



PIBID/Pedagogia/UERN: Construções Subjetivas no Processo Formativo

PIBID/Pedagogy/UERN: Subjective Constructions in the Training Process

PIBID/Pedagogía/UERN: Construcciones Subjetivas en el Proceso Formativo

Mirlândia Mendes de Vasconcelos Rodrigues da Silva¹

Rede Básica de Ensino do Estado do Rio Grande do Norte, Natal/RN, Brasil.

Marcelo Bezerra de Morais²

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PosEnsino – UERN/UFERSA/IFRN), Mossoró/RN, Brasil.

Recebido em: 31/08/2024

Aceito em: 30/10/2024

Resumo

Este estudo é um recorte de uma dissertação desenvolvida no contexto do PIBID/Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Mossoró/RN, tendo como desenho a narrativa do caminho percorrido pela pesquisadora dentro do Programa na condição de licencianda e depois como supervisora. Reflete as vivências no campo acadêmico e profissional simultaneamente. Tem como objetivo, portanto, compreender as contribuições que o PIBID tem oferecido à formação de professores e ao curso de Pedagogia. Para isso, foi produzida uma narrativa (auto)biográfica sobre as experiências produzidas no PIBID, aportada em autores como Larrosa (2020), Tizzo (2019), Passeggi (2011) e Morais e Baraldi (2019). Como apontamentos, problematizamos a necessidade da constante reflexão sobre a atenção ao ensino básico público, apontamos alguns impactos dentro da Universidade e da escola a partir da experiência e das apropriações construídas na coletividade e, conseqüentemente, as contribuições de Programas como o PIBID para oportunizar a ampliação dos conhecimentos teóricos e práticos.

Palavras-chave: PIBID. Formação de Professores. Memória. Experiência.

Abstract

This study is an excerpt from a dissertation developed within the context of PIBID/Pedagogy at the State University of Rio Grande do Norte (UERN), Central Campus, Mossoró/RN. It draws on the narrative of the path taken by the researcher within the Program as a graduate and later as a supervisor. It reflects experiences in the academic and professional fields simultaneously. This study aims to understand the contributions that PIBID has provided to teacher training and the Pedagogy course. For this purpose, an (auto)biographical narrative was developed about the experiences within PIBID, based on authors such as Larrosa (2020), Tizzo (2019), Passeggi (2011), and Morais; Baraldi (2019). As notes, we problematize the need for continuous reflection on public basic education, we point out some impacts within the University and the school, based on the experience and appropriations made in the community and, consequently, the contributions of Programs such as PIBID to

¹ mirlandia315@gmail.com

² marcelobezerra@uern.br

provide opportunities to expand theoretical and practical knowledge.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Memory. Experience.

Resumen

Este estudio es un recorte de una tesis desarrollada en el contexto del PIBID/Pedagogía de la Universidad Estadual de Rio Grande do Norte (UERN), Campus Central, Mossoró/RN, a partir de la narrativa del camino recorrido por la investigadora dentro del Programa en la condición de estudiante de grado y luego de supervisora. Se reflejan simultáneamente experiencias en el ámbito académico y profesional. Su objetivo es, por lo tanto, comprender los aportes que el PIBID ha ofrecido a la formación docente y al curso de Pedagogía. Para ello, se elaboró una narrativa (auto)biográfica sobre las experiencias producidas en el PIBID, a partir de autores como Larrosa (2020), Tizzo (2019), Passeggi (2011) y Moraes; Baraldi (2019). Como puntos de discusión, problematizamos la necesidad de una reflexión constante sobre la atención a la educación básica pública, señalamos algunos impactos al interior de la Universidad y de la escuela a partir de la experiencia y apropiaciones construidas en colectivo y, en consecuencia, los aportes de Programas como el PIBID para posibilitar la ampliación de los conocimientos teóricos y prácticos.

Palabras clave: PIBID. Formación de profesores. Memoria. Experiencia.

Introdução

Os programas de formação de professores no Brasil têm ganhado bastante visibilidade e discussão, sobretudo em virtude das fragilidades históricas que encontramos no contexto do ensino público. Este artigo foi desenvolvido a partir de um ambiente fecundo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia (PIBID/Pedagogia), do Campus Central da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), tendo como desenho metodológico a narrativa do caminho percorrido pela pesquisadora dentro do Programa, em um primeiro momento como discente e posteriormente como supervisora, e por toda a vivência que transbordou e se desdobrou, ganhando forma em uma dissertação sobre o tema³.

