessem habilidades de leitura e escrita. Procuramos trabalhar também de forma interdisciplinar. Dessa forma tendo como eixo central o livro, articulávamos os conteúdos previstos para o quarto ano que tivessem relação com o mesmo. Nossa tentativa foi de trazer o máximo de atividades lúdicas, exemplos visuais e que pudessem ser experimentados, investindo nas atividades dinâmicas. A leitura ocorria uma vez na semana, onde liamos de três a quatro capítulos. Trabalhamos dois eixos temáticos ao longo da leitura dos capítulos. Um envolvendo os conteúdos previstos para o quarto ano, no qual aprofundávamos após a leitura de determinados capítulos, como: levantamento histórico do município, medidas de tempo, e o relógio no decorrer da história (como se media o tempo antigamente); e fontes de energia. E um eixo acerca das curiosidades levantadas após a leitura de determinados capítulos, como: cinema; a bibliografia de Georges Méliès e curiosidades sobre o mesmo, além de assistirmos um dos seus filmes; estações de trem no Brasil, utilizando partes do filme “O imperador de Mauá”, curiosidades acerca da mesma, a estação de trem do município de Rio Claro; estações de trem de Paris (retratada no livro); entre outras atividades (Avaliação do primeiro semestre – 20/07/2015).

A seguir apresentarei os registros selecionados em subcapítulos, fundamentando-me teoricamente na produção de Freire no que concerne a relação teoria e prática, a assunção do educando e a politicidade da educação. Recorro a Ginzburg (2008) e Masschelein (2008) para tratar do olhar atento as insignificâncias. Zago e Laudani (2003) contribuem para subsidiar no embasamento de uma atividade inspirada na pedagogia de Freinet. Utilizo também Kishimoto (2010) que trata dos jogos na educação e Martins, Diesel e Diesel (2015) que relatam uma experiência com tribunal, uma atividade abordada neste trabalho. Após a apresentação desses registros explicitarei quais foram os saberes produzidos e suas implicações formativas no contexto do PIBID.

3.1 Vivenciando uma prática da pedagogia de Freinet

Vivenciar a relação teoria e prática foi uma das oportunidades possibilitadas pelo PIBID. A inserção na sala de aula e no contexto escolar durante a formação acadêmica, me permitindo atuar na sala de aula e ter o embasamento teórico necessário para realização da prática, me fez compreender que prática e teoria devem estar juntas, serem indissociáveis. De acordo com Freire (2013, p. 24) se não é feita uma reflexão crítica sobre a prática, que esteja embasada teoricamente, nossa prática se torna “ativismo”, ou caso, tenha-se a teoria sem a prática “a teoria pode ir virando blá-blá-blá”.

O registro que apresentarei a seguir foi escrito no ano de 2015 quando acompanhava e desenvolvia com a professora de um quarto ano um projeto de valores, conforme já referido. Neste dia pude vivenciar uma prática que havia estudado na universidade acerca da pedagogia de Freinet, especificamente o Jornal de parede. Assim percebi que certas teorias não se restringem apenas ao plano das ideias, ou são apenas “blá-blá-blá” como adverte Freire, mas sim possuem funcionalidade, qualificando o trabalho pedagógico.

Na aula de hoje a professora havia proposto fazer uma assembléia com os alunos durante a aula. Esta assembléia partiria das críticas e das felicitações colocadas no cartaz da sala (uma prática estudada nos teóricos da universidade) onde os alunos possuem espaço para escreverem atitudes, acontecimentos, aprendizagens que gostaram ou não. Esta atividade tinha como objetivo trabalhar os direitos e os deveres dentro da sala de aula. [...] Ao final da leitura do cartaz Margherita foi estimulando os alunos a encontrarem procedimentos a serem tomados em todos os apontamentos e iam negociando com a professora [...].

Referente às felicitações, os alunos pediram brincadeiras no final da aula, como Margherita não concordou em brincar, e explicou seu motivo, negociaram aprender novas dobraduras trazidas pela professora uma vez na semana. Lembrando que Margherita propôs aos alunos, e eles aceitaram, nada foi imposto, mas sim construído. [...] Foi bem interessante presenciar esse espaço de abertura que Margherita possibilita aos alunos, me parecendo um espaço onde todos têm voz para suas colocações e não precisam aceitar

simplesmente coisas que vem de cima para baixo, hierarquizadas, mas pude presenciar um ambiente de construção conjunta, onde todos são iguais, e possuem o direito de se expressar, de falar, e de negociar quando não concordam com alguma coisa (Registro Reflexivo do dia 19/05/2015).

Essa prática vivenciada na sala de aula de Margherita aconteceu pela primeira vez justamente quando trabalhávamos com o projeto de valores, ela está embasada na pedagogia de Freinet. Zago e Laudani (2003, p.94) questionam criticamente a forma como algumas escolas trabalham com valores de forma abstrata, discursiva sem utilizar os conflitos ocorridos cotidianamente que podem dar significado para a aprendizagem dos valores. Partindo desse questionamento as autoras apontam para o Jornal de parede, como um instrumento da pedagogia Freinet capaz de concretizar a aprendizagem desses valores. Segundo elas

O Jornal de parede [...] é usado da seguinte maneira: temos um painel onde ficam os envelopes com os seguintes dizeres: “Eu proponho, Eu critico, Eu felicito, Eu quero saber”. Ao lado ficam papezinhos, ao alcance da criança, e ela tem a liberdade para escrever conforme sua necessidade, colocando sua mensagem no envelope correspondente (ZAGO; LAUDANI, 2003, p. 95).

A prática da professora Margherita acontecia um pouco diferente. Dois cartazes eram colocados no fundo da sala, escrito Eu critico, Eu felicito, e os alunos quando queriam escrever, pegavam um papel (deles mesmos ou pediam para a professora), escreviam e colavam no cartaz, anônimo ou não. Posteriormente, quando os cartazes já possuíam um número razoável de felicitações e críticas, acontecia a assembléia.

Era por meio da assembléia que ocorria o confronto de ideias, que se amenizavam os conflitos com as soluções propostas pelos alunos e pela mediação da professora, criando um espaço onde todos poderiam ouvir e ser ouvidos. Nesse mesmo sentido as autoras apontam que:

O Jornal de parede constrói uma relação mais verdadeira, estimula a conversa, abre caminhos para solução dos problemas, divulga os elogios, reestrutura as regras, desvenda as ações e as modifica, enfim, abre um caminho para que as crianças se fortaleçam sem medo, mostrando e expondo sua cara, sendo elas mesmas e confrontando suas ideias com as ideias dos outros membros do grupo (ZAGO; LAUDANI, 2003, p. 99).

As autoras assinalam ainda para a formação do cidadão que essa prática possibilita, fazendo com que os alunos, “num processo de construção”, compreendam o “real sentido da democracia”. (ZAGO; LAUDANI, 2003, p. 100).

Nesse mesmo sentido, compreendo que a prática da professora Marguerita reforça “a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 2013, p. 28) ao estar aberta a críticas e propostas de mudanças feitas pelos alunos, estabelecendo dessa forma, um ambiente democrático, mas sem perder a autoridade de professora, como quando explica aos alunos porque não concorda em brincar ao final da aula, mas ao mesmo tempo cedendo alguns minutos finais da aula para interesses dos mesmos.

