

O MOVIMENTO DE APRENDIZAGEM DOCENTE NO CONTEXTO DO ENSINO REMOTO: EXPERIÊNCIAS DO PIBID

THE TEACHER LEARNING MOVEMENT IN THE CONTEXT OF REMOTE TEACHING: EXPERIENCES FROM PIBID

EL MOVIMIENTO DE APRENDIZAJE DOCENTE EN EL CONTEXTO DE LA ENSEÑANZA A DISTANCIA: EXPERIENCIAS DEL PIBID

Lucinéia Maria Lazareretti¹
Luara Alexandre dos Santos²

Resumo

O PIBID é um programa voltado para a formação de professores e tem se tornado referência para o processo de instrumentalização teórico-prática. No entanto, na conjuntura recente vivida pela humanidade diante da pandemia de Covid-19, as ações desse programa sofreram alterações e isso impôs alguns limites nesse processo formativo e, ao mesmo tempo, revelou possibilidades no movimento de aprendizagem docente. Assim, é objetivo deste artigo, investigar, a partir das reflexões dos portfólios produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, no PIBID, no período de 2020 a 2021, o movimento da aprendizagem na formação inicial para docência. A metodologia foi análise documental, a partir de três portfólios, como fonte e objeto de análise. Os resultados foram organizados em duas categorias: 1) Os desafios e as possibilidades do PIBID no contexto do ensino remoto; e 2) A formação inicial para a docência: contribuições do PIBID. Diante dos dados apresentados, consideramos que as acadêmicas revelaram um movimento de constituição da identidade profissional e o PIBID materializa uma possibilidade de formação sólida, que, mesmo no ensino remoto, se articulou com possibilidades educativas na escola em relação às reflexões teóricas sobre a prática pedagógica.

Palavras-chave: Formação docente; PIBID; Portfólios.

Abstract

PIBID is a program aimed at teacher training and has become a reference for the theoretical-practical instrumentation process. However, in the recent situation experienced by humanity in the face of the Covid-19 pandemic, the actions of this program underwent changes and this imposed some limits on this training process and, at the same time, revealed possibilities in the teacher learning movement. Thus, the objective of this article is to investigate, based on reflections on the portfolios produced by academics on the Pedagogy course, at PIBID, in the period from 2020 to 2021, the movement of learning in initial training for teaching. The methodology was documentary analysis, based on three portfolios, as source and object of analysis. The

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus de Paranavaí). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3878-8158>; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7146481573883908>. E-mail: lucylazaretti@gmail.com

² Doutoranda em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP/Campus de Araraquara). Professora da Educação Básica do Município de Paranavaí/PR e Professora da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/Campus Paranavaí). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4625-1940>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1761920703365705>. E-mail: luara.alexandre.la@gmail.com.

results were organized into two categories: 1) The challenges and possibilities of PIBID in the context of remote education; and 2) Initial training for teaching: contributions from PIBID. Given the data presented, we consider that the academics revealed a movement towards the constitution of professional identity and PIBID materializes a possibility of solid training, which, even in remote teaching, was linked to educational possibilities at school in relation to theoretical reflections on pedagogical practice .

Keywords: Teacher training; PIBID; Portfolios.

Resumen

PIBID es un programa orientado a la formación docente y se ha convertido en un referente para el proceso de instrumentación teórico-práctica. Sin embargo, en la reciente situación vivida por la humanidad ante la pandemia de Covid-19, las acciones de este programa sufrieron cambios y esto impuso algunos límites a este proceso de formación y, al mismo tiempo, reveló posibilidades en el movimiento de aprendizaje docente. Así, el objetivo de este artículo es investigar, a partir de reflexiones sobre los portafolios producidos por académicos de la carrera de Pedagogía del PIBID, en el período de 2020 a 2021, el movimiento del aprendizaje en la formación inicial para la docencia. La metodología fue el análisis documental, partiendo de tres portafolios, como fuente y objeto de análisis. Los resultados se organizaron en dos categorías: 1) Los desafíos y posibilidades del PIBID en el contexto de la educación remota; y 2) Formación inicial para la docencia: aportes del PIBID. Ante los datos presentados, consideramos que los académicos revelaron un movimiento hacia la constitución de la identidad profesional y el PIBID materializa una posibilidad de formación sólida, que, incluso en la enseñanza a distancia, se vinculó a las posibilidades educativas en la escuela en relación con reflexiones teóricas sobre la práctica pedagógica.

