

PIBID PEDAGOGIA EAD-UFSCAR: ANALISANDO OS PROCESSOS FORMATIVOS DOS(AS) LICENCIANDOS(AS) E OS REFLEXOS DO PROGRAMA EM UMA ESCOLA PARCEIRA

PIBID PEDAGOGIA EAD-UFSCAR: ANALYZING THE PROCESS OF FORMATION (AS) LICENTIATE (AS) AND THE PROGRAM REFLECTIONS ON A SCHOOL PARTNERSHIP

Márcia Regina Onofre DTPP/Universidade Federal de São Carlos. E-mail: mareonf@yahoo.com.br
Cleonice Maria Tomazzetti DTPP/Universidade Federal de São Carlos. E-mail: netcleo@gmail.com

Resumo:

Este trabalho apresenta reflexões oriundas das ações efetivas desenvolvidas no contexto do programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, e junto ao grupo de Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Processos Formativos e Saberes da Docência da UFSCar. As questões abordadas surgem dos registros das atividades de bolsistas do PIBID UFSCar, produzidos ao longo de cinco (5) anos, no subprojeto Pedagogia EaD no polo de São José dos Campos-SP (diários, portfólios e relatórios) que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas ao longo dos cinco anos de atividades desenvolvidas. O contexto do qual emergem os dados são as salas dos anos iniciais – do primeiro ao quinto ano - a sala de leitura, o pátio e demais dependências de uma escola pública municipal de educação básica, na região central de São José dos Campos, e os seus sujeitos são Coordenadora de Área, Coordenadora de Gestão, Bolsistas de Iniciação à Docência e Professoras Supervisoras da escola. A análise dos dados contem três categorias: o universo escolar como campo de aprendizagens; os processos formativos da docência; o impacto do PIBID nas escolas. Os dados revelam que “ser professor” é uma tarefa complexa e impõem vários desafios de ordem sócio-político-pedagógica e, neste sentido, a inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas se configura como avanço no campo da política de formação de professores, diminuindo a dicotomia existente entre teoria e prática e permitindo o exercício da criticidade, da autonomia e da reflexão sobre o futuro campo profissional. Também se ressalta o potencial formador do PIBID no compartilhamento de ações que envolvem a universidade e a escola superando os dilemas e distanciamentos históricos.

Palavras-chave: Educação à Distância. Pedagogia. PIBID. Formação inicial de professores. Educação Básica.

Abstract:

This paper presents a set of reflections arising from effective actions developed in the context of the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching - PIBID, and with the Group of Group of Studies and Research on Formative Process and Knowledge of Teaching UFSCar. The issues arise from the records of twenty activities (20) fellows PIBID UFSCar, produced over five (5) years, the subproject distance education pedagogy at the pole of São José dos Campos-SP (daily portfolios and reports) that allowed capture actions, observations, insights and reflections experienced over the five years of activity desenvolvidas. O context which data emerge are the rooms of the early years - from first to fifth year - the reading room, patio and other dependencies a public school of basic education, in central São José dos Campos, and his subjects are Area Coordinator, Management Coordinator, Fellows of Introduction to Teaching and Teachers of school



Supervisors. Data analysis was divided into three categories: the school environment as a learning field; the formation process of teaching; the impact of PIBID in schools. The data show that "being a teacher" is a complex task and impose several challenges of socio-political-pedagogical and in this sense, the integration of (the) undergraduate (as) in schools is configured as a breakthrough in the political field teacher training, reducing the dichotomy between theory and practice and allowing the exercise of criticality, autonomy and reflection on the future professional field. It is also important to emphasize the potential of forming PIBID in sharing actions involving the university and the school overcoming dilemmas and historical distances.

Keywords: Distance Education. Pedagogy. PIBID. Initial training of teachers. Basic education.

1. Primeiros passos: a pertinência e a relevância da pesquisa

A pesquisa aqui apresentada toma por referência as bases do PIBID tanto por seu caráter inovador frente às políticas de formação inicial de professores, quanto por sua abrangência e excelência nas ações compartilhadas entre universidade e rede pública de educação básica (BRASIL, 2009-2013).

