

O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE DA UFFS: CONQUISTAS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Maria Lucia Marocco Maraschin¹

INTRODUÇÃO

Refletir sobre o impacto do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) no processo formativo dos estudantes de cursos de licenciatura da UFFS significa dar atenção a um processo que marca o ingresso desta instituição pública em processos que subsidiam e qualificam a iniciação à docência para a Educação Básica. É objetivo deste exercício promover e refletir acerca das produções acadêmicas e dos esforços empreendidos por meio dos compromissos da universidade, a partir de suas conquistas, perspectivas e desafios. O que dimensionamos como conquistas foram os acessos a esta possibilidade de formação inicial, via editais e via articulação com as instituições formadoras; o que caracterizamos como perspectivas refere-se às diferentes formas de aprender e ensinar e de abordar a educação, em suas práticas e processos; e, como desafios, caracterizamos os obstáculos e dificuldades que comprometem a qualidade dos processos de desenvolvimento/aprendizagem, nos diferentes âmbitos.

A interação decorrente deste processo formativo trouxe novos olhares acerca da escola e da sala de aula, os quais foram igualmente qualificados nas salas de aula na universidade, subsidiadas por diferentes situações a serem investigadas, via ensino com pesquisa, pesquisa com ensino, sinalizando novos encontros colaborativos mediados pela extensão, permitindo seu aprofundamento.

Em razão disso, coube-nos estudar a realidade educacional em curso, o que significou acessar, via contribuições das práticas etnográficas, elaborando diagnósticos compatíveis com as demandas dos grupos envolvidos nos processos em análise. Os diferentes espaços escolares, tais como a sala de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliês, ciclos de cinema, debates, reuniões pedagógicas e de planejamento, dentre outros, possibilitaram o cotejamento com as diretrizes do programa e currículo da Educação Básica e o currículo de formação de professores. Dentre os grandes desafios sinalizados como propósitos do PIBID, situamos a superação das práticas individuais pelas práticas coletivas e das práticas individualizadas pelas práticas colaborativas.

1 METODOLOGIA

Trata-se de um estudo de caso, ancorado em documentos e relatórios institucionais, os quais caracterizam e sinalizam a construção de uma caminhada coletiva e colaborativa referenciada, desde a construção dos projetos institucionais e os subprojetos dos cursos vinculados em documentos institucionais: projetos institucionais e relatórios institucionais.

Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de análise documental, realizado a partir de projetos institucionais, subprojetos e relatórios institucionais que circunscrevem uma caminhada igualmente institucional, constitutiva por movimentos

¹ Mestre pela PUC/RS e Doutora pela UFRGS. Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, *Campus* Chapecó. maria.maraschin@uffs.edu.br.

formativos, aglutinados via projetos, programas e política pública de formação inicial de professores. O envolvimento dos professores da universidade (como coordenadores institucionais e de gestão, coordenadores de área) e dos professores das escolas (supervisores educacionais) e dos estudantes pibidianos corroborou significativamente nos processos de problematização do processo formativo, atuando no fortalecimento da atitude investigativa, identificada como exercício fundamental.

Este exercício analítico nos permite, igualmente, acessar os diferentes registros em curso, estudando o desenvolvimento de metodologias de trabalho em grupo, estudos e pesquisas publicizadas acerca da docência inicial, a realização de resenhas de obras; práticas etnográficas e de conhecimento, refletindo sobre novos campos de inserção; priorizando experiências exitosas que viabilizam reflexão, inovação e criação docente, ancoradas em produções desta natureza. Nesse contexto, a seguir, fundamentamos teoricamente as análises realizadas, amparados nos estudos que sustentam as discussões aqui propostas.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A formação de inicial professores tem sido objeto de amplos debates no campo educacional, especialmente no que diz respeito à articulação entre teoria e prática no processo formativo. Nesse sentido, António Nóvoa (1992, p. 38), referência incontornável nesse debate, destaca que “A formação inicial não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. A partir dessa afirmação, observa-se que os compromissos relativos à docência, enquanto reflexão crítica, são processos permanentes que ressignificam a identidade docente demandada em tempos e espaços igualmente desafiantes.