Reitero que devido a essa vivência, compreendi o quanto se faz necessária a articulação da teoria e da prática para qualificação do trabalho pedagógico do professor. Estar na universidade me possibilitou adquirir o conhecimento teórico que veio se tornar significativo a partir da vivência dessa teoria, através de minha inserção na escola pelo PIBID.

A partir da releitura dessa escrita pude perceber a importância dessas vivências, da inserção na escola para desconstruir um saber que carreguei comigo até o ambiente escolar, o saber de que a “teoria não funcionava na prática”. A inserção na sala de aula de Margherita me possibilitou ver práticas embasadas nos teóricos que eu estudava, construindo assim, outro saber, o de que a teoria é importante para a prática pedagógica.

3.2 A assunção de Natanael ⁷

Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à assunção do educando por si mesmo (FREIRE, 2013, p. 43).

Freire (2013) quando menciona a assunção, pretende, sobretudo referir-se a experiência profunda de assumir-se, assumir-se enquanto ser social e histórico, ser que possui uma identidade cultural, que pensa, que se comunica, que transforma, que cria, que realiza sonhos, que sente raiva e que é capaz de amar. A assunção de nós mesmo, segundo Freire, não esta pautada na superioridade de mim sobre o outro, na valorização da minha cultura e exclusão das outras, mas de uma afirmação da dimensão individual, que todos nós possuímos e que deve ser respeitada diante das outras.

⁷ Todos os nomes de alunos aqui apresentados são fictícios.

Assim quando Freire aponta para o simples gesto do professor que pode promover a assunção do educando, ele está defendendo que este gesto é um gesto que empodera, que possibilita o assumir-se do aluno, na sua identidade. Ele está explicitando que esse gesto é um gesto incompatível com um elitismo autoritário, que se pensa dono da verdade, que se considera superior, que obstaculiza a busca do aluno pela assunção, mas sim que esse gesto “simples”, “insignificante” contribui para a assunção de si e dos educandos.

Freire exemplifica um desses gestos de professor que recebeu na adolescência, numa adolescência insegura, que se via menos capaz do que outras, que se percebia incerta das possibilidades e, com o gesto do professor se fez confiante de que “era possível trabalhar e produzir”, de que era possível confiar em si.

O que pretendo assinalando tudo isso é que em uma das aulas que acompanhava Margherita, presenciei esse gesto “insignificante” de professor, e trago ele agora a fim de compartilhar com você, leitor.

Num dado momento quando trabalhávamos fábulas e textos acerca da amizade, Margherita pediu para que o aluno que havia levado o livro sobre amizade para ler em casa (prática exercida pela professora, onde os alunos levam livros para casa acerca de valores e preenchem uma ficha de leitura) fizesse um resumo sobre a leitura a fim de compartilhar com os outros alunos a história do livro, já que estávamos trabalhando sobre a amizade. Natanael um aluno que tira sarro de si mesmo, aparentemente inseguro [...] disse não saber a história. Margherita insiste dizendo que se ele havia lido o livro, saberia do que se tratava a história, mas novamente Natanael negou dizendo não lembrar. Margherita questionou então como havia preenchido a ficha de leitura. Natanael pensou e arriscou contar a história, com um pouco de dificuldade em narrar à mesma, mas mesmo assim tentou. Ao final Margherita o elogia dizendo que era isso mesmo, e o parabeniza incentivando-o a confiar mais em si. Natanael então pede permissão à professora para contar a outra história que havia lido em casa (Registro Reflexivo do dia 10/03/2015).

Assim como apontado por Freire o gesto de Margherita contribuiu para estimular a confiança de Natanael em si mesmo, o empoderando-o, fazendo-o saber que era possível contar a história. No registro é evidente o assumir-se quando Natanael pede permissão para

contar a outra história, este é o momento que se percebe o empoderamento de si, a autoconfiança que a professora possibilitou ao aluno, e isso, com um simples gesto.

Freire (2013, p.44) afirma que “Este saber, o da importância desses gestos que se multiplicam diariamente nas tramas do espaço escolar, é algo sobre que teríamos de refletir seriamente”. Assim como Freire acredito na importância desses gestos e que eles devem ser levados em conta, devem ser discutidos, devido às contribuições que trazem na formação, tanto dos professores quanto dos alunos.

Ressalto com este registro apresentado que o gesto da professora Margherita me chamou muita atenção pelo fato de que desde o início da minha graduação estive em espaços onde os gestos, os olhares para as coisas simples e insignificantes eram estudados como sendo de extrema importância, por fazerem a diferença. Portanto destaco com a releitura desse acontecimento que um saber que obtive dessa escrita, é o de reconhecer a importância dos gestos simples, que promovem transformações, evidenciado na assunção de Natanael.

3.3 O olhar atento que enxerga as insignificâncias

O mundo é salvo todos os dias por pequenos gestos. Diminutos, invisíveis. O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência. O mundo é salvo por um olhar. Que envolve e afaga. Abarca. Resgata. Reconhece. Salva. Inclui (BRUM, 2006, p. 22).

Este trecho faz parte de uma crônica de Eliane Brum (2006), eu a ouvi pela primeira vez no projeto de extensão, projeto já referido anteriormente. Ela foi para mim também inspiração, por narrar a história do olhar de uma professora, “um olhar que enxerga, e que por enxergar, reconhece. E por reconhecer, salva” (BRUM, 2006, p. 22).

Na crônica o olhar atento da professora que enxerga o enjeitado da Vila Kephas, transforma a situação que ali estava estabelecida, do enjeitado excluído da vila ao Israel pintado de verde-amarelo e aplaudido pela Vila de Pedra.

De acordo com Jan Masschelein (2008, p. 36) o olhar atento implica em libertar nossa visão, prestar atenção para nos tornarmos atentos. Para ele a atenção é um estado da mente, que envolve sujeito e objeto. Nesta condição a mente em atenção se abre para o mundo de maneira que o mundo possa se apresentar a mim (para que eu chegue a ver), “para que eu possa ser transformado” e realizar mudanças práticas no “presente em que vivemos”. Assim

Estar atento é abrir-se para o mundo. Atenção é precisamente estar presente no presente, estar ali de tal forma que o presente seja capaz de se apresentar a mim (que ele se torne visível, que possa vir a mim e eu passe a ver) e que

eu seja exposto a ele de tal forma que eu possa ser transformado ou “atravessado” ou contaminado, que meu olhar seja libertado (pelo “comando” daquele presente). Pois tal atenção torna a experiência possível (MASSCHELEIN, 2008, p.42)

O educar o olhar para um olhar atento às “insignificâncias”, as “coisas desimportantes” e enfeitadas esteve presente desde o início da minha formação, influenciando na minha constituição enquanto futura professora. Resgato um registro onde o olhar atento às coisas desimportantes se faz presente.

Hoje acompanhei o trabalho de uma professora que estava substituindo a professora Margherita. Esta professora realizou diversas atividades durante a aula [...] Após a leitura a professora começou a explicar conteúdos de pontuação. Para colocar em prática o que havia ensinado, a professora pediu para que os alunos usassem o conteúdo na escrita que fariam, e propôs a atividade a ser realizada. Depois de um bom tempo percebi que Riam, não havia escrito nada, estava quieto em sua carteira, com um semblante de desânimo. Como eu estava ciente dos problemas que vinha enfrentando em casa, fui até ele abaixei e perguntei se estava tudo bem, ele respondeu que sim, como se minha presença fosse insignificante para ele, me tratou com indiferença.