A pertinência em analisar os impactos de um programa dessa magnitude se revela nos dados nacionais apresentados em 2014 sobre a abrangência histórica de ações que iniciaram em 2007 com a participação de 3.544 bolsistas e atingiram em 2014 aproximadamente 90.000 participantes, envolvendo cerca de cinco mil escolas de educação básica e 284 instituições de ensino superior. (GATTI et al., 2014)

A escolha pelo subprojeto da Pedagogia diz respeito não só à proximidade de nossa atuação como também à importância de aprofundamento de estudos na segunda maior área (3.080 participantes) atendida pelo Programa de acordo com Relatório de gestão do PIBID 2009-2013. (BRASIL, 2013).

Outro dado importante refere-se à relevância dada para a educação à distância EaD enquanto política de democratização e acesso a tecnologia e ao conhecimento (PALLOF E PRATT, 2002) e ao pioneirismo do curso de Pedagogia EaD-UFSCar em ser o primeiro contemplado com o Programa no estado de São Paulo.

O curso de Pedagogia EaD-UFSCar iniciou suas atividades no PIBID UFSCar no primeiro semestre de 2011 cotando com a participação de 11 bolsistas, 1 coordenadora de área e 2 supervisoras distribuídas em duas escolas parceiras (EMEF em Jales/SP e EE em São José dos Campos/SP). Com o novo edital, em 2014, o subprojeto ampliou o seu atendimento passando a contemplar 20 bolsistas, 4 supervisoras, 2 coordenadoras de área e 1 coordenadora de Gestão possibilitando a melhoria das ações nas escolas parceiras.

As ações realizadas pelos(as) bolsistas licenciandos(as) nas escolas compreendiam inserções de 6h/a na sala de aula com uma professora colaboradora e 2h/a de reuniões semanais com as professoras supervisoras. Quanto à orientação pela UFSCar, o meio escolhido é a realização de web-conferências semanais com as coordenadoras de área e bimestralmente reuniões presenciais com toda a equipe participante do projeto. Na sala de aula, os(as) bolsistas desenvolviam projetos individuais e coletivos, planejamentos de aula com a professora, atendimento nas atividades de leitura e escrita e dificuldades dos alunos.



Essas ações auxiliavam a capacidade de iniciativa, autonomia, criatividade, motivação e compreensão dos aspectos teórico-práticos na aprendizagem da docência. Todas as atividades eram orientadas pela professora da sala, pelas professoras supervisoras e pelas coordenadoras de área (professoras da universidade). Além dessas atividades os licenciandos desenvolviam projetos com a comunidade escolar, feiras e eventos mais amplos em parceria com a coordenação pedagógica e gestão da escola.

2. Objetivos e Metodologia da Pesquisa

Embora tenham sido desenvolvidas várias ações dignas de análises e pesquisa, este estudo, em específico, se volta para a compreensão dos impactos da inserção do PIBID em uma das escolas parceiras no interior do estado de São Paulo, SP, por meio das análises dos registros escritos dos diários e portfólios de vinte (20) alunos e cinco (5) relatórios da escola produzidos ao longo dos cinco anos de realização das ações com o objetivo de indicar as aprendizagens e processos formativos dos diferentes participantes, bem como, o impacto dessas aprendizagens no cotidiano da escola envolvida desde o início.

A pesquisa realizada foi a de natureza qualitativa devido à forma adequada para entender a natureza de um fenômeno social, enquanto uma tentativa de compreensão mais detalhada dos significados e características apresentadas pelos participantes.

A escolha pela análise dos registros escritos contidos nos diários, portfólios e relatórios ocorre devido à riqueza proporcionada por esses instrumentos que permitiram captar as ações, observações, percepções e reflexões vivenciadas pelos bolsistas ao longo dos cinco anos de atividades desenvolvidas.

Os diários foram selecionados por oferecerem a oportunidade de registros que permitiam, cotidianamente, (os)as licenciandos(os)as refletirem sobre os processos formativos, os saberes do conhecimento e da experiência e as estratégias de ação e reestruturação da prática (ZABALZA, 2004); os portfólios e relatórios por se configurarem como eixo organizador do trabalho pedagógico pela virtude e importância ao longo de todo o processo de construção da docência e a articulação com os conhecimentos teóricos do curso de formação inicial (VILLAS BOAS, 2005).