A participação em programa formativo e a caminhada pelos espaços acadêmico e escolar, na condição de professora da rede básica e mestranda renderam muitos registros, reflexões, discussões e mobilizações nos dois espaços citados. Nesse sentido, utilizaremos palavras como “experiência” e “memória”, assumindo que elas estão inscritas no campo da subjetividade e dizem de um caminho marcado pelas manifestações culturais da vida humana que atravessam o sujeito histórico, de modo a permitir o olhar para si:

Assim insistirei, [...] que não se pode pedagogizar, nem didatizar, nem programar, nem produzir a experiência; que a experiência não pode fundamentar nenhuma técnica, nenhuma prática, nenhuma metodologia, que a experiência é algo que pertence aos próprios fundamentos da vida,

³ A versão completa do trabalho pode ser acessada em Silva (2021).

quando a vida treme ou se quebra, ou desfalece; e em que a experiência, que não sabemos o que é, às vezes canta (Larrosa, 2020, p. 13).

Portanto, não se tem o fim de apresentar definições da palavra “experiência”, tampouco trazê-la para atingir determinado propósito, mas ressaltamos sua complexidade, no sentido de que não é algo dado no cotidiano, de forma recorrente, pois é singular, profundo e fecundo, na medida em que entendemos que nenhuma palavra dá conta de expressar efetivamente o que se sente. Além disso, a palavra experiência “[...] se constitui dessa relação entre o que nos acontece e a significação que atribuímos ao que nos afetou” (Passeggi, 2011, p. 6). Desse modo, entendemos também não ser possível considerar tudo o que vivenciamos, posto que seria mais profundo, teria que nos passar, nos tocar.

Para abordar a memória, dialogamos com Moraes e Baraldi (2019), que afirmam não ser apenas a recordação de uma vivência do passado, mas acontece quando algo no presente nos faz pensar acerca de dado acontecimento. Sendo assim, buscamos relacionar esse sentido com o processo formativo do sujeito, que ao rememorar reflete a respeito do caminho que está construindo.

No tocante à revisão bibliográfica, reservamos atenção principalmente às contribuições de Campelo (2016), sobre professores supervisores do PIBID; ao trabalho de Tizzo (2019), que traz narrativas de coordenadores do PIBID da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp); e Passeggi (2011), na ideia de que a experiência é sempre ressignificada no contexto da formação docente, que se dá em constante fluidez, não existindo uma permanência.

Ressaltamos que este trabalho não tem a intenção de apresentar o PIBID como salvaguarda da educação, mas mostrar suas potentes formas de impactar espaços e interligar sujeitos, metodologias e ampliar desconstruções que permitam transformar o processo de ensino-aprendizagem. Nosso objetivo é, portanto, compreender as contribuições que o PIBID tem proporcionado para a formação de professores e para o curso de Pedagogia.

Um pouco sobre o contexto do PIBID

O PIBID foi concebido pelo Governo Federal, vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), oportunizando, desde 2007, a integração de estudantes de licenciaturas das redes pública ou privada de ensino que tenham ao menos um curso de licenciatura ligado ao Programa Universidade para Todos (PROUNI) com escolas da rede pública estadual ou

municipal (Capes, 2018). A princípio, foi instituído para atender a quatro licenciaturas específicas, intentando fortalecer a habilitação de professores atuantes no Ensino Médio que estavam em “carência” no país (Química, Física, Biologia e Matemática). Posteriormente, foi expandido para outras licenciaturas.

Nas três últimas edições⁴, o Programa contemplou estudantes que estavam no início da licenciatura, fazendo com que, antes mesmo do estágio obrigatório (em alguns currículos estão organizados da metade para o fim da graduação), pudessem ter contato com a escola, com o futuro local de trabalho, assim como vivenciar, perceber e participar da construção de conhecimento no ambiente escolar, ressaltando que essa vivência é assistida/orientada, visto eles não poderem assumir a sala de aula sozinhos/as, já que não estão habilitados/as para tal.

Os últimos editais para o PIBID lançados pela Capes têm estabelecido como período de execução do projeto o prazo de 18 meses. Assim, os estudantes vivenciam mais de um ano letivo inteiro em contato com a escola, de modo a conhecer os mais variados processos didático-pedagógicos, como planejamentos, regências, mediações, avaliações, dentre outros, e contribuir com os resultados e com a aprendizagem das crianças e da cultura escolar que envolve todos os atores, diferindo, portanto, do estágio obrigatório.

Vale ressaltar que a “comparação” com o estágio obrigatório curricular se dá pelo fato de que os dois oferecem oportunidade de ingresso do/a licenciando/a à escola pública, porém ambos têm objetivos institucionais e regimentos específicos. O estágio é parte obrigatória da formação de todos os/as licenciandos/as, independentemente da área específica, e não há seleção. Por sua vez, o PIBID, inserido na LDB⁵, não é obrigatório e nem todos têm a oportunidade ou querem ser “PIBIDianos”.