Mesmo assim, peguei uma cadeira e coloquei ao lado da carteira de Riam, questionei por que ele não havia começado a escrita, e ele me respondeu que não sabia escrever histórias. Dizendo para ele que se ele tentasse, conseguiria e o estimulando, Riam começou a escrever, e sua escrita foi tomando forma. Passado um tempo a professora começou a cantar e brincar com os alunos. Faltavam 10 minutos para o sinal da saída. Percebi o interesse de Riam ao olhar atentamente a brincadeira, ela lhe prenderá a atenção como uma necessidade. Porém, ele não havia acabado a tarefa proposta pela professora. Pensei. Sabendo de sua situação e reconhecendo seu esforço na tarefa, disse a ele para que guardasse o caderno e fosse brincar também, mas que fizesse a lição em casa. Naquele dia após bater o sinal, Riam veio até mim quando a sala já estava quase vazia, me

disse tchau e se dirigiu com os braços meio abertos a fim de me abraçar [...]. (Registro Reflexivo do dia 07/05/2015).

Considero que o olhar atento possibilitado na minha formação acadêmica, e no convívio com Margherita, possibilitando vivenciar práticas assim, me fez enxergar um detalhe, que era “insignificante”, “desimportante”, (ao modelo de escola que se tem hoje, produtivista, conteudista), o semblante de Riam.

Ginzburg (2008) em *Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes*, faz uma analogia entre esses três médicos, que utilizam uma “abordagem semiótica”, fundamentado na interpretação de pistas, um modelo epistemológico que surge no final do século XIX nas ciências sociais. Abordando como exemplo Morelli trazido por Ginzburg (2008, p. 90), aquele aponta que “os museus estão repletos de pinturas erroneamente atribuídas” e atribuí-las corretamente, uma vez que, muitas delas não se encontram com autoria, é uma tarefa árdua. Assim o autor refere-se a um método que atribuiria corretamente obras de velhos mestres, distinguindo corretamente obras originais das cópias. Nesse método não basta “concentrar a atenção para as características mais óbvias da pintura” e sim nos “detalhes menores, em especial aqueles que apresentam menos significância”, com este método ele afirma que “cerca de uma dezena de autorias em algumas das principais galerias da Europa” foram corrigidas.

O que quero ressaltar com Brum e Ginzburg é a importância de olhar para os detalhes menores, para as coisas desimportantes, enjeitadas, que trouxeram repercussões para a atribuição correta das referidas obras, e para o enjeitado que se tornou Israel. Da mesma forma que ao olhar atentamente para Riam, detectar o seu semblante, resgatá-lo na atividade e reconhecê-lo no esforço, trouxe repercussões, pois na semana seguinte em que fui para a escola questionei se Riam havia feito a tarefa, e ele me disse que sim, seu comportamento também se modificou comigo, passando a me tratar melhor. Hoje, afastada daquele acontecimento, ao reler essa escrita entendo que um saber fundamental para a nossa constituição docente diz de nosso olhar, de um olhar atento para os detalhes porque eles fazem a diferença, promove transformações.

Freire (2013, p. 62) considera que “O meu bom-senso me adverte de que há algo de errado no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo” e que “O meu bom-senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido”, a meu entender também está falando do olhar atento que o professor deve ter em sua prática e que é promovido pelo bom senso. Freire considera como bom senso aquilo que me diz que o “formalismo insensível” é negativo, e para que a prática não seja

mero “formalismo insensível” é preciso vigilância do bom senso, ou seja, é preciso exercitar o mesmo

O exercício ou a educação do bom-senso vai superando o que há nele de instintivo na avaliação que fazemos dos fatos e dos acontecimentos em que nos envolvemos. Se o bom-senso, na avaliação moral que faço de algo não basta para orientar ou fundar minhas táticas de luta, tem, indiscutivelmente, importante papel na minha tomada de posição, a que não pode faltar a ética, em face do que devo fazer (FREIRE, 2013, p. 61).

Reitero que é por meio do exercício que vamos aprimorando o nosso olhar as coisas desimportantes, e nos afastando da avaliação instintiva, do “formalismo insensível”.

Desta forma acredito que a educação do olhar atento é de extrema importância para que possamos nos modificar, modificarmos nossas relações, e o nosso presente. Sendo que o mesmo acontece por meio do exercício desse olhar, da prática, do lançar-se a essa experiência, e da reflexão da prática embasada teoricamente.

3.4 A ludicidade no cotidiano escolar

Brincar com crianças não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem. (ANDRADE, Carlos Drumond de)

Durante a graduação é comum discutirmos acerca da rotina tradicional existente ainda em algumas escolas, onde padronizam as formas de ensino por considerar que os alunos aprendem todos da mesma maneira, assim os alunos enfileirados recebem o conteúdo que é transmitido pelo professor. Segundo Martins, Diesel e Diesel

Na maioria das escolas, a rotina que predomina na sala de aula ainda é a tradicional, em que o professor atua como mero transmissor de conteúdo, e os alunos atuam como expectadores. Não podemos generalizar, mas é sabido que as atividades diferenciadas são exceções, já que, muitas vezes a preocupação do professor é cumprir com o programa exigido pela escola. (MARTINS; DIESEL; DIESEL, 2015, p. 182).

Conscientes dessa realidade, Margherita e eu tentávamos não ceder às exigências de cumprimento do programa de forma que abandonássemos a preocupação com a aprendizagem significativa. Assim, planejávamos atividades dinâmicas, propúnhamos aos alunos

dramatizações, realizávamos experiências, levávamos materiais, utilizávamos a sala de vídeo levando documentários, filmes entre outras estratégias. Era claro que os conteúdos deveriam ser trabalhados, afinal, essa é a especificidade da escola, porém não deixávamos de tentar fazer com que esse conteúdo fosse abordado a partir de atividades que facilitassem a aprendizagem significativa.

Reconhecendo as singularidades de aprendizagem que cada aluno possui, recorremos a atividades que possibilitassem aos alunos aprender de diferentes formas e em diferentes espaços. Os registros que selecionei para essa discussão tratam de atividades lúdicas promovidas durante nossa parceria, onde buscamos envolver os alunos, estimular a curiosidade e a aprendizagem.

Refiro-me ao lúdico no sentido definido por Porto (2008) como uma categoria geral, abrangente, derivada do latim *ludus*, e que remete aos jogos com regras, as competições, brincadeiras, representações e dramatizações.

Kishimoto (2010) em seu estudo acerca dos Jogos Infantis discute sobre as funções do jogo na educação para as teorias pedagógicas. A autora assinala que as concepções acerca do jogo oscilavam, concebendo o mesmo, ora como atividade dirigida pelo professor em busca dos conteúdos escolares e ora como uma ação livre da criança. O sentido que trago para essas atividades lúdicas que realizava junto a Margherita repousa na idéia de Decroly apresentada por Kishimoto

[...] certos meios de aquisição de conhecimento são facilitados quando tomam a forma aparente de atividade lúdica. O jogo não é o fim visado, mas o eixo que conduz a um conteúdo didático determinado. Ele resulta de um empréstimo da ação lúdica para servir a aquisição de informações (KISHIMOTO, 2010, p. 115).