O registro das marcas das vivências no cotidiano escolar configurou-se não só como um desafio do ponto de vista linguístico, mas como reconstrução do discurso prático como atividade profissional incitando a reflexão sobre o entendimento de si mesmo e sobre a prática pedagógica em que estavam inseridos (ZABALZA, 2004).

Enquanto o diário de aula representava um instrumento metodológico da formação inicial do professor, como elemento de investigação das aprendizagens dos futuros professores, além da investigação dos conteúdos da prática de ensino por eles realizados; os portfólios foram considerados uma estratégia ainda bastante incomum e inovadora, cuja proposição os sustentava como instrumentos de avaliação no processo de ensinagem. O sentido do portfólio está, assim, ancorado nesta concepção mais geral e anterior, a ensinagem, explicitada inicialmente por Anastasiou (1998), e novamente em 2009 para “significar uma situação de ensino da qual, necessariamente decorra a aprendizagem, sendo



a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação”. (p. 20).

Tanto o portfólio, como o diário de aula, foram instrumentos significativos de investigação para o professor formador à medida que permitia registrar os processos de seleção, organização, reorganização do pensamento e da ação dos estudantes nos processos vivenciados no interior das práticas de ensino. Buscava-se firmar o compromisso proposto pelo processo de ensinagem uma vez que tais instrumentos permitiam aos formadores acompanhar o aprendizado de seus alunos, e replanejar diante das evidências que esta documentação apresentava. Conforme Anastasiou reafirma sobre a ensinagem,

Trata-se de uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante, superando o simples dizer do conteúdo por parte do professor, pois é sabido que na aula tradicional, que se encerra numa simples exposição de tópicos, somente há garantia da citada exposição, e nada se pode afirmar acerca da apreensão do conteúdo pelo aluno. Nessa superação da exposição tradicional [e de seus instrumentos de documentação pedagógica], como única forma de explicitar os conteúdos é que se inserem as estratégias de ensinagem (2009, p. 20)

Esta experiência, portanto, apresentou o resultado da análise de um conjunto de diários e portfólios autorizados e disponibilizados pelo grupo de participantes, abrindo-se do interior de nossa proposta formativa para a discussão e reflexão pública de estratégias inventivas e criativas baseadas na escrita individual de uma experiência coletiva de formação.

3. Análise dos Dados

A análise dos dados foi estruturada em três categorias: o universo escolar como campo de aprendizagens; os processos formativos da docência; o impacto do PIBID nas escolas. Para uma melhor compreensão das categorias decidimos por apresentá-las por meio dos referenciais de análise, bem como, da seleção de trechos contidos nas escritas dos diários e portfólios.

A primeira categoria – o universo escolar como campo de aprendizagens - revela quatro grandes pontos de destaque:

- a escola como lócus de formação – observamos nessa categoria a importância da escola configurada como um espaço de aprendizagens, conflitos, tensões, reflexões, descobertas e aprimoramento do processo de construção profissional por todos os participantes (BARROSO, 1997; CANÁRIO, 1997). Foram vários os relatos evidenciando esse espaço como campo de aprendizagem da docência para todos os envolvidos.

O balanço que faço dos primeiros dias na escola e agora no final do ano é o de que não vejo esse lugar com os mesmos olhos. Não vejo as professoras, os funcionários e a gestão da mesma maneira. Cheguei com uma visão contaminada de que os profissionais que ali atuavam estavam desmotivados, cansados de trabalhar, sem perspectiva em relação a aprendizagem dos alunos, sem perspectiva de futuro. Revi meus conceitos, revi minhas