Palabras clave: Formación de docentes; PIBID; Carteras.

Introdução

A formação inicial de professores, a função social do docente e as diferentes demandas que atravessam esse processo são, historicamente, temas presentes em diversas discussões no campo acadêmico. Numa perspectiva crítica de educação, partimos do pressuposto de que os professores desempenham um papel essencial para a formação humana, e sua atuação está intrinsecamente ligada aos valores sociais, ao compromisso ético e à sensibilidade humana. Quando as condições de trabalho se apresentam desfavoráveis, caracterizadas por ambientes precários e remunerações insuficientes, isso pode desencorajar os sujeitos a investir seu tempo e recursos em uma formação de qualidade referenciada. Consequentemente, as instituições responsáveis pela formação de professores se veem diante do desafio de promover uma formação inicial que supere, ou busque superar, a realidade de estudantes desmotivados e com níveis de comprometimento reduzidos (Saviani, 2011).

Portanto, o desafio está em evidenciar essa problemática e refletir possibilidades de transformação dessas condições, isto porque, o trabalho docente é uma tarefa que exige intencionalidade e atitude consciente, mesmo que a “[...] alienação seja uma marca das

condições do sistema capitalista, temos na prática pedagógica a autonomia de métodos e possibilidade no ato de ensinar e isso precisa ser efetivado em práticas” (Santos & Lazaretti, 2016, p. 10).

Nesse cenário, discutir projetos alternativos que mirem para uma formação inicial de qualidade para o professor que irá atuar, principalmente, na educação básica, ainda se coloca como uma temática relevante, dada a necessidade de discutir princípios e práticas que visem o processo de ensino e de aprendizagem, como nuclear para a docência.

No curso de Pedagogia, é fundamental considerar as particularidades objetivas e subjetivas que envolvem o curso, como também a profissão a ser exercida. Isso demanda refletir sobre a responsabilidade das instituições de ensino superior em provocar um processo educativo que dê conta de promover o ensino e a aprendizagem nas e para as diferentes demandas educacionais, ou seja, compete a universidade proporcionar uma formação profissional inicial para professores que atuam/atuarão na educação básica, *desenvolvente* (Araújo, 2007). Significa que esse processo formativo demanda articular uma formação prática sólida com uma base teórica, a fim de instrumentalizar os futuros professores para atuarem com conhecimento didático-pedagógico. Nessa direção, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem se tornado referência nesse processo de instrumentalização teórico-prática na formação inicial, especialmente como uma estratégia que pode consolidar-se como uma política contínua para os estudantes de licenciaturas (Pizoli & Perin, 2013).

O PIBID é uma iniciativa que integra a Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação e tem por objetivo fomentar a iniciação à docência, visando contribuir para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e, também, para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira (Brasil, 2020). Assim, oferece bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura, supervisores e orientadores proporcionando aos mesmos a oportunidade de vivenciar o ambiente escolar e adquirir experiência prática em sala de aula de forma articulada entre universidade e educação básica (Brasil, 2020).

Nessa direção, o PIBID visa melhorar a formação de futuros professores, fortalecer o vínculo entre as instituições de ensino superior e as escolas públicas e contribuir para a

qualidade da educação básica no Brasil. Intencionalidade essa que se vincula a função social da formação inicial de professores, especialmente da Pedagogia. Isso porque, é comum identificarmos, em profissionais recém-formados, uma desconexão entre a prática e a teoria, pois há uma dificuldade em compreender e vincular suas ações à luz de uma perspectiva teórica, ou ainda, as oportunidades advindas da prática podem ter sido empobrecidas de aspectos teóricos (Pereira & Santos, 2013).