Explicito com as idéias de Decroly o objetivo pelo qual utilizei das atividades lúdicas. A seguir trago escritas que apresentam a realização dessas atividades, uma com caráter mais lúdico e outra com caráter mais crítico, porém ambas partiram da ludicidade.

3.4.1 Construindo uma linha cronológica

A escrita que trarei agora trata de uma atividade lúdica, que Margherita e eu realizamos quando trabalhamos com linha cronológica. O conteúdo estava previsto para o quarto ano, e como uma das propostas do PIBID é a de promover projetos interdisciplinares com pauta na literatura, integramos o conteúdo de linha cronológica com o livro que

estávamos trabalhando: A invenção de Hugo Cabret⁸. Este livro é composto por várias imagens, o que facilitou na realização da atividade, já que não nos encontrávamos nem na metade do livro.

Para hoje Margherita e eu havíamos planejado trabalhar com linha cronológica, e combinamos que os alunos iriam fazer a própria linha cronológica deles, já que partir deles e de seus conhecimentos facilitaria na realização do trabalho. [...] Foi então que pensei que já que iríamos trabalhar linha cronológica poderíamos utilizar as imagens do livro embaralhadas para que os alunos as colocassem em ordem cronológica, na ordem dos fatos ocorridos no livro, tornando a aula mais dinâmica e divertida. Como Marguerita topou, tirei cópia de várias imagens do livro, e em ordem cronológica fui numerando em 1, 2 e 3 para separarmos a sala em três grupos (Registro Reflexivo do dia 25/08/15).

Na primeira parte da atividade, reunimos os alunos em três grupos e entregamos as imagens para eles. Explicamos que eles deveriam colocar as imagens na ordem dos fatos ocorridos no livro. A atividade ocorreu nas mesas do pátio e lá a realizaram rapidamente, retornando para a sala, onde expusemos os trabalhos na lousa lateral.

Figura 1 – Atividades dos três grupos expostos na lousa



Fonte: Própria

⁸ Brian Selznick, Editora: Sm, 2007. Este livro conta a história de um menino órfão que vive na estação de trem de Paris. Após a morte de seu pai e o desaparecimento de seu tio, o garoto se esconde na estação e luta para sobreviver, roubando leite e croissant. Neste período Hugo conhece Isabelle, e juntos embarcam em uma enorme aventura.

Após terminarmos de colocar as imagens dos três grupos em ordem cronológica, todos os alunos conferiram se as imagens estavam colocadas de acordo, e feito isso passamos para a parte mais complicada (Registro Reflexivo do dia 25/08/15).

Finalizada a primeira parte, fomos para a segunda, como já referida mais “complicada”.

Os alunos teriam que colocar as imagens dos três grupos em ordem cronológica, o que causou certa confusão. No início todos retiraram as imagens da lousa, uns ficaram com várias imagens nas mãos e mal podiam ver as mesmas, outros ficavam sem imagens e perdidos no meio daquela agitação [...] (Registro Reflexivo do dia 25/08/15).

Figura 2 – Agitação dos alunos durante a segunda parte da atividade



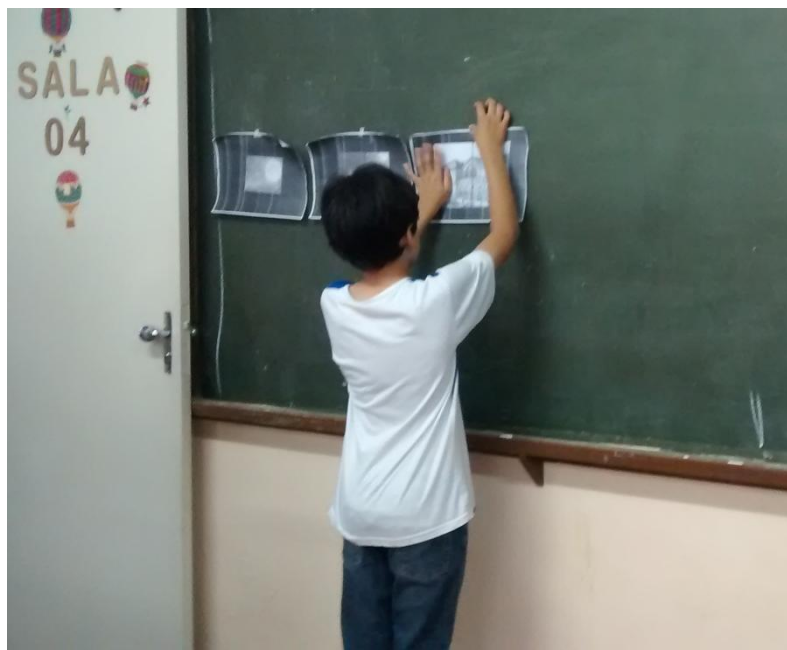
Fonte: Própria

Após um tempo de observação, quando os alunos perceberam a confusão, Margherita interviu, mediando a situação, assim os alunos passaram a se organizar e conseguiram realizar a atividade.

Magherita começou a orientá-los, e aos poucos foram se ajeitando. [...] após esta atividade houve a explicação do que é uma linha cronológica pela professora, e como já haviam vivenciado na atividade, acredito que tenha sido mais fácil sistematizar o conteúdo,

fazer a transição do que era rotineiro, para o formal (Registro Reflexivo do dia 25/08/15).

Figura 3 – Realização da segunda parte da atividade, após a mediação da professora



Fonte: Própria

Ao término da atividade, conversamos com os alunos sobre o entendimento da mesma, e Margherita explicou sobre a linha cronológica que eles fariam.

Com essa proposta percebi que o conteúdo vivenciado de forma lúdica fez com que os alunos se envolvessem e participassem se mostrando ativos durante a realização da mesma. No registro dessa aula evidencio esse envolvimento

Logo alguns alunos se prontificaram em virar todas as carteiras sentido à lousa onde se encontravam as imagens. Assim avisaram a professora que iriam fazer daquele jeito, pois era melhor (fiquei impressionada com o envolvimento deles, pareciam bem empolgados) (Registro reflexivo do dia 25/08/2015).

Interagindo dessa forma, participando e vivenciando, acredito que tenha sido mais fácil para os alunos formalizarem o conteúdo. Penso que a vivência possibilitou a cada aluno construir e compreender de sua forma o que é uma linha cronológica.

Com relação ao trabalho em grupo Martins, Diesel e Diesel (2015) apontam que

As dinâmicas de grupo são atrativas e envolventes, por seu caráter motivacional e construtivo, podendo ser utilizadas como propostas pedagógicas na perspectiva de auxiliar o desenvolvimento de um ensino em qualquer disciplina. São capazes de promover aprendizagens significativas, inclusive crítica, a partir de propostas de conteúdos apresentados de forma mais interessante aos alunos, tomando como ponto de partida suas motivações para aprender. (MARTINS; DIESEL; DIESEL, 2015, p.183).