constatações quando comecei a trabalhar com a professora em sala, com a supervisora do projeto e com os alunos (...) Embora soubesse que as situações cotidianas fossem difíceis, que nem todo mundo falava a mesma língua ou que tivesse os mesmos objetivos, gerando conflitos e discordâncias, aprendi a respeitar esses profissionais (...) Todos os encontros gerava novas descobertas sobre a docência. Era mágico entrar na escola, eu me sentia, uma professora, não sei explicar. A forma como me receberam, a confiança que depositaram em mim, a parceria com outros professores me confirmavam que eu estava no lugar certo. Estava aprendendo a ser professora, sendo professora. Estava aprendendo a sofrer como elas pelas melhorias da carreira. Estava aprendendo a lutar junto com elas, a planejar com elas, a olhar com os olhos de quem já estava naquele espaço há um bom tempo. Foi encorajador, desafiador esse tipo de aprendizagem (...) As professoras relatavam que também aprendiam comigo, quando eu levava autores, atividades, filmes e propostas. Acho que todos ganhamos com o PIBID. Acho que todos os momentos foram fundamentais para as descobertas individuais e coletivas. (relato portfólio 8)

- a escola parceira – Ficou evidente nos relatos a escola como um espaço marcado por relações de confiança, colaboração, trocas, projetos coletivos, autonomia dos bolsistas, compartilhamento de saberes e aprendizagens mútuas ocorrendo uma maior integração entre universidade, escola e comunidade (GIOVANNI, 1998).

No começo tinha vergonha de levar sugestões de atividades. Ficava quieta, na minha. Depois de algum tempo fui ganhando liberdade para falar, auxiliar a professora e dar minhas sugestões. Já é o segundo ano com a mesma professora do segundo ano e já sinto que somos parceiras. Ela é super aberta e respeitosa. Adora coisas novas e está sempre me estimulando. Montamos um projeto para a feira de Ciências sobre a água e fomos super elogiadas. A parceria deu certo. (relato portfólio 12)

- a escola real – Os bolsistas revelaram observa a escola como campo de disputas, conflitos, dilemas, resistências, queixas, desafios e lutas cotidianas e ao mesmo tempo um espaço para sentir e conviver com os futuros pares (HARGREAVES, 1998; PÉREZ GÓMEZ, 2001).

Presenciei situações que jamais imaginaria. Uma professora chegou na porta da sala e começou a falar em voz alta com a outra que a ideia tinha sido dela e que a outra tinha se aproveitado para fazer “bonito” para a coordenadora. Eu estava passado e achei aquilo um absurdo. Falamos tanto de ética e não temos com os nossos pares. Percebi que os alunos estavam assustados. O que justifica esse tipo de comportamento? Por que será que as pessoas não podem dialogar de forma coerente e respeitosa mesmo que não concordem? Fiquei pensativa o dia todo. (Diário bolsista 4).

- a escola como campo de reflexão – Nessa categoria a escola foi apontada como um espaço de vivências cotidianas, de elaboração de propostas, projetos e atividades refletidas superando a dicotomia entre teoria e prática por meio de conhecimentos e saberes compartilhados entre o curso de formação e a prática pedagógica (GAUTHIER et al., 2006).

A semana foi bem agitada. Enfim nosso projeto de leitura foi muito positivo. Conseguimos montar o teatro e dividir os alunos. Ufa! Levei para a professora



um material do curso sobre técnicas de leitura e reflexão compartilhada da disciplina de Alfabetização. A professora me agradeceu e disse que ele irá nos auxiliar bastante. (trecho diário 3)

A segunda categoria refere-se aos processos formativos da docência divididos em três eixos:

- o olhar de pesquisador – Nessa categoria destacamos o “autoconhecimento “ e o reconhecimento do espaço escolar. Um olhar mais questionador, compartilhado entre todos os participantes. Um olhar transformador da realidade resultante da parceria e do trabalho coletivo (ANDRÉ, 2001; LUDKE, 2001).

Hoje foi o dia dos questionamentos! Será que o professor tem autonomia realmente? Por que os professores não se unem? Por que não há a devida valorização desses docentes? Por que os pais não participam da vida escolar dos filhos? Por que a gestão nos deixa tão sozinha quando deveria acolher? Tantas dúvidas, tantas perguntas, tantos porquês. Ando pensando muito ultimamente. (trecho diário 14)

- o trabalho em grupo – enfatizado como uma aprendizagem voltada para o respeito mútuo, o diálogo, a reflexão crítica, a diversidade de ideias, a discussão coletiva e atenciosa, bem como, ética e política que auxiliava na autonomia e desenvolvimento dos trabalhos do grupo (CONTRERAS, 2002).