Isso ainda se manifesta como um problema persistente na formação de professores, ou seja, carência na atuação docente de alternativas e estratégias para uma prática que seja transformadora, muitas vezes, refém de ações cotidianas, sem um vínculo efetivo com um ensino comprometido com a aprendizagem dos estudantes. A possibilidade que o PIBID traz é ressignificar a forma de ver essa realidade e provocar, desde a formação inicial, momentos em que os estudantes tenham vínculos, atitude consciente e oportunidades de desenvolver uma relação efetiva na práxis. O PIBID é uma estratégia complementar que estabelece a docência como basilar para a formação do pedagogo e deve instrumentalizar a *práxis*, procura articular teoria e prática, conteúdo e forma, como uma formulação teórico-metodológica que “[...] recupera a unidade da atividade educativa no interior da prática social, articulando seus aspectos teóricos e práticos que se sistematizam na pedagogia concebida ao mesmo tempo como teoria e prática da educação” (Saviani, 2011, p. 18).

Saviani (2011) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (Brasil, 2006), nos ajudam a analisar que há uma preocupação em formar profissionais capazes de integrar a teoria com a prática, de modo que, em suas ações, sejam capazes de entrelaçar conteúdo e forma, resultando assim na prática educativa. Para isso, é fundamental que o professor compreenda seu papel na sociedade e a função social da escola, estabelecendo conexões com as condições objetivas que se apresentam, a fim de promover um processo de ensino e de aprendizagem eficaz e concreto. Conforme enfatizado por Saviani (2011), isso implica resgatar a unidade da atividade educativa no contexto da prática social, vinculando seus aspectos teóricos e práticos que se consolidam no curso de pedagogia, concebido simultaneamente como teoria e prática da educação. No entanto, especialmente num período recente da história, vivenciamos um desafio de

organizar o PIBID num contexto em que as ações educativas ocorreram de modo remoto, diante da pandemia de Covid-19³, que isolou o mundo do convívio social e houve suspensão das atividades presenciais em todas as modalidades da educação brasileira, desde a educação básica ao ensino superior.

A pandemia da Covid-19 provocou impactos significativos na educação brasileira, como a desigualdade em acesso a uma educação remota minimamente adequada, impacto na saúde mental de estudantes e professores, organização e ofertar aulas na modalidade remota e não mais presencial, expondo assim, diferentes tensões e estruturas da educação como um todo. Desse modo, é possível afirmar que a Covid-19 teve impactos profundos na saúde pública, economia, como também na vida escolar e pensar e definir estratégias que corroborassem com a promoção de uma formação inicial, ainda de qualidade, desse contexto foi desafiador (Macedo, 2021).

Diante desse cenário, é objetivo deste artigo investigar, a partir das reflexões dos portfólios produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, no PIBID, no período de 2020 a 2021, o movimento da aprendizagem na formação inicial para docência. Buscamos discutir a relevância de um programa como o PIBID enquanto possibilidade de aprofundar a formação profissional e promover desenvolvimento do pensamento consciente dessas acadêmicas, ainda que, diante de um cenário de afastamento das atividades presenciais na escola e com o uso de ações remotas, mediadas pelas plataformas digitais de aprendizagem.

Para isso, usaremos como metodologia a análise documental (Gil, 2010). Trata-se de um caminho metodológico que se debruça no documento - portfólio - em uma tarefa de revisão, seleção e reflexão do conjunto de material nele presente, a fim de obter informações significativas que dão corpo para a discussão proposta. Para isso, foi preciso

³ A pandemia de Covid-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, teve início em dezembro de 2019 e se espalhou rapidamente pelo mundo. Caracterizada por sua rápida disseminação e gravidade, a doença resultou em uma crise de saúde global sem precedentes, se espalhando de pessoa para pessoa, principalmente por meio de gotículas respiratórias, o que levou ao rápido aumento do número de casos em diversos países. Para conter a propagação do vírus, muitos países, como o Brasil, adotaram medidas de lockdown, isolamento social e uso de máscaras. Além disso, a corrida pelo desenvolvimento e distribuição de vacinas foi uma resposta global para controlar a pandemia. Neste contexto, a escola precisou ressignificar a sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, até então realizado presencialmente (Macedo, 2021).

definir como objeto de análise - portfólio - provocar uma coleta de dados que tivesse condições para fazer o percurso de discussão.

Neste sentido, o encaminhamento metodológico de análise dos dados se dividiu em três principais fases. Iniciamos com a pré-análise, momento em que filtramos os possíveis portfólios e selecionamos quais poderiam fazer parte da pesquisa, atrelando-se a formulação de hipóteses sobre os movimentos de aprendizagem vivenciados, na formação inicial no curso de Pedagogia. Importante destacar que, a seleção de portfólio teve como base de escolha os seguintes critérios: a) portfólios de acadêmicas pertencentes a mesma escola (N.), com a supervisão de uma mesma professora; b) participação das pibidianas no programa durante os 18 meses de vigência⁴ e que acompanharam a totalidade e a integralidade das ações propostas; c) detalhamento dos registros e análises escritas. A segunda fase envolveu o processo examinar e explorar as possibilidades de dados. Por último, a pesquisa se debruçou no tratamento, interpretação e resultados frente aos dados. A seleção resultou em um total de três portfólios dando ênfase para análise documental dos registros escritos, por meio das narrativas das pibidianas (Bardin, 2016).

Portanto, a escolha dos portfólios enquanto material de análise se deu pela compreensão de que este é um documento que revela uma trajetória acadêmica dentro do programa PIBID, que expressa em sua concretude escrita o processo de formação inicial do estudante e seu movimento de aprendizagem docente. Hernández (1998, p.100) define o portfólio como

[...] continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aulas, trabalhos pontuais, controle de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais que proporcionam evidências do conhecimento que foi construído, das estratégias utilizadas e da disposição de quem elabora no continuar aprendendo (tradução nossa).

Deste modo, o portfólio possibilita o acesso a uma gama de materiais que oportunizam a análise e reflexão, por diferentes ângulos, mas de maneira completa, sobre a vivência dos acadêmicos no programa. Assim, o portfólio não é apenas um compilado

⁴ Durante o período de vigência do programa, que foi de 18 meses, houve substituições e trocas de pibidianas, e, por isso, nem todas participaram de todas as ações propostas.

de registros ou um produto final, mas sua relevância está em revelar o caminho que o acadêmico trilha, num contínuo movimento reflexivo teórico-prático. Além disso, a análise de dados nos permite perceber vários caminhos possíveis para visualizar e discutir as questões que o portfólio apresenta, isso porque, se trata de um recurso permanentemente acessível e interativo, permitindo retomada à medida que novas necessidades são obtidas ou quando surgem novas questões, o que promove a melhoria contínua e a precisão das conclusões extraídas dos dados.

Isto posto, na sequência, contextualizamos o PIBID na formação inicial na pedagogia e os desafios e dilemas no contexto do ensino remoto, para, assim, analisar o movimento de aprendizagem docente revelado nos portfólios selecionados como documentos para captar esse processo formativo.

O PIBID como estratégia de formação inicial na pedagogia e os desafios do ensino remoto

Um dos pilares do PIBID é a aproximação da universidade com a escola básica, visando a formação da prática profissional docente, como uma política pública de formação inicial e continuada de professores, gerenciada pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e está relacionada à valorização do magistério, ao incentivo para a permanência dos estudantes nos cursos de licenciaturas e a elevação da qualidade da educação básica (Brasil, 2020).

O PIBID, no curso de Pedagogia, desenvolvido na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR - *Campus* de Paranavaí) teve seu primeiro projeto aprovado em 2009, especificamente pelo edital Capes/DEB n. 02/2009, cujo título: “Projeto PIBID/FAFIPA: Integração entre Educação Superior e Educação Básica para a melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem”. Com vigência até 2013, o projeto articulou, de modo interdisciplinar, as diferentes licenciaturas presentes no *campus*, oportunizando modos de pensar e de fazer docente, com fundamentação de referenciais teóricos e a busca de alternativas metodológicas adequadas para o ensino (Pizoli & Silva, 2016). Portanto, desde 2009, o colegiado do curso de pedagogia do referido *campus* participou de todos os editais que envolviam o PIBID, de modo a potencializar essa formação e atuação docente numa

perspectiva formativa crítica. Os relatos dessas experiências encontram-se em Pizoli e Silva (2016), Santos e Pereira (2016), Pizoli e Pierin (2013), Santos e Pereira (2013).