A dinâmica de grupo e a atividade lúdica que ficaram registradas nas minhas escritas motivavam os alunos a aprender, buscavam resolver os problemas propostos (no caso colocar as imagens na ordem dos fatos), debatiam uns com outros, escutavam, argumentavam, chegavam a um consenso (às vezes não). Penso que o saber que se depreende para além das propostas de atividade lúdicas, é o que elas têm como pano de fundo que é oportunizar aos alunos um espaço de diálogo e comunicação impedindo as carteiras enfileiradas e a condição de alunos como meros expectadores, possibilitando maior participação e interação de todos, o que promovia uma aprendizagem mais significativa, pois segundo Freire “[...] ninguém educa a ninguém; [...] ninguém tão pouco se educa sozinho; [...] os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.”

3.4.2 Simulando um tribunal

No primeiro semestre, durante a realização do projeto de valores, para trabalhar o valor da justiça, Margherita e eu utilizamos uma fábula chamada O julgamento da ovelha de Monteiro Lobato, eis que a partir desse plano de aula surge à ideia de trabalharmos com um tribunal na sala de aula. Esta atividade teve boas repercussões no envolvimento e participação dos alunos, que solicitaram a atividade novamente.

Assim, no segundo semestre, a pedido dos alunos, realizamos outro tribunal.

Hoje a pedido dos alunos decidimos repetir uma atividade já realizada no primeiro semestre, o que me fez sentir que eles haviam gostado. Margherita havia me lembrado que precisávamos realizar outro tribunal na sala, o que veio a calhar com uma parte do livro A invenção de Hugo Cabret, onde Hugo Cabret se questiona se assim como Prometeu ele seria castigado por roubar leite e croissant para sua sobrevivência. Então sugeri a Margherita que fizessemos um tribunal sobre o Hugo Cabret, já que ele roubará para se alimentar e

sobreviver. Margherita topou, e assim fizemos. Percebi que os alunos adoraram e se envolveram mais do que a primeira vez, acredito que pela experiência de já ter participado dessa atividade e por estarem bem envolvidos com o livro. Notei também como isso refletiu no prestar atenção na leitura posteriormente, pois eles haviam julgado Hugo no tribunal e ele havia saído inocente, mas e na história, como aconteceria? Hugo seria acusado ou culpado? Então essa atividade fez com que eles prestassem mais atenção na leitura (Registro Reflexivo do dia 06/10/15).

Essa atividade do tribunal foi composta por: uma situação problema que partiu do livro *A invenção de Hugo Cabret*; o réu, Hugo Cabret; a acusação, responsável por provar com elementos contidos no livro a culpa de Hugo Cabret; a defesa, que tinha por função encontrar argumentos presentes no livro que inocentassem Hugo Cabret; os jurados que deveriam ouvir os argumentos apontados pela defesa e pela acusação para, a partir deles, deliberar o réu culpado ou inocente; e o júri no caso, a bolsista e a professora, responsáveis por mediarem.

A escolha pelo lugar que ocupariam no tribunal partiu dos próprios alunos, eles escolheram onde ficariam, de forma que cada grupo ficasse aproximadamente com o mesmo número de participantes. Após as escolhas, demos início à atividade. Os grupos (da acusação e da defesa) se espalharam pelo pátio para apontar seus respectivos argumentos, e conforme discutiam, um integrante do grupo anotava os argumentos. Neste momento Margherita e eu passávamos nos grupos, mediando, auxiliando os alunos no que os mesmos precisassem. Terminada a lista com os argumentos voltávamos para a sala e dávamos início ao tribunal.

A acusação iniciava com seus argumentos, e então a defesa ia de encontro com seus argumentos aos argumentos da acusação, impossível era ver os alunos quietos nesse momento, alguns tomavam mais a frente, mas os outros não deixavam de participar. Os jurados ficavam atentos aos argumentos, e iam anotando as informações para ao final, decidirem justificando o devido posicionamento. A respeito desse movimento Martins, Diesel e Diesel (2015) apontam que

a estratégia de ensino júri simulado pode contribuir para o desenvolvimento da competência de argumentar nas séries iniciais da Educação Básica, pois desafia o aluno a ouvir o enunciado do colega, interpretando-o e internalizando-o. A partir disso, precisa refletir e buscar um elemento coerente que contraponha aquela posição. Isso tudo precisa ser feito

instantaneamente no intelectual do aluno (MARTINS; DIESEL; DIESEL, 2015, p. 183).

Acho importante informar ao leitor, à preocupação que Margherita e eu tivemos desde o início em trabalhar abordando questões de classes sociais, raça, desigualdade, entre outras questões, o que revela a intenção em formar um cidadão crítico, formar um sujeito que saiba “ler o mundo”. As autoras citam Koch que assinala que “Ao professor cabe a tarefa de despertar no educando uma atitude crítica diante da realidade em que se encontra inserido, preparando-o para „ler o mundo“: a princípio, o seu mundo, mas daí em diante, e paulatinamente, todos os mundo possíveis” (KOCH, 2002, p. 159, apud MARTINS; DIESEL; DIESEL, 2015, p. 186). Acredito ter sido por essa nossa preocupação de formação, que consequentemente os alunos inocentaram Hugo Cabret e utilizaram argumentos importantes para defesa do mesmo.

Hoje olhando com distância, vejo tudo isso, e vejo que até mesmo o tribunal foi uma dessas atividades que contribuiu para essa formação de sujeito. Martins, Diesel e Diesel (2015) mostram que

É evidente a importância dessa atividade em sala de aula, pois o aluno, enquanto cidadão atuante e comprometido com a sociedade, irá deparar-se em inúmeras situações que exigirão dele esse exercício. (MARTINS; DIESEL; DIESEL, 2015, p. 184).

A vivência em sala de aula, fazendo a proposta de um tribunal diz de um outro aprendizado/ saber, diz de uma concepção de sujeito que vai se constituindo na relação com o outro, “na interação do homem com os outros homens no desafio de construir categorias de compreensão do mundo vivido” (GERALDI, 2010, p.30) quando dialogam entre si; diz de um posicionamento responsável da professora correlacionado com a “decisão de assumir uma obrigação”, já que se faz “participativamente respondente, no processo de construção do que sempre está a ser alcançado.” (GERALDI, 2010, p.145), ou seja da responsabilidade da professora que se posiciona explicitando no seu fazer uma atitude pela educação e pela formação dos alunos.

Desta forma acredito que vivenciar as atividades realizadas em parceria no contexto do PIBID, me possibilitou conhecer e desenvolver atividades interessantes, lúdicas, que moviam os alunos, os tirava das carteiras enfileiradas, que ganhava tempo na construção da “leitura de mundo”, que contribuíam para a formação do homem que constata sua realidade, não para se adaptar, mas para mudá-la.

3.5 A busca por uma educação política mobilizadora

Não posso ser professor sem me pôr diante dos alunos, sem revelar com facilidade ou relutância minha maneira de ser, de pensar politicamente (FREIRE, 2013, p. 94).

Diante de um processo constante de formação, permeando entre Universidade e escola, reconheci o caráter político da educação e sua não neutralidade, vi práticas de professores, fui influenciada por elas, e me percebi preocupada com uma educação que desoculta verdades, que desconstrói preconceitos, injustiças, e que é uma forma de intervenção no mundo (FREIRE, 2013, p. 96).