Retomando a problemática inicial, qual seja pensar como o PIBID tem influenciado no ato de compreender como os licenciandos e os professores em exercício profissional (supervisores), ao se vincularem ao Programa, percebem as contribuições do programa no campo do ensino, vale mencionar a preocupação de que apenas a inserção da/do graduanda/o na escola não confere necessariamente uma contribuição formativa. É essencial enxergar essa relação de forma reflexiva:

A inserção dos futuros docentes na escola e o contato com a prática pedagógica não será

⁴ Cabe registrar que há um edital em andamento lançado em 2024 que alterou os parâmetros apresentados neste texto.

⁵ Art. 62º, § 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

suficientemente qualitativa, em termos de formação, em um ambiente em que a inserção no campo seja um momento desprovido de reflexão, de análise crítica e que desfavoreça o confronto entre as teorias trabalhadas e a realidade observada (Campelo, 2016, p. 36).

A autora reforça que não basta oportunizar ou impulsionar o encontro do/a estudante da formação inicial com a/o professora/professor em exercício na sala de aula. Para que essa união se torne valiosa, é necessário que seja nutrida de constante reflexão e confronto entre as reflexões teóricas estudadas e as possibilidades reais encontradas na escola. Essa ação reflexiva deve ocorrer para todos os que atuam neste espaço, de modo a criar possibilidades de transformação.

Corroboramos Zaqueu (2014, p. 66), ao compreender que “o PIBID pode ser visto como um Programa ‘coringa’, o qual é capaz de abarcar dois grandes problemas educacionais de uma única vez, criando possibilidades e impactando positivamente a situação da Escola Básica e o processo de formação de professores”. Em outras palavras, consideramos ser possível ir além, no sentido de, a partir da experiência e das aprendizagens, renovar as esperanças no ensino público e agir para uma mobilização que transcenda o individual.

Os atravessamentos dentro do PIBID/Pedagogia

No subprojeto PIBID/Pedagogia, conforme edital CAPES/PIBID/PEDAGOGIA/UERN (07/2018), havia a exigência de dedicação de uma carga-horária mínima de oito horas semanais, distribuídas da seguinte forma: quatro horas de atividades no espaço escolar e quatro horas de atividades na universidade. Dentro da carga horária a ser cumprida na universidade, havia encontros semanais com as bolsistas⁶ e as voluntárias para compartilhar as vivências na escola: desafios encontrados, possibilidades de estratégias, projetos desenvolvidos, orientações gerais etc. Também constituiu em um espaço para a participação em eventos, oficinas, palestras, mesas redondas, conferências e outras formas de aporte para a formação de professores.

Os encontros ocorriam no bloco de aulas da Faculdade de Educação (FE) e, ao entrar na sala de aula, um círculo se formava, às vezes sobre tatames, em outras em cadeiras, sempre permitindo que os corpos se sentissem à vontade. Os momentos eram prazerosos e cumpriam o rigor necessário quanto ao compromisso acordado entre os participantes (dois coordenadores de área, três professoras supervisoras das escolas parceiras e 30 graduandas em Pedagogia, sendo 26 bolsistas e quatro voluntárias). Essa configuração acabou se tornando uma identidade do grupo.

⁶ O Programa contou com quase 100% do grupo formado por mulheres.

A princípio, os encontros se baseavam no aprofundamento de estudos teóricos sobre temas diversos. A ideia era sempre formar pares, grupos híbridos, incluindo alunas e supervisoras para explorar um tema específico a ser estudado e conduzido no encontro seguinte. O primeiro foi sobre criatividade, seguido de outros tantos temas, a fim de provocar inquietação sobre o próprio fazer docente, convidando-nos a uma autoeducação no percurso do ensino em sala de aula, mesmo para quem já atuava, como as professoras supervisoras.

No decurso do Programa (2018-2020), houve debates e seminários sobre a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, dadas sua atualidade, relevância, controvérsias e dúvidas permeadas no campo do ensino, com destaque para as professoras em atuação. O documento precisou ser bem trabalhado, culminando em momentos abundantes de aprendizagem e formação de professores, além da percepção de nos sentirmos atuantes, atualizadas e privilegiadas por participar de encontros para discutir temas que as próprias redes municipal e estadual de ensino, naquela ocasião, não discutiam. Dessa forma, fica evidenciada uma grande contribuição⁷ que o PIBID tem oferecido à formação de professores do curso de Pedagogia, ao possibilitar um olhar amplo e atual para conteúdos, currículos, políticas e contextos em suas potentes formas de ir além do objetivo inicial de aproximar a escola pública e a universidade.