O projeto do PIBID envolveu todos. Teve uma professora que falou que fazia 15 anos que ela não via a escola tão envolvida coletivamente. O PIBID promoveu isso. Sacudiu a escola, chamou a comunidade, estimulou os alunos. Foi uma dinâmica muito interessante, pois as pessoas se respeitaram, planejaram juntas, dialogaram por três meses. Parabéns para nós!!! (relato portfólio 10)

- a articulação da relação teoria e prática – descrito como a superação da dicotomia existente entre a fundamentação teórica dos cursos de formação e a compreensão das ações da prática pedagógica. O hábito dos registros nos diários, a elaboração dos portfólios e relatórios permitiram a reflexão crítica da prática profissional colaborando para um maior entendimento do curso de formação no caso dos licenciandos. Em relação aos professores nas escolas, o contato com a universidade trouxe uma maior aproximação com o campo da reflexão e das teorias ao cotidiano de trabalho (ZEICHNER, 1993).

Comecei a trabalhar com a professora do terceiro ano e logo me identifiquei com ela. Ela tinha uma postura de liderança dos alunos e dos professores que me contagiava. Muito desenvolvida, politizada, crítica e envolvida com a profissão. Ela me ensinou a lutar pelo meu espaço e pela minha valorização cotidianamente. Com mais de vinte anos de carreira eu via nela um espelho. Fizemos vários projetos juntas e em parceria com professoras de outras salas. Era muito interessante ver o trabalho coletivo funcionar, embora elas não concordassem às vezes e até discutissem. No entanto foram exemplos de que é preciso acreditar no nosso trabalho (...) Lembrei-me de uma das disciplinas do curso que dizia que a docência têm o poder de transformação e acredito que isso estava acontecendo comigo. (relato portfólio 4)



A terceira categoria refere-se ao impacto do PIBID nas escolas. Essa categoria foi dividida em seis subitens:

- envolvimento da comunidade – Este item foi identificado a partir da inserção dos estudantes pibidianos nos diferentes espaços escolares, como a sala dos professores, as reuniões de planejamento coletivo, as reuniões com os pais dos alunos. Embasado nos princípios da Pedagogia da Participação (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2007).

No início houve resistência por parte da gestão. No entanto, conseguimos ganhar a confiança dos professores, da coordenação e da direção depois de mais de dois anos de atividades. O PIBID era algo novo e precisávamos mostrar que não éramos estagiários e sim bolsistas de um programa de iniciação a docência que estaria na escola por um longo período de tempo desenvolvendo ações individuais e coletivas com o apoio dos professores. Esse ano com a troca da gestão participamos, inclusive, dos HTPCs. (relato portfólio 1)

- Projeto “Pelota em família” e entrevista com os pais – Nessa categoria destacamos a importância da movimentação dos pibidianos visando a aproximação dos pais em relação a escola a vida escolar dos filhos. Essa foi uma atividade resultante da reivindicação das próprias crianças de que seus pais se envolvessem mais com as questões presentes na escola, como a indisciplina, a rebeldia, a falta de compreensão das diversidades, os insatisfatórios índices de aprendizagem.

As entrevistas com os pais e o projeto “Pelota em família” foi aceito de primeira pela a escola e a comunidade. As atividades foram sugeridas atividades para aproximar os pais das rotinas escolares para além das reuniões para apresentar os desempenhos das crianças e gerar a proximidade e a motivação na relação família e escola. (relato portfolio 18)

- participação dos(as) alunos(as) – este item desafiou ao desenvolvimento de habilidades pouco presentes nos ambientes formativos: a escuta sensível das crianças. A partir do projeto desenvolvido entre 2011-2013, as crianças – público da ação dos pibidianos deste projeto – eram consideradas parte da história da escola, cujo foco estava na produção de memórias escolares. A partir de 2014, foi introduzida a dimensão da escuta sensível para reorientar a ação dos bolsistas pibidianos na inserção e planejamento junto às professoras colaboradoras e as ações coletivas do projeto PIBID a partir das considerações das crianças sobre este espaço – a escola. Além do reconhecimento do grupo de pibidianos, as crianças da escola passaram a interagir com eles também fora das salas de aula (atividades coletivas programadas pelos pibidianos sem obedecer à lógica da seriação das turmas). Percebeu-se que as crianças ficaram mais estimuladas, criativas, e envolvidas, evidenciando maior participação em sala, e maior organização do tempo visando participar das propostas do projeto PIBID. Entendemos que isso também repercute na melhoria do IDEB das escolas:

O projeto minha escola têm história foi emocionante. Envolvermos toda a comunidade escolar. Pais que foram alunos e que reconheciam aquele espaço como marcante para a sua história de vida. Movimentamos a gestão, as professoras dos diferentes níveis e o mais importante, os alunos. Todos nós



aprendemos com o projeto. E ele ficará registrado para os novos professores, para os futuros alunos e pais como algo realizado em respeito à memória da instituição. Jamais iremos esquecer o trabalho que deu, mas do orgulho em desenvolver um projeto tão amplo, acolhedor e significativo para todos. (relato portfólio 11)

- formação continuada das professoras colaboradoras - O princípio da participação também trouxe impactos para o desenvolvimento entre estudantes em formação inicial e professoras experientes. A possibilidade de acompanhamento de professoras em ação na prática do ensino permitiu às docentes colaboradoras do PIBID intensificar o vínculo com cada estudante pibidiano: repassando seu planejamento, solicitando contribuição as suas propostas, abrindo espaço para a intervenção/colaboração dos bolsistas do PIBID em cada sala/classe em que os estudantes se fizeram presentes. Tais ações desafiaram a esses docentes a desenvolver habilidades de colaboração, planejamento e docência compartilhadas; aos pibidianos, permitiu construir conhecimentos sobre a docência diferentes daqueles possíveis no estágio curricular. A continuidade das ações por um ano letivo inteiro e o vínculo de longa duração estabelecido entre estudantes bolsistas e professoras colaboradoras permitiu aprender que a docência é uma tarefa complexa; que tem uma componente do imprevisto, mas não é o mesmo que ser improvisada; que há espaços de criação para o professor pensar e agir em sala de aula; e, principalmente, que a docência tem espaço para a troca, a parceria, a atualização, donde emerge a motivação e a melhoria na atuação em sala e participação nos projetos coletivos da escola.

O que difere o PIBID do estágio e a continuidade do projeto. É a possibilidade de ficarmos 6h na escola semanalmente e desenvolver projetos e atividades por um longo período com as turmas e as professoras. (relato portfólio 18)

- visibilidade da escola – as ações do PIBID repercutiram no contexto mais amplo, ou seja, expôs a escola para os demais estudantes do curso de Pedagogia, para o polo da Universidade Aberta do Brasil, onde se situa o curso de Pedagogia EaD da UFSCar, e para a Secretaria Municipal de Educação e professores de outras escolas da cidade. Uma das ações desenvolvidas no interior do PIBID ganhou repercussão municipal quando os pibidianos foram convidados a ministrar uma oficina na semana da educação para os professores de toda a rede.

A participação na semana da educação foi inesquecível. Nos sentimos protagonistas da educação, levando o curso de Pedagogia da UFSCar, o PIBID e a escola na nossa apresentação. O retorno que tivemos de quem participou da oficina foi gratificante e nos mostrou que estamos no caminho certo. (relato portfólio 19)

- aprendizagens dos(as) bolsistas - capacidade de iniciativa, autonomia e participação na elaboração de novos projetos coletivos e individuais, participantes das reuniões de HTPC e maior segurança para o início da docência.

Consegui pela primeira vez pensar em um projeto sozinha. A professora me elogiou e me incentivou a fazer esse exercício mais vezes. Agora estou mais segura para pensar sobre as atividades e contribuir para o desenvolvimento



da aprendizagem dos alunos. Na próxima semana vou trabalhar com jogos matemáticos, pois percebi que essa é uma necessidade coletiva. Os alunos não gostam muito de cálculo e quero despertar o gosto neles. (trecho diário 6)

4. Considerações Finais

Os dados revelam que “ser professor” é uma tarefa complexa e que impõem vários desafios de ordem sócio-político-pedagógica e, neste sentido, a inserção dos(as) licenciandos(as) nas escolas se configura como avanço no campo da política de formação de professores diminuindo a dicotomia existente entre teoria e prática e permitindo o exercício da criticidade, da autonomia e da reflexão sobre o futuro campo profissional. Também é preciso ressaltar o potencial formador do PIBID no compartilhamento de ações que envolvem a universidade e a escola superando os dilemas e distanciamentos históricos.