Desta maneira, tinha incorporado aos meus planejamentos uma preocupação não apenas com a aprendizagem dos conteúdos, mas para além deles, revelando assim minha maneira de pensar politicamente. Acredito que essa era também uma preocupação compartilhada por Margherita, pelo fato de como ocorreu nossa parceria e nossas propostas. Neste mesmo sentido, Freire aponta que

Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de minha atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino dos conteúdos, é o meu testemunho ético aos ensiná-los (FREIRE, 2013, p.101).

A seguir trago um registro reflexivo de uma aula em que Margherita deveria trabalhar com o gênero textual diário, e para isso, abordamos esse conteúdo a partir do livro Diário de Anne Frank. Este livro trata do diário de uma garota judia, Annelies Marie Frank de treze anos de idade, que relata em seu diário sua vida antes e depois do confinamento no Anexo durante a ocupação nazista. Para além do gênero diário abordamos o preconceito nazista e todo o holocausto, trabalhando em seguida com o valor da paz.

O planejamento da aula de hoje [...] foi pensado a partir do gênero diário. Decidimos então abordar o livro diário de Anne Frank. Como já havia lido o livro separei algumas páginas que achei interessante ser tratada, lemos junto aos alunos, procuramos palavras no dicionário, corrigimos e explicamos o que são os judeus, quem foi Hitler e outras perguntas que os alunos faziam. Como estamos

trabalhando com valores no projeto de literatura, utilizamos o diário de Anne Frank para trabalhar a paz, então após ler algumas partes do livro, e assistir alguns trechos do filme, a fim de que os alunos tivessem maior embasamento do que havíamos trabalhado em sala, começamos a fazer alguns questionamentos para os alunos, e conforme eles iam respondendo íamos aprofundando. Em outra parte da aula, ainda na proposta acerca da paz porem mais voltada para a atualidade, apresentamos slides aos alunos contendo várias imagens retiradas da internet e do livro de Sebastião Salgado com crianças de diferentes classes sociais, e perguntamos se elas eram iguais, depois se todas tinham paz, nas imagens tinham: crianças pobres felizes e outras tristes; países em guerra; crianças ricas, sozinhas, tristes, mas também crianças felizes; questionamos então se todas as crianças no mundo tinham paz, onde se encontra a paz e o que era necessário para ter paz. Depois passamos um vídeo chamado mudar o mundo, onde um menino viajava pelo mundo mudando a realidade que encontrava, com esse vídeo buscamos dar embasamento aos alunos para os cartazes que faríamos depois. A atividade desta aula foi realizada em dois grupos, o primeiro grupo escreveu no cartaz o que eles achavam que era paz para eles, enquanto o outro grupo respondeu o que é necessário para vivermos em paz, após um tempo pedimos para que eles trocassem os cartazes e os grupos deram continuidade no trabalho que o outro grupo havia começado (Registro Reflexivo do dia 07/04/2015).

O que quero ressaltar com esse registro é que o posicionamento do professor sempre estará presente, seja na forma como ele aborda os conteúdos ou na seleção dos mesmos, nunca haverá neutralidade. Quando escolhemos por uma coisa e não outra, estamos nos posicionando. Assim se optamos por não tratar de assuntos que desconstruam ideologias preconceituosas, que questione as injustiças, que desoculte verdades e não mobilize para mudanças, estamos contribuindo para a reprodução de uma ideologia dominante, superior, e para a manutenção do “status quo”. Como aponta Freire, acredito que

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. [...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais (FREIRE, 2013, p. 100).

Desta forma ao selecionar o Diário de Anne Frank e tratar do holocausto de forma crítica, estávamos nos posicionando, posicionando contra a discriminação, contra o preconceito, contra as injustiças. Com isso possibilitamos aos alunos conhecer (o que foi o nazismo, o que é/gera o preconceito, se ele ainda existe atualmente e como desconstruí-lo) e se posicionar diante disso através das conversas e da confecção dos cartazes. Vale lembrar que após terminarem os cartazes o que foi mais recorrente foi à questão do respeito, respeito ao próximo e a diversidade.

No registro seguinte apresento outra aula do projeto de valores, onde está presente nosso posicionamento pela escolha do tema e no que concerne a luta contra as injustiças, “contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais”, e também o posicionamento dos alunos. Trabalhamos esta aula dando continuidade ao valor do trabalho, abordando a exploração do trabalho infantil.

Pensando em dar continuidade na aula passada que trabalhamos com o valor Trabalho, levei um vídeo para discutirmos acerca da exploração do trabalho infantil. O vídeo que levei, chamado “A invenção da infância”, trata de vidas infantis totalmente distintas economicamente, de crianças na faixa etária de 5, 6, 7 anos de idade que trabalham todos os dias e ganham um salário mensal de nove reais, (no vídeo as crianças relatam utilizar esse dinheiro para a feira e para os finais de semana) após o trabalho essas crianças iam para escola, no período noturno, e o que restava usavam para brincar de futebol e arminhas com gravetos; já as outras crianças eram estimuladas em aulas de inglês, diversas atividades esportivas, e os espaços dessas crianças também eram bem completos, fornecendo o mínimo de higiene, alimentação, conforto, lazer, diferentemente das

outras crianças. Na conversa com os alunos, eles levantaram essas questões, a exploração do trabalho infantil, as responsabilidades das mesmas, as desigualdades sociais e soluções bem competentes. No momento do vídeo notei algumas crianças dispersas, como se não estivessem interessadas, um deles foi Filippo. Quando questionei sobre as possíveis soluções, Filippo disse que uma solução seria doar brinquedos para essas crianças, Natanael disse que se ele ganhasse na Mega sena ele ajudaria todas as pessoas pobres do mundo, e questionei se isso resolveria, Clara disse que não resolveria pois quando acabasse o dinheiro não teria como ajudar mais, disse também que seria necessário existir leis que proibissem as crianças de trabalhar, e dissemos que existia. Clara disse também que essas crianças pobres necessitavam estudar, não serem exploradas, e ter direitos iguais aos das outras crianças em situação econômica favorável para desenvolvimento em todos os âmbitos.

No final da aula notei Filippo muito distante, e seu semblante era de preocupação, eu não imaginava que na cabeça de Filippo surgiam reflexões acerca da aula, e surgiam, pois em seus relatos ficou explícito que aquela situação injusta, era a causa da preocupação transmitida em seu rosto. Filippo me perguntou se os pobres sofreriam um apocalipse, não havíamos falado nada de apocalipse, apenas mostramos a realidade, [...] conversando com ele, me parecia que queria encontrar uma solução, parecia responsável pela situação e responsável por mudá-la.

Quando Filippo sugeriu a doações de brinquedos em bom estado, [...] era algo que poderíamos fazer, desta forma ficou decidido arrecadar os brinquedos e doarmos para alguma instituição na mesma cidade (Registro Reflexivo do dia 16/06/2015).

O que me chama a atenção nesse registro é o posicionamento dos alunos, o que a aula provocou neles e o que repercutiu tudo isso. Os alunos se mostraram preocupados com a situação, em especial Filippo e Clara, que relatei no registro reflexivo daquela aula. Quanto a Filippo, o mesmo é da religião evangélica, seus pais são muito religiosos, acredito então que o termo apocalipse tenha vindo daí, e entendo que o aluno tenha se referido a ele no sentido da

extinção dos pobres. Então disse para Filipo que muitas pessoas morrem devido às péssimas condições de vida, mas que a população pobre é muito grande e não deixaria de existir, o que precisamos fazer é lutar contra a desigualdade, contra a pobreza e uma melhor distribuição de renda, para que todas as pessoas possam viver bem, ter garantido seus direitos à alimentação, à saúde, à educação, ao trabalho. Procurei deixar claro para ele de que essa luta é possível, mas que precisamos nos posicionar diante disso intervindo, e não se adaptando a situação.