Dentro da escola⁸, logo no início, o subprojeto PIBID/Pedagogia atuou no que chamamos de “momento de ambientação”, que possibilita às bolsistas de Pedagogia a observação, a avaliação diagnóstica da estrutura física, dos espaços possíveis de explorar, dos equipamentos, dos recursos disponíveis, conhecer o Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição, as fragilidades e as potencialidades para, então, construir um projeto visando a atender às demandas, articular teorias e práticas e construir novos saberes.

Nesse momento, a presença e acompanhamento da professora supervisora ou do professor supervisor é essencial para apresentar as bolsistas à comunidade escolar, bem como organizar um espaço para que estas possam se articular e dar início a um planejamento de intervenção pedagógica. Além disso, preocupamo-nos em manter um diálogo com a escola, de modo que esta, por sua vez, contribuísse com a formação das graduandas, dado que elas chegam com entusiasmo e sede de

⁷ Referimo-nos às impressões percebidas ao participar do Pibid, em especial naquela edição (2018-2020). Na versão completa da dissertação (Silva, 2021), a partir também das narrativas das colaboradoras da pesquisa, foi possível mais descobertas, reflexões e ampliação do que aqui narramos.

⁸ Mencionamos, de modo particular, o modo como as atividades do Subprojeto Pibid/Pedagogia se desenvolveram no edital CAPES/PIBID/PEDAGOGIA/UERN (07/2018), que teve três escolas parceiras, uma delas a Escola Municipal Dinarte Mariz, Mossoró/RN, onde a autora deste trabalho atuou como professora supervisora.

aprendizagem:

Quando o aluno da universidade, pibidiano ou estagiário, vai à escola, ele não é um prestador de serviço, ele é um professor em formação. Então, se a escola não entender isso, ela não irá dar a contribuição dela para a formação de professores. A escola que recebe o projeto, não pode exigir que o professor em formação tivesse todo o cabedal teórico e prático do professor em exercício, mas ele tem novidades e vontades de mudanças que podem beneficiar o processo. Mas, ele não pode ser cobrado como se fosse um profissional (Tizzo, 2019, p. 167).

A narrativa acima do professor Eugênio⁹ reforça a importância de sensibilizar os colaboradores da escola quanto às expectativas sobre a chegada das bolsistas para que as enxergue dentro do papel que lhes cabe no contexto do PIBID. Também é necessário entender que a ação destas se dará mediante acompanhamento e orientação e que vão buscar construir novas aprendizagens.

Geralmente, a escola entende a presença das bolsistas como estudantes da universidade que estão neste espaço para contribuir, tendo em vista sua “intimidade com a teoria”. Todavia, é gerada uma expectativa no movimento dessa imersão escolar. Se por um lado é certo que as bolsistas querem contribuir, inclusive é um dos objetivos do subprojeto/Pedagogia, por outro lado a escola deve se esforçar, incentivar e se responsabilizar por mostrar sua identidade, produções e potencialidades na formação.

O forte do PIBID, pelo entendimento que eu tenho hoje, é você produzir coisas para a escola; é a iniciação à docência, é levar o aluno para a escola, é ele viver essa escola, ter essas experiências, mas, assim, eu fico pensando... e se você tivesse uma super escola? Então, esse aluno ia lá para desfrutar de uma condição e vai aprender a tirar tudo dela, só que a realidade das escolas, hoje, é uma coisa que ele vai para lá, mas ele tem que levar muita coisa, a escola está esperando muito dele [...] (Zaqueu, 2014, p. 105).¹⁰

Concordamos com a autora quanto à responsabilidade de termos escolas parceiras com excelentes níveis de qualidade, que contribuam com a formação dos licenciandos, a fim de que possa ocorrer uma via de mão dupla e todos os envolvidos se beneficiem. O graduando não pode ficar limitado a aprender dentro de uma instituição precária, seja na estrutura, seja na dimensão pedagógica.

Essa ressalva é importante, pois, no início do Programa, nos primeiros editais e portarias

⁹ Narrativa do professor Eugênio Maria de França Ramos, coordenador do subprojeto PIBID/Física da Unesp (Rio Claro) em 2019. Esse trecho é fruto de uma textualização da tese de doutorado de Vinícius Sanches Tizzo (2019) abordando a mobilização de narrativas em torno do PIBID para a formação de professores.