No caso específico do curso de pedagogia à distância, a repercussão para a formação dos estudantes – que pode ser considerada avançada em relação aos processos mais comuns vivenciados nos currículos da Pedagogia – permitiu aos estudantes bolsistas pibidianos uma ampla gama de estratégias e dispositivos pedagógicos apreendidos com os professores já experientes na docência. Mas, sobretudo, permitiu um intenso nível de interatividade com a escola real, a escola vivida por professores e professoras, crianças e jovens, pais e mães que vivem a instituição escola. Destaca-se, sobretudo, a relação efetiva de estudantes e docentes com a complexidade da educação básica, diferenciando-se das oportunidades mais comuns disponíveis à modalidade à distância. Pode-se afirmar que o maior ganho do projeto PIBID UFSCar – Pedagogia EaD é a ampliação dos repertórios pedagógicos como conhecimento educacional apreendido no contexto da educação básica, problematizando as ações de docentes e estudantes. O que permitiu, também, ampliar os temas, os problemas, as possibilidades formativas.

Ao longo dos quatro anos de atuação na escola muitas reflexões foram realizadas, a partir do que emergia das vivências com os alunos e professoras das turmas. Neste processo foi essencial a parceria estabelecida com as professoras, pois o contato direto com as docentes possibilitou compreender a escola pelo olhar de quem está dentro dela. Ao mesmo tempo, as orientações com as professoras coordenadoras promoviam momentos de ampliação do que fora estudado durante o curso, na tentativa de conciliar conhecimento teórico-acadêmico ao conhecimento prático docente, rompendo com a racionalidade técnica, buscando a racionalidade prática, como propõem Schon (1986 e 1995) e outros autores. Tentava-se assim, promover a associação entre as duas agências formadoras: escola e universidade como parte do processo formativo para a docência.

A diversidade de ações, expressões e percepções das licenciandas eram registradas em diários reflexivos que, posteriormente, serviam como suporte para a escrita de portfólios. Nestes portadores textuais, as bolsistas relatavam as atividades desenvolvidas e escolhiam um episódio ocorrido na sala de aula a ser analisado. Assim, registravam o seu processo formativo, ao mesmo tempo, que o próprio ato de escrever o episódio e refletir sobre ele. (VILLAS BOAS, 2005)



Os registros escritos nos diários auxiliavam na reflexão crítica sobre o processo de aprendizagem, sobre os avanços e conquistas alcançados nas ações educativas, os conflitos vividos em sala de aula, os dilemas da profissão, a relação professor-aluno, a relação entre os pares, a participação da família na escola, o cotidiano escolar e a política educacional. Ou seja, aspectos fundamentais na construção do “ser professor” que por vezes, mostravam-se irrelevantes aos olhos, mas quando registrados passavam a ter pertinência e gerar questionamentos em relação à prática profissional. (SOARES, 2006)

Ao terem o contato direto com a realidade do “chão da sala de aula” e com toda a sua complexidade, as bolsistas, por meio de sua participação nas atividades desenvolvidas no PIBID, percebiam as dificuldades enfrentadas na escola de modo geral, e no processo de ensino e de aprendizagem, de modo específico. Ampliando, assim, suas percepções sobre a complexidade de atuação docente e também sobre a profissão docente, evitando o “choque com a realidade” muito comum no início da docência. (LIMA, 2007; HUBERMAN, 1995; TARDIF, 2002)

As aprendizagens resultantes dos registros diários e da organização das ações nos portfólios permitiram ao grupo sentidos e significados relativos a um conhecimento mais científico sobre prática docente, ou seja, uma forma de documentar as práticas de ensino vivenciadas no contexto escolar dos anos iniciais do ensino fundamental, permitindo ao futuro professor, juntamente com o professor da sala refletir sobre seus planejamentos, projetos e ações práticas, possibilitando a investigação-ação dos atividades realizadas cotidianamente.

A interação compartilhada entre licenciandas e professores tanto das escolas, quanto da universidade resultou na construção de uma identidade profissional com uma perspectiva crítica tornando os diferentes envolvidos profissionais “produtores de saber e de saber-fazer” (NÓVOA, 1992).

A inserção do grupo na escola se configurou como uma “rede de (auto) formação participada”, permitindo a compreensão da importância dada a cada participante tornando a formação um “processo interativo e dinâmico”. (NÓVOA, 1992, p. 26).

Esse processo de compartilhamento e de reflexão coletiva promoveu a parceria e apoio entre os diferentes integrantes do Programa, o apoio entre os pares e o crescimento uns dos outros permitindo a transformação dos sentidos e significados da prática docente. (ZEICHNER, 1993)

Acreditamos que o PIBID tem representado ao curso de Pedagogia da EaD a possibilidade do investimento em ações de excelência que além de proporcionar a colaboração entre universidade e rede, promove a formação centrada na escola e a reflexão conjunta da docência interligando conhecimentos teóricos e práticos em prol a melhoria da qualidade de ensino nesse país.

5. Referências

ANASTASIOU, L. G. C. Metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba: IBPEX, 1998.

- _____. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, I. G. C. e ALVES, L. P. (Orgs.) Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 8ª ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2009. (15-44).
- ANDRÉ, M. E. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.
- BARROSO, João (Org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1997.
- BRASIL. Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Novo Regulamento do programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência – Portaria CAPES no.96. Brasília, DF, 2013. Disponível em:
http://capes.gov.br/imagens/stories/download/legislação/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 14 de outubro de 2013
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Relatório de Gestão do PIBID 2009-2013. Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://capes.gov.br/educação-basica/capespibid/relatórios-e-dados>. Acesso em: 20 de outubro de 2014.
- CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: BARROSO, João (Org.). O Estudo da Escola. Porto: Porto Editora, 1997.
- CONTRERAS, D. J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez, 2002.
- GATTI, B.A.; BARRETO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. Políticas docentes no Brasil: um estudo da arte. Brasília: UNESCO, 2014.
- GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.
- GIOVANNI, L. M. Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola. In: Cadernos CEDES. Campinas: UNICAMP, Ano XIX, no.44, abril/1998, p.46-58.
- HARGREAVES, A. Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Portugal: McGraw-Hill, 1998.
- HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto, 1995.
- LIMA, Emília Freitas de et al. Sobrevivendo ao início da carreira docente e permanecendo nela. Como? Por quê? O que dizem alguns estudos. Educação e Linguagem, São Paulo, ano 10, n. 15, p. 138-160, jan./jun. 2007.
- LUDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, M. E. A. (Org.) O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores. Campinas: Papyrus, 2001.
- NÓVOA, António (coord). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote. Instituto de Inovação cultural, 1992.
- OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Pedagogia(s) da Infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. PINAZZA, M.A. (Organizadoras). Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado, Construindo o futuro. Porto Alegre: ARTMED, 2007. Capítulo 1 (pp. 13 a 36).
- PALLOFF, R.; PRATT, K. Construindo Comunidades de Aprendizagem no Ciberespaço: Estratégias eficientes para salas de aula on-line. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- PÉREZ GOMEZ, A. A cultura escolar na sociedade neoliberal. Porto Alegre: Artmed, 2001.



SIED
SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA



EnPED
ENCONTRO DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

8 a 27 de setembro de 2016.

Formação, Tecnologias e Cultura Digital

SCHÖN, D. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Publishers, 1986.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SOARES, M. F. Diários escolares reflexivos como narrativas de experiência de aprendizagem. Contexturas: ensino crítico de língua inglesa. São Paulo, n 8, p.79-90, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 2. ed. Petrópolis:Vozes, 2002. 325 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n. 90, p. 291-306, jan./Abr. 2005.

ZABALZA, M. A. Diários de aula: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. A formação reflexiva de professores: Idéias e Práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.