Na semana seguinte quando cheguei à escola, Margherita me disse que os alunos não paravam de trazer os brinquedos. Isso me deu uma emoção muito grande. Ao final da arrecadação os brinquedos foram doados para uma instituição do município, lembro que Margherita e eu queríamos que os alunos fossem até instituição, porém isto não foi possível devido ao deslocamento. Assim a coordenadora da escola, levou os brinquedos até uma instituição, onde as crianças ficavam em período integral.

Diante de tudo isso, percebo que um saber que não posso duvidar é o de que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção esta que trata da aspiração de mudanças na sociedade, na economia, no direito ao trabalho, à educação, à saúde, à propriedade, como aponta Freire (2013, p. 107). E embora esse trabalho seja aos poucos, seja pontual, ele acontece a cada dia na escola, a cada posicionamento e atitude do professor que ao direcionar a aula, endereçando aos alunos “sonhos, ideais, utopias e objetivos” os estimula a se posicionarem também, a propor ideias de intervenção na sociedade, como no caso a doação dos brinquedos. Assim concluo este subcapítulo pontuando sobre a importância do posicionamento do professor que reconhece o caráter político da educação como uma forma de intervenção no mundo.

3.6 Os saberes produzidos e suas implicações

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece (LARROSA, 2002, p. 21).

Penso que o PIBID tenha me possibilitado viver experiências significativas, que me tocaram e que só foram possíveis pelo cotidiano escolar. A qualidade e quantidade dos acontecimentos, não passaram apenas, mas provocaram em mim os saberes necessários à prática docente. Os saberes a que me refiro foram explicitamente, ou implicitamente

apresentados acima através de meus registros reflexivos. Sistematizo-os agora, para você, leitor.

Enquanto participante do PIBID o contato com o cotidiano escolar durante a graduação me possibilitou vivenciar teorias. Refiro-me a vivenciar teorias, no sentido de que confirmei ao participar em sala de aula, nas práticas de Margherita, que teorias possuem sim funcionalidade, desconstruindo assim conhecimentos que eu carregava. “Teoria não funciona na prática”. Hoje percebo que esses conhecimentos desconstruídos foram dando espaço a novos saberes, passando a reconhecer a necessidade dos teóricos para a melhor qualidade da prática, já que “Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação (GATTI, 2010, p. 1360 apud ARAÚJO; PEREIRA; DANTAS, 2015, p. 34741).

Nessa caminhada permeando entre escola e universidade, me fez sentido os gestos simples e o olhar atento para as insignificâncias (tanto estudado na Universidade) quando os presenciei e também os pratiquei dentro da sala de aula. Novamente se minimizou a dicotomia entre a teoria e a prática. Esses gestos simples e olhares atentos, presentes tanto nos relatos, quanto nos teóricos, trouxeram repercussões no que diz respeito à assunção de Natanael, ao comportamento de Riam, ao enfeitado da Vila Kephaz, e a atribuição correta das obras de velhos mestres, evidenciando essas insignificâncias como “chaves reveladoras” (GINZBURG, 2008, p.96), que através dos gestos simples e dos olhares atentos nos fornecem maiores conhecimentos, maiores conquistas e maiores transformações.

No cotidiano da sala de aula, percebi quão atrativos se tornam as atividades diferenciadas para os alunos, além de facilitar a aprendizagem. Junges e Corosque (2015, p.32804) assinalam que para a superação das dificuldades de aprendizagem “trabalha-se a partir da ludicidade corroborando com o desenvolvimento da criança, tornando o aprendizado mais dinâmico e prazeroso, reconhecendo as diferenças e individualidades de cada aluno.”

Outro saber possibilitado pelo PIBID nos momentos das reuniões e na prática de sala de aula foi saber que a educação realmente não é neutra. De acordo com Freire

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível não porque professoras e professores “baderneiros” e “subversivos” o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesma em que a educação é deturpada e diminuída pela ação de “baderneiros” que ela, deixando de ser verdadeira educação, passa a ser política, algo sem valor (FREIRE, 2013, p.108)

Desta forma, independente da decisão ou do posicionamento do professor a educação é sempre política. Na presença em sala de aula e com os estudos na universidade, fui aprendendo a me posicionar e a escolher de que lado eu estou politicamente, o lado da não neutralidade.

Toda essa experiência no contexto do PIBID, vivenciando escola e universidade simultaneamente, me possibilitou construir esses saberes apontados, o conhecimento da prática, de planejar atividades mais lúdicas que se tornam mais atrativas em meio ao cotidiano escolar, reconhecer a importância de um gesto simples e de um olhar atento, reconhecer o caráter político da educação e a me posicionar, entre outros conhecimentos que não foram evidenciados neste trabalho.

As escritas nesse processo me permitiram “Reler o vivido, o analisado e o refletido, após um tempo de distanciamento”, me possibilitando “novas aprendizagens e descobertas [...] visto que re-olhar o já visto é possibilitar novas oportunidades para aprender e apreender o sentido e o significado intrínseco presente no fenômeno que se olha. (RANGHETTI, 2004, p.02).

Elas então me possibilitaram nesse processo de releitura, reconhecer a concepção de sujeito que estava se constituindo nesse processo de formação entre escola e universidade. Quando estudava nos espaços da universidade teóricos que tratavam de uma educação democrática, e presenciava na escola as práticas de Margherita que propunha atividades que abriam para o diálogo entre os alunos, eu estava construindo concepções de sujeito e de educação. Uma concepção de sujeito que tem direito a fala, que possui saberes, que deve ser respeitado, pois assim como eu esse aluno se constitui continuamente num constante processo de busca, não é uma tabula rasa, mas também não está pronto/constituído, é um ser em constituição. Nesta concepção de aluno, embasada em Freire (1997, p.128) o educador não é quem sempre fala, quem sempre educa, quem sempre disciplina, quem sempre prescreve, quem sempre escolhe o conteúdo e que é o sujeito do processo enquanto o aluno é objeto. Nessa concepção todos aprendem na interação uns com os outros, “se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1997, p. 131). Ressalto que todos esses saberes produzidos com certeza terão implicações em minha futura atuação docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sistematizar e analisar a produção científica que trata da contribuição do PIBID para a constituição docente dos futuros professores de Pedagogia foi o objetivo principal deste trabalho de conclusão de curso. Dessa maneira, busquei através da análise dos artigos e dos meus registros atingir o que havia proposto.

Considero que nestes dois movimentos o PIBID apareceu como um programa que ao inserir alunos de licenciatura em Pedagogia no contexto escolar, possibilitando o contato direto com a escola, o mesmo contribui para a produção de saberes ligados a prática docente. Tanto nos relatos encontrados nos artigos, quanto nos meus registros, foi possível perceber a construção de saberes referentes à elaboração de planos de aula; a como elaborar atividades que melhor contribuam para a aprendizagem significativa dos alunos; como lidar com os acontecimentos cotidianos (um aluno que não está bem, dificuldades que surgem); vivenciar as disparidades existentes entre os alunos que se encontram em diferentes níveis de aprendizagem e como lidar da melhor maneira diante dessa situação; saber o quanto teóricos contribui para a prática em sala de aula, e por aí vai.