¹⁰ Narrativa da professora doutora Miriam Godoy Penteado, coordenadora de área do PIBID/Matemática da Unesp (Rio Claro) em 2009. Esse trecho é fruto de uma textualização da dissertação de mestrado da Ana Claudia Molina Zaqueu (2014) sobre PIBID e formação de professores de Matemática.

lançadas pela CAPES, uma das recomendações para a seleção das escolas colaboradoras era que apresentassem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média nacional. O objetivo era alavancar a qualidade do ensino com um Programa que levava estudantes que iriam auxiliar na aprendizagem:

2.1.3.4 É recomendável que as instituições, comprometidas com a educação de sua localidade/região, desenvolvam as atividades do projeto tanto em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB abaixo da média nacional como naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da Educação Básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010/CAPES).

Nas diversas portarias que sucederam, a recomendação se manteve. Contudo, é possível perceber que ela abre espaço para a seleção de escolas fora do critério IDEB abaixo da média, cabendo três ressalvas: 1ª) as três escolas¹¹ parceiras do edital CAPES/PIBID/PEDAGOGIA/UERN (07/2018), embora estivessem em crescimento quanto ao IDEB, recebiam alunos de periferia, os quais apresentavam fragilidades tocantes à alfabetização (Matemática, leitura e escrita); 2ª) nosso país é diverso, sendo realizados subprojetos para que possamos elaborar possibilidades que melhor atendam às necessidades de professores e alunos dentro das particularidades das escolas e regiões, entretanto sem perder de vista os objetivos gerais do PIBID¹²; 3ª) independentemente do IDEB da escola, ela se torna espaço de formação para todos que lá desenvolvem seus projetos. No caso de Mossoró, as ações foram exitosas, mesmo naquelas com baixo rendimento antes da chegada do PIBID, considerando os primeiros editais no âmbito da UERN.

Sabemos que o Programa também constitui espaço e tempo para construir uma relação entre teoria e prática, de modo a refletir constantemente sobre as dificuldades e as potencialidades da atuação docente dentro da escola. Cada professora supervisora, dentro da instituição educativa,

¹¹ As escolas parceiras no edital do qual a pesquisadora participou foram: Escola Estadual Nossa Senhora das Graças, Escola Municipal Professor Francisco Morais Filho e Escola Municipal Dinarte Mariz.

¹² Conforme Edital n.º 2/2020, temos os seguintes objetivos: I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - Contribuir para a valorização do magistério; III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. Para mais detalhes, acessar: <http://www.pibid.ufv.br/wp-content/uploads/06012019-EDITAL-2-2020-PIBID.pdf>.

distribuiu o número de bolsistas em cada turma conforme as necessidades e as particularidades das próprias licenciandas. Toda a intervenção pedagógica ocorreu de forma dialógica e acompanhada das professoras da escola, que receberam as estudantes.

O trabalho desenvolvido no PIBID possibilitou ampliar o olhar sobre as competências da escola, das futuras professoras e professores, reforçando a ideia de compartilhar as vivências do Programa mediante a participação em eventos científicos para divulgar as produções realizadas dentro da sala de aula. Logo, advogamos, também pela nossa experiência, que tais anotações não devem se restringir aos relatórios anuais exigidos pela CAPES, devendo ser manifestadas de forma que a sociedade perceba a importância e as contribuições pessoais, acadêmicas, profissionais, escolares que ele possibilita, assim como o crescimento mútuo entre os sujeitos históricos envolvidos.

A relação dos participantes com a produção de trabalhos (artigos científicos), tão incentivada pelos coordenadores¹³ do subprojeto PIBID/Pedagogia da UERN, favoreceu a circulação do que estava sendo produzido dentro da escola, em permanente diálogo com a teoria. O trânsito das professoras supervisoras e das/dos licenciandas/licenciandos nos dois espaços (escolar e universitário) pode ajudar na transformação das ações em sala de aula, já que tanto a prática pedagógica quanto a escrita acadêmica requerem reflexão sobre os processos que estão sendo desenvolvidos, das estratégias metodológicas trabalhadas, isto é, de novas possibilidades pedagógicas que venham a comungar com as necessidades escolares.

O professor, para Borba, Almeida e Gracias (2018, p. 32), “[...] se transforma, a partir das vivências, discussões e estudo. E ao se transformar, o professor passa a ter outros artifícios para modificar sua prática docente. Dessa forma, o trânsito do professor pelo ambiente acadêmico, é propício para que pesquisas cheguem às salas de aula”. Concordamos com os autores e acrescentamos que para ter nas salas de aula da educação básica a produção científica é preciso escolher um tema e a ele se dedicar. Sendo assim, um compromisso que transponha os limites do meio acadêmico precisa ser projetado para o campo social na esperança de transformação, se não da sociedade diretamente, dos sujeitos históricos que nela estão inseridos. E para os educandos das escolas públicas, com os quais assumimos responsabilidades ao produzir pesquisa no campo do ensino, intentamos que sejam afetados no decorrer desse processo:

[...] tenho visto muitas aberturas às novas possibilidades de formação que se dão no contato com

¹³ Eram dois coordenadores da Faculdade de Educação, Campus Central, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN): professores Míria Helen Ferreira de Souza e Marcelo Bezerra de Moraes.

a Educação Básica junto ao PIBID. Observo que os futuros professores, envolvidos no programa de Iniciação à Docência, desenvolvem um entendimento mais profundo e crítico, tanto das práticas de ensino promovidas no interior dos processos de formação, como do espaço escolar, do sistema de ensino e isso significa também, a meu ver, que certamente serão bem sucedidos no desenvolvimento de suas práticas, nas diversas escolas da Educação Básica em que atuarão no Brasil afora (Tizzo, 2019, p. 210)¹⁴.

A narrativa sobre o envolvimento dos/das futuros/as professores/professoras com a escola a partir do PIBID marca as contribuições que o Programa oferece ao sistema de ensino. Afinal, estes sujeitos estão se preparando para ingressar nas escolas públicas com uma abordagem diferente, pois terão em suas bagagens a vivência de experiências bem e mal sucedidas porque esse contato também propicia ao olhar e modos de lidar com o que a gente planeja e por inúmeros motivos não tem êxito, dando a compreensão sobre a dinâmica de cada instituição e sala de aula acerca da forma como organizam eventos e outras atividades, como avaliam, como caminham, possibilitando perceber que mesmo o profissional com anos de sala de aula se sente inseguro em determinados momentos, visto ser incompleto e estar em constante aprendizado.

No cotidiano da e na escola, aqueles sujeitos históricos também irão aprender que os processos de ensino, quando vivenciados solitariamente, se tornam mais difíceis; que a/o professora/professor precisa do apoio dos pares (supervisores, diretores e demais colaboradores) para ter os projetos desenvolvidos da melhor forma possível, adquirindo a compreensão de que o papel do docente responsável por determinada turma está interligado com outros papéis que cada sujeito necessita assumir. É na escola onde aprendemos que o ensino não depende apenas da desenvoltura ou da iniciativa da professora e do professor, até porque estes se reconhecem como sujeitos em constante aprendizagem e limitações.

As vivências a partir do PIBID/Pedagogia, no campus central da UERN, imprimiram o pensamento do professor reflexivo, no sentido do planejamento participativo, das construções e desconstruções diante da realidade escolar, de entender as demarcações que nos couberam como professores políticos, engajados, porém cientes de nossas incompletudes:

Com estas conceituações, estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus

¹⁴ Narrativa da professora Heloisa da Silva, Doutora em Educação Matemática pela UNESP, coordenadora do subprojeto Pibid/Matemática, que contribuiu com a narrativa na tese de doutorado de Tizzo (2019).

recursos cognitivos e afetivos (Gatti, 2010, p. 1360).

A partir dos confrontos vivenciados pelos participantes do Programa, desconstruímos o romantismo ainda existente sobre o papel do professor e costuramos concepções com o que percebemos e realizamos no caminho, na reflexão do exercício docente, nas descobertas e gatilhos usados para disparar sentido e na coerência das ações de enfrentamento dentro do sistema de ensino, quando ele se torna barreira para exercermos uma postura crítica. Afinal, também precisamos abraçar o projeto de luta por rupturas com propostas que não promovem um ensino político e de qualidade.

É importante reforçar que não é propósito nosso mostrar o PIBID como salvaguarda para uma educação emancipatória ao oportunizar aos sujeitos aprendentes (estudantes da graduação) contato com os professores da rede básica e a escola, pois nenhum Programa formativo sozinho terá esse êxito. Assim, apresentamos uma forma de organização, vivências e implicações dessa política para refletir sobre seus impactos, de modo a endossar e lutar por sua continuidade.

Importa registrar que as considerações compostas mobilizam vários elementos que, por vezes, consideramos problemáticos no espaço e tempo que envolvem o contexto educativo, seja na escola ou na universidade, fortalecendo o argumento de que a partir de uma política pública de formação de professores é possível gerar impactos positivos maiores do que as intenções iniciais expostas nos editais do PIBID pelo país. Desse modo, corroboramos com Tizzo (2019, p. 88) ao provocar questões em suas narrativas, como a de laochite¹⁵:

Acho que é importante uma política como essa do PIBID, de inserção do futuro professor na escola, mas também é extremamente importante uma política de cuidado deste professor que já está em atuação, porque a todo o momento ele é um modelo para esse futuro professor que está chegando, e o PIBID promove muito estas situações de observação.

A narrativa acima mostra a importância das professoras que estão na rede básica – e, acrescentamos, das supervisoras – dentro do PIBID. Elas assumem uma postura de “referência”, “apoio”, para as bolsistas da graduação e de contribuição com suas formações, além de acompanhar o cumprimento dos objetivos do Programa (EDITAL CAPES/DEB Nº 02/2009 – PIBID): “incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores”.

¹⁵ Roberto Tadeu laochite é um professor de Educação Física da Unesp/Rio Claro, responsável pela elaboração do subprojeto Pibid/Educação Física nessa Universidade e colaborou com sua narrativa para a tese de doutorado de Tizzo (2019).

Inferimos que a prática docente se caracteriza como uma oportunidade formativa no ato de ensinar, de refletir sobre a dinâmica das atividades, das reações, das avaliações que são sucedidas gradativamente, além do retorno dado pelas crianças. Acrescentamos a responsabilidade, o desejo de atuar de maneira progressiva rumo a uma educação problematizadora, questionadora, crítica e reflexiva. Tudo isso fomenta a consciência política dos professores em formação.

Os argumentos aqui tecidos foram desdobrados sempre no exercício de pensar a política pública do PIBID num elo com as estudantes de Pedagogia da UERN e como forma de trazer autonomia e protagonismo para as professoras da rede básica que escolheram participar do Programa e permaneceram encorajando a prática ativa e consciente da docência para as licenciandas. Por tudo isso, devemos

Reconhecer os professores da escola básica como produtores de saberes, valorizando a sua subjetividade e tentando legitimar os conhecimentos sobre o ensino a partir do que os professores são, fazem e sabem deve ser considerado no processo de elaboração de programas de formação docente. Isso supõe valorizar o conhecimento dos professores e reconhecê-los como colaboradores e parceiros nas práticas formativas de seus pares (Campelo, 2016, p. 14).

Segundo a autora, o PIBID, além de cumprir a formação inicial, se torna campo fértil para “receber a voz” das professoras da rede básica ao revelar o papel importante que assumem na construção da aprendizagem junto às iniciantes na arte de ensinar. Assim, os envolvidos, por meio do Programa, recebem as contribuições necessárias para refletirem e problematizarem o ensino, os programas formativos e as políticas públicas.

Nessa dinâmica, é essencial relatar ter havido intercorrências na atuação do PIBID dentro do espaço escolar. Contratemplos que se tornaram oportunidades de diálogo e aprendizado junto às graduandas. De maneira concreta, planejar uma aula, ou uma sequência didática, preparar materiais que auxiliem no ensino, executar, avaliar, mesmo com a participação de várias colaboradoras (bolsistas), demanda tempo e habilidade para atender a demandas burocráticas que atravessam o processo. Por isso, todas as propostas e desafios postos em evidência e discutidos permitiram crescer conjuntamente (graduandas e professoras) em torno do que está implícito na ação de ensinar.

Desse modo, foi possível refletir e compreender melhor a máxima segundo a qual “na teoria é uma coisa e na prática é outra”, que circula cotidianamente na cultura escolar em conversas com/entre professores, sobretudo da rede pública básica, ou mesmo da problemática da hierarquização que há entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, o conhecimento prático, desvalorizado ou

enxergado com distanciamento, e o campo teórico. Para Campelo (2016, p. 14),

[...] a prática se torna fundamental para a (re) construção teórica, dando sentido ao estudo e ao aprofundamento de seus pressupostos. Assim, a teoria é redimensionada e passa a se constituir em construtos que podem orientar a compreensão da prática, em um processo intermediado por interpretações subjetivas e culturais, que ressignificam a teoria para contextos específicos. Isso de modo algum significa uma supervalorização da prática, mas sim uma realocação mais equilibrada onde se reconhece que a escola e seus atores produzem conhecimento sobre a docência, conhecimento este que merece ser estudado e investigado.

Vários esforços foram empreendidos para compartilhar a ideia de que a prática de ensino ajuda a aprofundar a base teórica, que faz dela um melhor direcionamento e amplia a construção de sentidos, reconhecendo e valorizando esse processo cultural sem a intenção de se tornar autossuficiente.

