

DA FORMAÇÃO INICIAL À DOCÊNCIA: AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

**JULIANA RIBEIRO CIGALES¹; ANDRESSA BILHALVA RODRIGUES BARTZ²;
LOURDES MARIA BRAGAGNOLO FRISON³;**

¹UFPel- Curso de licenciatura em Pedagogia– rs-juliana@hotmail.com

²UFPel- Curso de licenciatura em Pedagogia – asserdnah@gmail.com

³UFPel- Departamento de Fundamentos Psicológicos da Educação– lfrison@terra.com.br

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta o resultado de uma investigação que mapeou as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência/Pibid reveladas por meio da análise de dez instrumentos escritos por acadêmicos do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas/UFPel, no percurso de sua atuação como bolsistas.

O Pibid é um programa financiado pela CAPES (Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) que insere os estudantes de licenciatura na realidade da escola pública, oportunizando a eles a vivência em práticas escolares e o compartilhamento de saberes com os professores da escola.

Após análise dos instrumentos de pesquisa, eles evidenciaram contribuições importantes em aspectos referentes à formação inicial e a docência. Nomeamos duas dimensões que mais emergiram desta análise: a) experiência autoformativa na aquisição de saberes e competências, construídos através da atuação teórico-prática na formação inicial; b) aprendizagem docente e a formação de professores reflexivos atrelados ao construto da autorregulação.

A importância da implementação de programas, como a do Pibid, que buscam a melhoria na formação de professores, se justifica pelas demandas existentes em relação às saberes, habilidades e competências exigidas do professor. Para atender essa demanda, é necessário que existam professores realmente preparados. Lima (1997) destaca que o professor preparado é aquele que é:

capaz de conhecer e analisar e implementar o ato educativo, de modo que ele possa diagnosticar, criar, planejar, propor, sugerir, indicar, avaliar, retificar, ensinar, enfim, favorecer a aprendizagem dos alunos. Cada uma dessas ações requer, no entanto, não só habilidade técnicas dos professores, mas também, e necessariamente, referências conceituais e teóricas a respeito do ato educativo (p. 14).

Levando em conta o fato que uma formação inicial de qualidade deve abarcar essas competências, entendemos a tamanha responsabilidade que há sobre os cursos de formação em licenciatura, no que diz respeito ao preparo para o exercício da profissão docente. Neste sentido, o Pibid se torna uma alternativa viável, na complementação de abordagens, por vezes, apenas tangenciadas pela graduação.

Sob uma perspectiva de autoformação na formação inicial, a aquisição de saberes e competências necessários ao professor, é realizada de forma autônoma e reflexiva, não sendo simplesmente acatada. Para Teixeira (2011) a autoformação evita que os futuros professores sejam meros reprodutores de modelos educacionais estereotipados, alheios às reais necessidades dos sujeitos e às suas realidades contextuais. Sob esta ótica a formação inicial, aliada à vivência teórico-prática, é qualificada, nos levando a inferir o quanto é imprescindível que os futuros docentes tenham aporte teórico acerca do ato educativo, a fim de refletirem suas práticas pedagógicas, assim como é recorrente a necessidade e urgência de envolvimento com a prática no período de formação inicial.

Na formação profissional, Schon (1990) destaca a importância da ênfase no eixo que busca formar professores reflexivos, que reflitam constantemente em meio à ação, e que saibam lidar com a indissociabilidade que há na relação entre teoria e prática. No entanto, para ser professor reflexivo é preciso autorregular a aprendizagem, uma vez que este construto tem como premissa que o conhecimento se produz à medida que o sujeito é provocado a desenvolver competências e habilidades que possam regular, controlar e potencializar sua cognição, motivação e comportamento, com a intenção de alcançar atuação mais autônoma e segura na docência. Isso significa que não basta apenas promover espaços de reflexão e apreensão de conhecimentos se as aprendizagens não forem sistematizadas pelo próprio sujeito (MACHADO & FRISON, 2013).

O processo de *autorregulação da aprendizagem* abrange o planejar, executar e o avaliar como três fases que juntas formam o ciclo recursivo de aprendizagem autorregulada, capaz de proporcionar ao indivíduo estímulo e oportunidade de “agir de forma intencional e estratégica” (VEIGA SIMÃO, 2012, p. 115). Estas capacidades estão implícitas nas fundamentadas por Lima (2007) para a formação docente, já aqui enunciadas, as quais compreendem a capacidade de diagnosticar, criar, planejar, propor, sugerir, indicar, avaliar, retificar, ensinar e favorecer a aprendizagem dos alunos.

Nossa motivação nesta pesquisa, a partir do exposto é entender como o Pibid, por meio de suas ações, contribui e investe na autoformação, no âmbito da formação inicial, assim como promove a aprendizagem docente e a formação de professores reflexivos atrelados ao construto da autorregulação.

2. METODOLOGIA

Para realização deste estudo, foi aplicado um instrumento de pesquisa que se constituiu de um questionário com perguntas abertas aos bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pelotas. As perguntas foram formuladas com o propósito de mapear as contribuições que o Programa proporcionou a eles, nos âmbitos da formação inicial e da docência.

A análise dos dez instrumentos de pesquisa foi realizada com base na utilização da técnica de análise de conteúdo, proposta por Moraes (1999). Esta metodologia de análise consiste em cinco fases que compreendem a preparação das informações; unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; categorização ou classificação das unidades em categorias; descrição e interpretação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

O estudo evidenciou a importância que o Pibid teve na trajetória acadêmica e docente das bolsistas, no que diz respeito à sua constituição como professoras. Os resultados da pesquisa são apresentados na forma de duas tabelas, que explicitam as contribuições do Pibid elencadas em duas categorias, geradas *a posteriori*. Essas categorias abrangem as contribuições que fizeram com que as bolsistas estivessem mais preparadas para a profissão docente, assim como qualificaram o seu processo de formação inicial.

A tabela 1 mostra por meio de que se deu a experiência autoformativa das bolsistas do Pibid no contexto de sua formação inicial.

Tabela 1: Formação Inicial

Categoria	Indicadores	Número de bolsistas
Formação Inicial	O Pibid possibilitou preparo necessário para ser professor através da relação entre teoria e prática;	8
	O Pibid proporcionou crescimento pessoal e profissional;	5
	A oportunidade de participar de eventos, produzir e apresentar trabalhos qualificou a formação	5
	Importante para a formação a possibilidade de estar dentro da escola, atuando juntamente com profissionais da educação pública.	2

Podemos averiguar, a partir da observação dos dados da tabela, que a vivência teórico-prática proporcionada pelo Pibid foi a contribuição que auxiliou um número bastante expressivo de bolsistas, no que diz respeito ao preparo para ser professor. As justificativas fundamentam-se na ideia de que a teoria completa a prática e vice versa, argumentando a importância da vivência com alunos, problemas sociais e desafios de alfabetização reais, no entanto não excluindo a necessidade de estudo constante, do qual depende a qualidade na arte de ensinar.

Outro fator bastante relevante é o crescimento pessoal e profissional que a participação no Pibid proporcionou, contribuindo inclusive para a afirmação de escolha da profissão. Além disso, o programa foi capaz de promover nos bolsistas reflexões acerca de que tipo de professor eles gostariam de ser e como conduziram a aprendizagem de seus futuros alunos, traçando paralelos entre as práticas atuais de ensino, aquelas propostas pelos referenciais estudados e indicados pelas orientadoras acerca da alfabetização e as construções advindas de sua própria escolarização inicial, com o propósito de reconstruir conceitos.

A oportunidade de produzir e apresentar artigos e trabalhos para a comunidade acadêmica, algo que durante o curso de licenciatura é pouco explorado, rendeu grandes ganhos no que refere à melhora na qualidade de escrita dos bolsistas.

Na tabela 2, são apresentados alguns dos fatores que mais favoreceram a aprendizagem docente e a formação de professores reflexivos, assim como incentivaram a aprendizagem autorregulada.