Discutir as singularidades da formação inicial para a docência significa, permanentemente, indagar que rumos devemos tomar ante as demandas que estamos respondendo, enquanto instituição nascente, distante dos grandes centros e de regiões litorâneas, em prol de um processo de expansão e interiorização da Educação Superior Pública e gratuita. A participação via PIBID deu-se em meados de 2011, por meio de um projeto institucional, com 12 (doze) subprojetos associados. O processo em destaque foi sendo ampliado gradativamente de forma coletiva e colaborativa, fortalecendo-se pela relação Universidade/Escola e Universidade/comunidade, fomentando a iniciação à docência e contribuindo com o aperfeiçoamento da formação docente dos professores da Educação Superior e da Educação Básica.

O destaque atribuído a este programa e sua integração às Políticas Nacionais de Formação de Professores, em atenção às singularidades e aos desafios da formação inicial, nos desafiam a múltiplas visões que circunscrevem a formação em início de carreira. Nesse sentido:

Alguns aspectos da formação inicial contribuem para que ela seja um locus privilegiado para esse desenvolvimento integrado de saberes e formas de atuar na inserção da profissão e desenvolvimento de uma identidade profissional; é um processo coletivo de formação e de início de carreira em que está presente uma multiplicidade de experiências profissionais [...] (Guimarães, 2004, p. 101).

Com isso, é possível afirmar que a multiplicidade de experiências profissionais e o alcance destas, na relação assistida e mediada no âmbito do cotidiano das salas

de aula, articula-se a um sem-número de movimentos que se interconectam às escolas de educação básica como espaços de interlocução e troca, co-responsabilizando a universidade. A partir disso, destaca-se que:

[...] existe hoje um movimento crescente na formação de professores sediada nas faculdades e universidades dos Estados Unidos para responder a alguns dos problemas permanentes que prejudicaram a sua eficácia: a) trazer a formação inicial dos professores para mais perto da prática a fim de realizar parte da preparação dos novos professores (por exemplo, os cursos de metodologia de ensino) nos contextos em que os licenciandos, mais tarde, lecionarão, [...] há um número crescente de exemplos de um novo modelo de formação universitária de professores, mais conectada e baseada na escola, em que a responsabilidade pela formação docente é compartilhada entre escolas, universidades e, por vezes, associações comunitárias (Zeichner, 2013, p. 41).

Portanto, cabe afirmar que uma formação inicial que se dá junto ao cotidiano da escola e de forma corresponsável circunscreve um pensamento em movimento, que garante modificabilidade aos vínculos entre os sujeitos e os processos formativos:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. [...] Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica em um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as (Pimenta, 1997, p. 7).

Nessa mesma linha, para André (2001), o professor reflexivo trabalha como pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Este exercício colaborativo forja novas identidades, qualificando-os ante os desafios vigentes. Em razão disso, a indagação e a busca permanente nos recolocam ante o cenário problematizador em tela: temos novos sujeitos que exigem novas interlocuções, novos campos de atuação e formação, clamando pela leitura destes novos cenários:

Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos? Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores? Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores? (Tardif, 2007, p. 5).

Há, outrossim, dentre a multiplicidade de saberes, fazeres e incursões pessoais e profissionais vivenciadas, novas possibilidades, por meio das quais buscamos traduzir e refletir sistematicamente a diversidade de movimentos que referenciam a relação de confiança e confidencialidade, que ousa redesenhar um processo formativo

mediado por distintos lugares e condições igualmente diferenciadas, na relação interestadual, intermunicipal e interinstitucional. Este imbricamento situa novas possibilidades de pesquisa e novas relações entre os entes federativos e suas singularidades.

O estudo das materializações que configuraram o Programa do PIBID traduz, na unanimidade nacional, um exercício de mobilização que fornece elementos teóricos e metodológicos ante os embates e as disputas, bem como referenciais para novas pesquisas, diante das problematizações que se fazem necessárias.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Dar destaque à caminhada em prol da iniciação à docência na UFFS, por meio das distintas licenciaturas envolvidas neste processo, significou acessar a perspectiva de gestão das escolas e das redes de ensino envolvidas, permitindo um repensar-se. Significou, igualmente, participar de processos de conscientização acerca das necessidades que orientam a organização dos espaços no âmbito do próprio curso de graduação e das condições reais das escolas de Educação Básica. Significou assumir este lugar como lócus de formação e atuação, garantindo o reconhecimento do papel de cofomadores aos supervisores, igualmente interlocutores, desafiados por este processo formativo.