Na universidade, há várias informações relativas ao cenário da escola pública e da necessidade de trabalhar em prol de uma prática inovadora e que cativa nosso aluno. Na escola, por meio do PIBID, essa relação das discussões com a realidade fica ainda mais estreita e ganha significados, pois a licencianda e o licenciando passam a conviver com as necessidades dos educandos, indo além do campo da aprendizagem, pois observam as dificuldades familiares e financeiras que afetam a relação professor-aluno na ação do ensino.

À face do exposto, cabe destacar que os encaminhamentos sucedidos dentro da escola a partir da vivência no PIBID nem sempre ocorreram de maneira linear. Isso é comum no movimento escolar, quando temos vários sujeitos históricos envolvidos, cada qual com papel específico, prioridades e várias demandas a cumprir; a ideia é sempre encarar esse exercício como aprendizagem, a partir dos diálogos, da colaboração e exercício da flexibilidade.

Considerações finais

As construções das atividades realizadas na parceria (universidade - escola pública), por meio do PIBID, certamente contribuíram para as prováveis relações de trabalho que as futuras docentes vivenciam/vivenciarão. Logo, temos resultados na esperança de uma educação comprometida com a qualidade e a consciência política de suas ações. Certos de que a esperança sozinha não transforma nenhuma realidade, precisamos, desde o início da práxis, ser movidos a esperar para não desistir (Freire, 1987). Não podemos nos deixar abater por desafios diários, mas devemos fomentar uma esperança que mobiliza, faz usar a criatividade, permite ousar, praticar, mostrar que é possível.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 26, Dossiê PIBID/Artigos, e-45849

O verbo esperar, na concepção freireana, alerta para a ação e assim se deu a atuação do PIBID/Pedagogia da UERN nas escolas parceiras: em constante reflexão de pensar e ensinar considerando a realidade dos educandos, da escola, das barreiras existentes, apontando, além disso, persistência de acreditar que a aprendizagem desperta no aluno a curiosidade e o interesse deste e dos professores para fomentar a tão necessária transformação da educação.

Esses foram alguns impactos percebidos no decurso daqueles dois anos de participação da pesquisadora no PIBID como professora supervisora, que são parte de registros reflexivos realizados no seio da escola e da universidade, somadas às descobertas e encontros com leituras que ora ajudam a entender alguns conflitos, ora colocam numa verdadeira batalha de reflexão, discordância, dúvidas e questionamentos, aumentando a sede por novos problemas e compreensões.

Referências

BORBA, Marcelo de Carvalho; ALMEIDA, Helber Rangel Formiga Leite de; GRACIAS, Telma Aparecida de Souza. **Pesquisa em ensino e sala de aula: Diferentes vozes em uma investigação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CAMPELO, Talita da Silva. **Atuação de professores supervisores do PIBID na formação de pedagogos docentes: diferenciais da parceria universidade-escola básica**. 2016. 129f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio de Janeiro, 2016.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID edital nº 2/2020**. Disponível em: <http://www.PIBID.ufv.br/wp-content/uploads/06012019-edital-2-2020-PIBID.pdf>. Acesso em: 02 jan. 2021.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Portaria CAPES n.º 260, de 30 de dezembro de 2010. Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID**. Brasília, DF, 31 dez. 2010. Disponível em: file:///C:/Users/mirla/Downloads/portaria_260_2011_capes.pdf. Acesso em: 16 jan. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, 2010, p. 1355-1379. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 nov. 2019.

LARROSA, Jorge. **Escritos sobre experiência**. Tradução de Cristina Antunes e João Wanderley Geraldi. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

Instrumento: Rev. Est. e Pesq. em Educação, Juiz de Fora, v. 26, Dossiê PIBID/Artigos, e-45849

MORAIS, Marcelo Bezerra de; BARALDI, Ivete Maria. Formação de professores de matemática: um estudo historiográfico sobre a região de Mossoró/RN. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, v. 5, p. 208-227, 2019.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A experiência em formação. **Educação**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 147-156, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8697/6351>. Acesso em: 15 fev. 2022.

SILVA, Mirlândia Mendes de Vasconcelos Rodrigues da. **Formação de Professores e Ensino: narrativas de supervisores do PIBID/Pedagogia**. 2021. 226 f. Dissertação (Mestrado em ENSINO). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, Rio Grande do Norte, 2021.

TIZZO, Vinícius Sanches. **Mobilizações de Narrativas na (e para a) Formação de Professores: potencialidades no (e a partir do) Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. 2019. 488f. Tese (Doutorado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2019.

ZAQUEU, Ana Claudia Molina. **O programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) na formação de professores de Matemática - perspectivas de ex bolsistas**. 2014. 267f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática), Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2014.

Revisão textual e de normas da ABNT realizada por: Márcio Vinícius Barreto da Silva