Tabela 2: Docência

Categoria	Indicadores	Nº de Bolsistas
Docência	Oportunidade de construir ideias e concepções a respeito do ato de ser professor e da responsabilidade da docência;	06
	Aprendizagens: a) Trocas de conhecimentos e experiências com as professoras titulares; possibilidade de aprender para ensinar;	07
	b) Elaboração de planos de aulas, que levem em conta as fases de aquisição de leitura e da escrita para os alunos avançarem;	08
	e) Atuação em sala de aula, aprendizagem enriquecedora;	03
	f) Necessidade de conhecer o ambiente social que o aluno está inserido, o qual interfere no desenvolvimento escolar;	02
	Antes da aula: Avaliação diagnóstica; planejamento compartilhado com a professora titular de atividades do interesse dos alunos. Durante a aula: tutorias entre os alunos, os mais avançados ajudavam os outros que ainda apresentavam dificuldades; Retomada constante dos conteúdos ainda não compreendidos. Depois da aula: Conversa para mapear as aprendizagens, verificando se a atividade proposta instigou o pensar; diálogo para saber se a atividade foi adequada às necessidades da turma e se atendeu aos objetivos e conteúdos traçados;	07

No que se refere ao aprendizado docente, foi enfatizado nos relatos, as contribuições geradas pelas práticas realizadas na escola. Essas práticas desencadearam conhecimentos a respeito do ato de ser professor e da

responsabilidade da docência, como também auxiliaram as bolsistas em rotinas pedagógicas, como por exemplo, a elaboração de planos de aulas, com atividades que levassem em conta cada aluno, suas dificuldades e/ou avanços, como é indicado por oito das dez bolsistas (80%). Além das dificuldades e/ou avanços é citado a necessidade de se considerar as realidades contextuais dos alunos na criação de situações de aprendizagem.

Entre as contribuições do Pibid, há o destaque para a partilha de conhecimentos com as professoras titulares, algo bastante significativo entre as bolsistas. Nas reuniões de planejamento, elas compreendiam a importância de aprender para ensinar. Eram momentos que se constituíam de aprendizados como fazer um planejamento, pensar diversas estratégias caso aquela atividade não tivesse sucesso na hora de aplicá-la, a quantidade de atividades para fazer com a turma, entre outros conhecimentos.

Todo esse processo foi permeado de reflexão, em um dos relatos o bolsista relata o hábito que havia adotado de constantemente questionar se a atividade que havia planejado tinha se ajustado às necessidades da turma e se tinha contemplado os objetivos e conteúdos previamente estipulados (I1, p.5), evidenciando em suas palavras a ação-reflexão-ação, característica de um professor reflexivo.

Junto ao aprendizado docente e a aquisição desses saberes, intrínsecos ao ato de ensinar, a Tab.2 nos mostra que as bolsistas incorporaram às suas práticas pedagógicas o hábito de planejar, executar e refletir sobre a sua atuação, atitudes implícitas no conceito de autorregulação da aprendizagem.

4. CONCLUSÕES

O Pibid se configura como uma alternativa agregadora e valiosa nos cursos de formação de professores, especialmente no curso de Pedagogia, que tem como objetivo formar professores para atuarem nos anos iniciais, estimulando a formação e a aprendizagem da leitura e da escrita de crianças pequenas. Além disso, o Pibid permite que o futuro profissional reflita sobre sua formação em diferentes momentos e contextos reais, aprendendo a ser efetivamente professor.

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LIMA, S.M. **O professor como profissional crítico-reflexivo: possibilidades e limites de um projeto de formação contínua na escola.** 1997. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira)-Faculdade de Educação, UFG;

MACHADO, R. F.; FRISON, L.M.B. **Autorregulação da aprendizagem: uma aposta na compreensão da leitura.** Cadernos Educação. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Pelotas. 2013. p. 168-198;

MORAES, R. **Análise de conteúdo.** Educação: Revista da Faculdade de Educação, Porto Alegre: PUCRS, v. 22, n. 37, p. 7-31, 1999.

SCHON, D.A. **Educating the Reflective Practitioner.** San Francisco: JosseyBass, 1990.

TEIXEIRA, F.S. **Narrativas de autoformação docente: desvelando modos de ser e de fazer-se professor.** 2011. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de pós-graduação em educação, UFPI;

VEIGA SIMÃO, A.M. **Entrelaçar experiências narrativas com a autorregulação da aprendizagem.** In: (Org) ABRAHÃO, M.N.B. Pesquisa (auto)biográfica em rede. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012, 165- 186 - ISBN – 978853970230