A tese fundamental, que objetivou o resgate profissional e da profissão docente, além de dar destaque à relação escola/comunidade/universidade, sinaliza que a instituição escola, ambiente formal legalmente constituído, vai sendo alterada a partir de diferentes perspectivas, tais como: a ativação intelectual e os compromissos éticos nas e com as práticas de observação; a leitura crítica da realidade da escola e dos processos educativos vivenciados; os processos de escrita academicamente reconfigurados, com o propósito de compreender e permitir uma formação inicial, assim materializada e de acordo com uma formação real, atenta às demandas dos sujeitos que vivenciaram a realidade em curso, conectando a Educação Superior e a Educação Básica de forma singular.

A mobilização para a docência recolocou os estudantes IDs quanto à autoestima docente, o sentir-se professor, o ser chamado de professor. O reconhecimento desta possibilidade profissional, tendo em vista as contribuições humanas decorrentes deste lugar, possibilitou apreender a dinâmica da escola, da sala de aula e da docência a partir de um lugar plural, que alcança a escola por dentro e por fora, bem como a comunidade externa, em decorrência dos impactos e das marcas que definem esses lugares, permeados pelos históricos e contemporâneos.

O processo formativo, mobilizado pelo PIBID, enquanto programa de formação inicial para a docência na Educação Básica, de acordo com Gatti et al. (2011), tem uma importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais o profissional constrói as condições iniciais para exercer a atividade educativa na escola e em outros espaços educacionais. Em razão disso, Gatti (2013) aborda igualmente a necessidade de estudar os sujeitos do processo educativo que serão alcançados. Outro aspecto demanda profundidade e densidade do conhecimento específico da área de atuação do curso de licenciatura, bem como forja o reconhecimento, a identificação e a construção de metodologias e alternativas estratégicas, as quais atuem a partir dos conhecimentos cognitivos, atitudinais e procedimentais, assinalados por Zabala (1998) em suas orientações sobre as práticas educacionais.

CONCLUSÃO

A adesão ao PIBID garantiu à UFFS um lugar de imersão e de distanciamento: a imersão sinalizou o acesso a um conhecimento, mediado por diferentes abordagens pedagógicas, e o distanciamento, a presença em um lugar como partícipe que se reconhece como sujeito, como aprendiz-pesquisador de um saber que se refaz cotidianamente. Condições fundamentais para que, nas condições de gestores, professores-pesquisadores e coordenadores inseridos em diferentes instâncias e lugares, possamos nos assumir igualmente como co-construtores de uma história ancorada em múltiplas trajetórias.

O processo em análise vem sendo referenciado por registros analíticos, via diários de campo, artigos, TCCs, dissertações, teses, livros, relatos de experiências, dentre outras produções. O exposto, a nosso ver, carece de estudos acerca dos estudos realizados, tendo em vista destacar os impactos e suas implicações. Os desafios dessa ordem sinalizam novos estudos e pesquisas, possibilitando outras condições e processos formativos. Que encontros com a docência têm sido possibilitados em decorrência dos olhares pesquisados? Que protocolos formativos têm sido referenciados pelos estudos em tela? Como as produções científicas produzidas têm sido fundantes nos cursos e suas práticas educativas? Com a anuência e a parceria de Freire (1996, p. 32), reiteramos que “[...] educar é substancialmente formar”. Em razão disso, a educação se trata de uma atividade intencional, premeditada e consciente.

REFERÊNCIAS

ANDRE, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Caderno de Pesquisa**. n. 113. p. 51-64, jul. 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: saberes, identidade e profissão. 3. Campinas: Papyrus, 2004.

NÓVOA, A. **Os Professores e sua Formação**. Temas de educação. Nova Enciclopédia. Lisboa. Portugal, 1992.

PIMENTA, S. G. Formação De Professores - Saberes Da Docência E Identidade Do Professor. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis — RJ: Vozes, 2007.

ZABALA, A. **A prática educativa**. Como ensinar. Artmed, Porto Alegre, 1998.

ZEICHNER, K. M. **Política de formação de professores nos Estados Unidos**: Como e por que elas afetam vários países do mundo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.