Ressalto também que nesta pesquisa a articulação entre teoria e prática esteve muito presente, explicitando sua importância para a melhor qualificação na formação e também minimização da dicotomia entre universidade e escola, pelo fato do PIBID envolver ambas. Ao inserir os bolsistas na escola e, paralelamente estar na graduação, na universidade, o PIBID fornece o embasamento teórico necessário à prática, e fornece a prática necessária à formação docente.

Por envolver escola e universidade, através do contato dos professores com as bolsistas, o PIBID possibilita uma troca de saberes, onde os professores ensinam aos bolsistas seus conhecimentos e aprendem simultaneamente com eles, favorecendo uma formação continuada aos professores. Isso contribui também para articular elementos que muitas vezes se encontram separados (teoria/prática, universidade/escola), mas que são essenciais para a qualificação efetiva do futuro professor e do professor já formado.

As reuniões também apontadas em ambos os movimentos (levantamento bibliográfico e análise dos registros) também contribuem nesta articulação, onde nesses momentos acontecem estudos acerca das problemáticas enfrentadas na escola, sendo um espaço de reflexão da própria prática.

Outra forma de reflexão da própria prática instituída no PIBID é a escrita, que no levantamento bibliográfico foi apontado por apenas um artigo, e apontado também na

abordagem autobiográfica deste trabalho através de minhas escritas. O que evidencia a pouca valorização da escrita como uma forma de contribuir para a formação, para a constituição docente.

Neste estudo as experiências possibilitadas pelo PIBID trazem implicações para a formação do futuro professor, no que concerne a melhor preparação do futuro profissional, que através do contato com a escola, regendo aulas e ciente das dificuldades enfrentadas cotidianamente, se encontra mais seguro e autoconfiante para desenvolver seu trabalho. Alguns autores do levantamento bibliográfico realizado afirmam que uma das implicações do PIBID é formar um profissional que atuará futuramente na escola colaborando com a transformação da sociedade. O que é também evidenciado no capítulo 3, através de alguns dos meus registros, onde a participação no PIBID me possibilitou, no período citado, ir constituindo uma concepção de educando e de educação, onde a mesma tem o papel de mobilizar os educandos de forma que estes intervenham no mundo.

Portanto considero que o PIBID tem contribuído para a produção de saberes práticos embasados teoricamente, qualificando a constituição do futuro professor de Pedagogia, que, deste modo, traz implicações nas concepções de educação e na transformação da mesma e da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Francisco Cleiton. Pibid como território iniciático das aprendizagens experienciais. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. **Anais...** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes-cientificas/nacional>>. Acesso em: 06 maio 2016.
- ANDRADE, Carlos Drumond de. In: www.pensador.info. Acesso em: 20 ago. 2016.
- ARAÚJO, E. A. de; PEREIRA, Z. F.; DANTAS, N. M. R. Entrelaços da formação docente: vivenciando o cotidiano escolar através do pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 34738-34748. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.
- BARBOSA, Amanda Magalhães et al. As mudanças de paradigmas na educação: o pibid como elemento propulsor na formação continuada dos professores. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 18891-18906. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>>. Acesso em: 06 maio 2016.
- BARREIRO, I. M. de F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- CHALUH, L. N. **Escola-Universidade olhares e encontros na formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2012, 164p.
- FRANÇA, Maria do Socorro Lima Marques. Caminhos da formação permanente: o caso dos professores supervisores do pibid. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 4143-4156. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. **Papel da Educação na Humanização**. [S. l.]: Editora Paz e Terra, 1997.
- GERALDI, J. W. Sobre a questão do sujeito. In: GERALDI, J. W. **Ancoragens – Estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 133-146.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2002.
- GINZBURG, C. Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In: ECO, U.; SCBOOK, T. A. **O signo de três**. São Paulo: Perspectiva, 2008. p. 89-129.
- HEMIELEWSKI, Dulce Maria de Souza et al. O estado do conhecimento acerca do pibid na escola campo: o olhar do supervisor para o processo de formação docente. In: CONGRESSO

NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 8772-8784. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

JUNGES, K. dos S.; COROSQUE, T. Formação e prática docente na educação básica: a contribuição de experiências construídas por professores egressos do pibid - projeto “mão amiga” - do curso de pedagogia da unespar/uv. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 32793-32809. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

JUNQUEIRA, S. P.; SILVA, M. L. da; CALIL, A. M. G. C. As contribuições do pibid aos professores iniciantes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 39077-39092. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

KISHIMOTO, T. M. **Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação/** Tizuco Morchida Kishimoto. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

MASSCHELEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. **Educação & Realidade**, [s.l.], v. 33, n. 1, 2008, p. 35-48.

MIRANDA, N. A. de; APARÍCIO, A. S. M.; ANDRADE, M. de F. R. O papel do pibid na formação inicial docente na ótica discente. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 39609-39624. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

PORTO, C. L. Brincadeira ou atividade lúdica? **Boletim Salto para o futuro**, Brasília, n. 7, p. 33-47, maio. 2008.

RANGHETTI, D. S. A pesquisa autobiográfica como espaço de reflexão e ressignificação docente. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**. Campo Largo, PR, v. 01, n. 03, p. 1-14, 2004.

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. Pibid – egressos do curso de pedagogia uems: marcas formativas na docência. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 32828-32839. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

SANCHEZ, L. B.; SANTANA, M. de S. Refletindo sobre a formação docente através do programa institucional de bolsas de iniciação à docência (pibid). In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 8923-8938. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

SANTOS, Nayara Francisco et al. Curso de pedagogia: contribuições do pibid e do estágio curricular obrigatório para a formação do pedagogo. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 29824-29832. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

SOARES, E. G. C.; ARAÚJO, L. F.; RAMOS, N. S. Vivências do bolsista id no pibid: relato de experiência na escola municipal amigos da natureza. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 15452-15463. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

SOUZA, Elizeu Clementino de. Memórias e trajetórias de escolarização: Abordagem experiencial e formação de professores para as séries iniciais do ensino Fundamental. Revistaentreideias: educação, cultura e sociedade. **Revista da Faced**, [s.l.], n. 08, p. 209-226, 2004. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2825/2002>>. Acesso em: 28 dez. 2015.

ZACARIAS, Jaqueline da Cruz et al. Formação e prática docente: a influência do pibid na formação acadêmica das alunas/bolsistas do curso de pedagogia da universidade estadual de alagoas. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2015, p. 29955-29970. Disponível em: <<http://educere.pucpr.br/>> Acesso em: 06 maio 2016.

ZAGO, H. F.; LAUDANI, T. O jornal de parede e o exercício da cidadania. In: FERREIRA, G. M. (Org.). **Palavra de professor(a): tateios e reflexões na prática da pedagogia Freinet.** Campinas: Mercado das Letras, 2003. p. 93-100.

Laura Noemi Chaluh

Profa. Dra. do Departamento de Educação

Pamela Nadai Guisante Zanetti

Graduanda no Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia