

O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA PARAENSE

Juliana Pereira de Araújo
Universidade Estadual do Pará – UEPA

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar algumas considerações a respeito das contribuições iniciais que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência, o PIBID trouxe aos seus participantes na Universidade do Estado do Pará. O programa foi formalizado em junho de 2011 após a aprovação de um projeto institucional intitulado “Universidade e Escola: desafios e caminhos para a form(ação) de professores no contexto amazônico” que é constituído por seis subprojetos cada um ligado à uma licenciatura e possui como objetivo geral “desenvolver uma ação interdisciplinar e poliocular de formação pautando a relevância da diversidade sociocultural e de saberes amazônicos. A expectativa é de contribuir com a educação pública do espaço urbano e rural e com a formação de professores buscando integrar os bolsistas das várias áreas e disciplinas (pedagogia, matemática, ciências naturais-física, geografia, música e educação física) com os profissionais em atuação nas escolas enriquecendo as possibilidades de compreensão, contextualização e avanço do ensino na região Amazônica. As considerações que apresentamos aqui se consubstanciaram a partir de observações das ações efetivadas no segundo semestre de 2011 e que conjugaram tanto os estudos teóricos sobre a docência e sobre as áreas específicas de ensino em cada projeto quanto pequenas inserções dos bolsistas, por nós chamados “pibidianos” nas escolas de educação básica participantes do projeto como monitorias, plantões, aulas experimentais, reuniões de planejamento e afins. Posteriormente utilizamos como ferramenta a análise dos relatórios e das escritas dos diários de campo escritos pelos participantes do projeto à luz dos estudos sobre formação de professores que nos auxiliaram a conceber o PIBID como instrumento formativo que estimula novas possibilidades para a profissionalização docente tanto na formação inicial quanto na continuada o que hipotetizamos acarretará melhorias também no processo de ensino-aprendizagem das escolas atingidas pelo programa.

Palavras-chave: PIBID, formação de professores, profissionalização docente.

QUESTÕES ESSENCIAIS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Desde que o processo de escolarização formal brasileiro se intensificou, na segunda metade do século XX, assistimos a ampliação das demandas da sociedade perante a escola. Ser professor no atual contexto é passar inexoravelmente por uma crise de identidade profissional que repercute na indefinição sobre a função da docência como explicita Roldão (2007). A distância entre os ambientes formativos, universidades e centros de ensino superior e os ambientes escolares reais que são as escolas de

educação básica agudiza a incontestável inadequação das políticas de formação de professores no Brasil.

São críticas e constatações como as expostas acima que alimentam a busca pela profissionalização da docência sedimentada em outra idéia de formação, por outro paradigma. Como explica Imbernón (2006, pp. 11) torna-se necessário:

Superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização antes da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário, seu caráter mais racional, mais lógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito de importância relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição.

Para este autor a evolução da história da sociedade tornou a educação dos seres humanos pouco a pouco mais complexa e a profissão docente refletiu e reflete esse processo tornando-se também mais complexa. A educação alterna ou provê concomitantemente momentos em que amplia horizontes e delimita fronteiras culturais e sócio-econômicas estabelecendo grande complexidade das escolas no contemporâneo. Complexidade essa que é incrementada pela mudança radical das estruturas científicas, sociais e educativas (em sentido amplo) que são as que dão apoio e sentido ao caráter institucional do sistema educativo.

A ideia que supera a concepção limitante e pontual que marca perfis profissionais dos professores no período baseia-se no entendimento da formação como *continuum* (KNOWLES; COLE, 1995), fortalecido por momentos e espaços de reflexão, tanto individuais como coletivos (ZEICHNER 2005, ALARCÃO, 2005) e por experiências significativas (JOSSO, 2004). Isso porque se compreende a docência como uma trajetória na qual influenciam todas as vivências dos sujeitos sejam elas pessoais ou profissionais. Nesse sentido como apontam Pimenta e Lima (2004, p.62):

a identidade do professor é construída ao longo de sua trajetória como profissional do magistério. No entanto, é no processo de sua formação que são consolidadas as opções e intenções do professor que o curso se propõe a legitimar.

Paulo Freire (1997) nos inspira a relacionar o *continuum* da docência com a admissão de certo inacabamento humano e entender o processo de aprendizagem da docência como sendo infinito e não delimitado por fronteiras culturais ou de qualquer tipo. Pois Freire salientou que "ensinar exige consciência do inacabamento" humano.

O Pará pelas vicissitudes geográficas, produtivas e culturais possui desafios na

questão da formação de professores que englobam toda a discussão feita anteriormente e por isso precisam de iniciativas e ações concretas e planejadas. A universidade encontra novas possibilidades de atuação mas é imprescindível se ater aos dados oficiais do estado para prosseguir.

DADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO PARÁ

O Estado do Pará, conforme o IBGE apresenta uma população da ordem de 7,3 milhões habitantes aproximadamente. Deste número, 4.824.000 estão no espaço urbano (67%) e 2.425.000 estão no espaço rural (33%). A maioria dos 143 municípios do estado apresenta baixos Índices de Desenvolvimento Humano (DESENVOLVIMENTO, 2006).

No tocante ao número de escolas pertencentes à educação básica, o Pará apresenta 12.599 escolas, sendo que 75% destas (9.484) estão no espaço rural, que enfrentam diversos problemas de ordem micro e macro estrutural, como: falta e/ou carência de pessoal, baixa condição salarial e relação contratual de trabalho precária, falta e/ou carência de formação continuada, professores (as) sem nível superior, currículo descontextualizado e fragmentado, parco material didático, infra-estrutura precária, falta de merenda escolar, distorção idade-série, reprovação e repetência, evasão etc. (HAGE et al, 2005). Quanto aos índices oficiais o IDEB nos municípios paraense estão em geral abaixo dos apresentados no centro-sul.

Afiançamos a partir do exposto, a necessidade alicerçar um novo paradigma epistemológico integrado e interdisciplinar, a fim de se buscar uma formação docente integral e humana em diálogo com os saberes outros que não necessariamente são adquiridos na formação inicial. Uma formação que potencialize a indissociabilidade entre ensino superior e educação básica, assim como entre as etapas e modalidades desta, pois perpetua-se, ainda, um grande hiato entre esses níveis, etapas e modalidades da educação, comprometendo a qualidade da educação pública.

Admitimos assim a busca por uma docência amparada na reflexão contínua. E essa busca assume como eixo central a necessária profissionalização da docência para superar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e a burocratização da instituição educativa, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais racional, mais dialógico e comunitário, em cujo âmbito a relação se estabelece entre todas as pessoas, que trabalham dentro e fora da instituição. (IMBERNÓN, 2008).

É essa ideia de formação que fundamenta a proposta do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) na Universidade do Estado do Pará. Buscamos a superação da concepção limitante e pontual que marca perfis profissionais dos professores e reafirmamos o entendimento da formação como continuum (KNOWLES & COLE, 1995) que deve ser fortalecido por momentos e espaços de reflexão, tanto individuais como coletivos (ZEICHNER 2005, ALARCÃO, 2005) e por experiências significativas (JOSSO, 2004).

Diante dessas considerações, apresentamos a proposta do PIBID/UEPA que legitima nosso comprometimento com as considerações delineadas e que se propõe a articular concepções, práticas e políticas educacionais inter/multiculturais, que redimensionem o *valor identitário* da diversidade regional, e, principalmente, das populações amazônicas como protagonistas, na conjugação e diálogo entre as instituições de ensino no Estado do Pará.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) A UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ

Com o título, **“Diversidade e Saberes Amazônicos: desafios na formação superior e na educação básica numa perspectiva integradora”** o Programa de Iniciação à Docência da Universidade do Estado do Pará objetiva desenvolver uma ação abrangente e *poliocular* (WHITAKER, 2002) de formação fundamentada na relevância da diversidade sociocultural e de saberes e na formação de professores em uma perspectiva colaborativa que envolve licenciandos e professores experientes. A aposta é contribuir com a educação pública paraense e com a formação de professores buscando integrar os bolsistas das várias áreas e disciplinas (Geografia, Matemática, Pedagogia, Educação Física, Música e Ciências Naturais- Física) com os profissionais em atuação nas escolas enriquecendo as possibilidades de compreensão, contextualização e avanço do ensino na região Amazônica. O projeto atende 06 escolas públicas estaduais sendo (02) localizadas na cidade de Belém, uma (01) no município de Mojú, duas (2) em Vigia, uma (1) em Igarapé-Açú e uma (1) em Tucuruí. Temos no total mais de 106 alunos bolsistas, 11 supervisores (selecionados entre professores efetivos das escolas participantes) e assim atingimos indiretamente mais de 3.000 (três mil) estudantes da educação básica. Todas as escolas selecionadas apresentam obrigatoriamente índices de desenvolvimento da educação (IDEB) abaixo do esperado.

O Programa apresenta os seguintes objetivos: possibilitar aos licenciandos experiências significativas que valorizem a carreira do magistério; promover a valorização da escola pública como espaço social para a construção do conhecimento na educação básica do sistema público de ensino; fortalecer a imagem da universidade pública como agente primordial da formação de professores; desenvolver novas estruturas para a formação dos professores da rede pública, proporcionando o conhecimento e catalogação de práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola; contribuir com a pesquisa e escopo teórico sobre a formação de professores na Amazônia e seus espaços e contribuir com o diálogo e integração entre universidade pública e educação básica públicas, tendo em vista a qualidade social e referenciada humanamente da educação.

As estratégias do PIBID são: Reuniões de Planejamento Participativo e Estratégico; Acompanhamento e Assessoramento das Atividades; Elaboração de Relatório de Atividades; Reunião de Avaliação Participativa, Processual e Contínua; Seminários Temáticos e Rodas de Conversa.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID

Uma das primeiras percepções sobre o PIBID na Universidade do Estado do Pará é a de que ele potencializa algo que denominamos de confronto formativo. É algo que se perfaz inicialmente com o estranhamento que atinge os licenciandos ao adentrarem nas escolas como bolsistas, uma figura que se situa em uma dimensão *mezzo* não sendo um nem um estagiário e nem um professor. Esse estranhamento logo se transforma em proatividade com a colaboração dos supervisores, semelhantes a mentores que articulam a minimização deste que é chamado na literatura de choque da realidade.

Observamos que a entrada nas escolas na condição de “pibidianos” impulsiona uma série de acontecimentos típicos da inserção na carreira ainda na licenciatura. São momentos de embate entre os vários elementos formativos da docência: os exemplos, as crenças, os modelos, as teorias, as hipóteses. Etapa complexa, pois vimos que a faixa etária da maioria dos pibidianos os leva naturalmente a olhar a prática dos mais experientes como os alunos recém saídos da adolescência. Portanto a princípio ocorre um processo de identificação mas com os alunos e não com os supervisores. Daí temos a importância dos supervisores que a partir de esclarecimentos contínuos e bastante

sensibilidade possibilitam ao pibidiano perceber meandros da reflexão em suas várias formas propostas por Schön: a reflexão para a ação, na ação, sobre a ação e sobre a reflexão na ação. Esta dinâmica explicita que o professor é um artista, um pesquisador (GIROUX, 1997, KINCHELOE, 1997), um bricoleur (PERRENOUD, 1993).

Em síntese destacamos que é esse movimento de olhar para o aluno da rede, para o supervisor e para si mesmo de modo bastante problematizado e explorado que permite aos pibidianos uma análise rigorosa da docência (FREIRE). Este confronto repercute na formação dos pibidianos. É um confronto que remete ao que Tardif pontua como “sincretismo”. E esse sincretismo reforça a hipótese de que não há uma unidade teórica que fronteirize e defina os saberes da docência. Sincretismo que aponta que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica (p. 65, 2011) e ainda que o ensino exige do trabalhador a capacidade de utilizar na ação cotidiana um vasto leque de saberes compostos.

Outro fenômeno observado no desenvolvimento do PIBID é a evolução que os pibidianos apresentam configurada pela transição entre uma postura passiva de aluno para uma postura de maior protagonismo essencial aos professores. Há inicialmente nesses alunos sempre a espera por algum comando: “Leiam e sintetizem.” “Respondam o que observaram.” Há sempre um silêncio de expectativa que manifesta a herança das tendências liberais na qual os professores, no caso os coordenadores e supervisores, possuem hereditariamente o benefício da fala, do centralismo de ações e pensamentos. Acontece que a construção da práxis docente se faz como Connelly e Clandinin (1990), em um processo infinito, continuamente premido por desafios e urgências da sala de aula. Nenhuma outra pessoa, amigo, colega de trabalho pode ensinar alguém a ser professor a partir das próprias experiências. E ninguém aprenderá a ser professor renegando tudo aquilo que o constitui, que constitui seu habitus. O PIBID atua nessa transição, em dois sentidos: primeiro no sentido de acionar a reflexão sobre a prática docente a partir do sentimento vivido sobremaneira do medo da exposição perante os alunos. Os pibidianos são constantemente levados não apenas a mostrar como fariam determinadas ações mas a responder porque o fariam não apenas em sala de aula mas também quando planejam, quando estudam, quando avaliam; e depois no sentido de acionar a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação desses futuros professores.

Logo, vimos surgir o protagonismo chancelado pela colaboração e pela aprendizagem. Os alunos partem da compreensão do processo e depois passam a

partilhar momentos em sala de aula que apenas viveriam já como professores sem qualquer apoio ou acompanhamento ou no máximo aconselhados pelos mais experientes a partir das histórias deste último.

Também temos a sinalizar que o PIBID atua no sentido de regularizar os “ritmos” de aprendizagem. Isso porque o ritmo do PIBID é muito parecido com o ritmo das ações na escola pois é ela que determina a partir de sua cultura e diretrizes a ação docente. Já os pibidianos se inscrevem em um tempo formativo diferenciado, urgente do ponto de vista teórico e cumulativo, urgente de decorebas, de conteúdos e trabalhos e notas semestrais. Mas enquanto alunos, ainda que a graduação os pressione por resultados quantificáveis e institucionalizados permitem-se postergar as ações pertinentes a estas cobranças e isso é algo que não ocorre na escola. Ao contrário é a antecipação que facilita a docência. Eles começam a “correr atrás” de tudo, pois é tudo imprescindível e inesperado. Aqui a máxia cunhada no título do famoso livro “o professor age na urgência e decide na incerteza”.

Como pibidianos estes alunos estudam, refletem, planejam e executam várias ações de um modo sincrônico e para eles meio que caótico ainda. Na elaboração de um norte pedagógico ou didático nascido da caminhada de construção do professor em cada um ora voltam sua preocupação para os alunos “São indisciplinados, ou distraídos, ou elétricos...”, ora para os recursos “Queria usar a TV, ou a biblioteca, ou ul filme, uma experiência...”, ora para os conteúdos “Preciso estudar mais este assunto pois não domino ainda muitas coisas”. É um exercício vigoroso de experimentação dos tempos, ritos, técnicas e códigos do trabalho docente. Elementos rápidos, dinâmicos e instáveis por natureza.

Finalizamos há pouco um primeiro semestre de ações. Uma das principais percepções foi a de que a Universidade que “teoricamente” deveria ampliar as vivências sócio culturais de seus alunos continua a alimentar a segregação entre professores e alunos na medida que engessa e pasteuriza as licenciaturas seja pela inflexibilidades de seus currículos e métodos e/ou pela perpetuação da educação bancária Enquanto isso vimos a escola transformada em um grande mosaico cultural, na qual o currículo não atende a diversidade e o professor precisa de um repertório muito amplo para conduzir o processo de ensino aprendizagem que é mergulhado, mediatizado o tempo todo pela cultura que raramente é aquela hegemônica na universidade publica ainda elitista mesmo nos cursos de licenciatura.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência nos permitiu posicionar nossas reflexões e ações entre estas duas dimensões educativas e culturais. Vivendo na entretela deles temos encontrados chances de modificar nossa práxis, de refazer o caminho formativo e as relações entre seus sujeitos. E as considerações iniciais nos admoestam a continuar porque são positivos os resultados dessa experiência.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CONNELLY, M. F. and D. J. CLANDININ. "Stories of Experience and Narrative Inquiry." **Educational Research** 19(5): 2-14. 1990.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GARCIA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÖVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

GIROUX, H. A. **Os Professores como intelectuais transformadores**: rumo a uma nova pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 270p.

HAGE, S. A. M. (Org.) et. al. **Educação do campo na Amazônia**: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará. Belém: M.M. Ltda, 2005. V. 01. 300p.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2005.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2004.

HARGREAVES, A. **O ensino na sociedade do conhecimento**: a educação na era da insegurança. Porto: Porto Editora, 2004.

KNOWLES, J.G.; COLE, A.L. Methods and Issues in a life history approach to self-study. In: T. Russel & F. Korthagen (Eds.) *Teachers who teach teachers: reflections on teacher education*. p. 130 – 151. Bristol, PA: The Falmer Press, 1995.

KINCHELOE, J. L. A natureza do pensamento pós-formal. In: _____. **A formação do professor como compromisso político**: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. p, 151-197.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M.S.L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, 2 (34), 2007, 94-103.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre, Artmed, 2000.

ZEICHNER, K. Formação docente voltada para a transformação social. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 35 (125): 63-80, 2005.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner: how professionals think in action**. USA: Basic Books, 1983.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. BRASIL: Relatório do Desenvolvimento Humano 2006. Disponível em: <http://hdr.undp.org/en/media/01_HDR06%20frontmatter_PT_revCA.pdf>. Acesso em 12 mar.2012.

Salaries, reviews, and more - all posted by employees working at Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. A possibilidade de conhecer a realidade de um professor no ensino público. Soma-se a isso também as inúmeras experiências vividas no programa. Há casos em que os coordenadores do programa são irresponsáveis e não lhe dão a devida importância. Junto também com a situação de abandono das escolas atualmente. Advice to Management. Cobrar mais produção, empenho e responsabilidade por parte dos participantes do programa. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência 2019-05-15 02:46 PDT. See All 3 Reviews. View All num of num. Close (Esc). Programa Institucional de Bolsas de Iniciação... Eixo Temático: 18-Formação de Professores. Memória e Narrativas Resumo O Estágio Supervisionado caracteriza-se como um momento de preparo do educando, por meio da vivência no seu futuro campo de atuação. Logo, se faz necessário reflexões mais. Com base nisso, este trabalho objetiva realizar uma reflexão sobre a vivência de um aluno do curso de Licenciatura em Biologia da Universidade Federal de Alagoas - Campus de Arapiraca, afim de refletir sobre as atividades realizadas e suas contribuições para fortalecer o contato inicial do licenciando com sua primeira sala de aula. Desta maneira, esta pesquisa desenvolvida com 102 estudantes de 13 cursos de licenciatura, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência - PIBID