No entanto, em 2020, houve a suspensão das atividades presenciais em escolas e universidades, exigindo decisões diversas e desafiadoras, tanto no âmbito administrativo, quanto no pedagógico. Na UNESPAR/Campus Paranavaí foi adotado o Ensino Remoto Emergencial (ERE). Já nas escolas pertencentes à rede municipal de Paranavaí, ocorreu um encaminhamento dividido em dois momentos. Inicialmente, para ter acesso aos conteúdos escolares, os responsáveis pelas crianças se deslocavam até a instituição escolar, a cada 15 dias letivos, para retirada/entrega de tarefas impressas à serem realizadas em casa, tendo como auxílio, vídeos explicativos realizados pelos professores regentes e enviados via listas de transmissão de cada turma ou acesso às redes sociais da instituição. Posteriormente o município adotou o atendimento semanal de aulas online, via plataforma *Meet*, enquanto estratégias e tentativas de garantir a continuidade das ações de ensino e de aprendizagem, diante da desafiadora conjuntura.

Diante desse cenário, como materializar as finalidades do PIBID, de modo a inserir os acadêmicos com a prática profissional, num contexto de ensino remoto?

Na UNESPAR, o curso de Pedagogia defende uma formação que assegure a produção e apropriação de conhecimentos socialmente relevantes e necessários para a atuação docente, e o PIBID, como um programa voltado para a iniciação à docência, permite materializar essa finalidade educativa.

No Edital 02/2020 - CAPES/PIBID, para atender aos critérios do edital, o eixo principal do projeto foi alfabetização, e estiveram envolvidas uma coordenadora de área, duas professoras-supervisoras e dezesseis acadêmicas do curso de pedagogia. No entanto, diante do cenário da pandemia da Covid-19 desencadeada no ano de 2020, houve uma reorganização do programa, no qual as ações foram planejadas exclusivamente de maneira remota, atendendo legalmente os documentos norteadores da UNESPAR, especificamente a Orientação 01/2020 da Pró-reitoria de Graduação.

Considerando as orientações para o ensino remoto, organizamos, para o desenvolvimento do programa, ações que envolveram: a) encontros coletivos semanais de estudos, com leituras e discussão de textos sobre apropriação e interfaces da linguagem

oral e escrita; o papel do desenho e da brincadeira para o desenvolvimento infantil; capacidades essenciais à alfabetização e proposições didáticas; escrita e reescrita de texto nos anos iniciais do ensino fundamental, entre outros temas; b) encontros, via plataforma *Google-meet*, entre supervisoras e pibidianas para estudo e conhecimento da equipe pedagógica das escolas-campo, estudos do projeto político pedagógico e dos planos de ensino das instituições; c) participação do evento institucional I Jornada de Formação Docente do PIBID e do RP Unespar (outubro a dezembro de 2020); d) participação no curso de extensão “Como escreve isto, professora?! Reflexões teórico-práticas sobre o processo de alfabetização”, em parceria com RP-Unespar e PIBID-Unespar/UEM, envolvendo palestrantes da área (março e julho de 2021); e) acompanhamento, observação, planejamento, intervenção e avaliação de ações didática em turmas do infantil V ao 2º ano do ensino fundamental nas escolas envolvidas com o PIBID, via plataforma *Google-meet*; e f) elaboração de portfólios com relatos e sínteses das ações realizadas. Essas ações, mesmo na modalidade remota, permitiram envolvimento das pibidianas com o contexto escolar e fortaleceu o estudo e a investigação sobre as práticas em alfabetização, foco principal do projeto.

Diante dessa organização, como forma de continuidade do PIBID no contexto de ensino remoto, a elaboração de portfólios foi uma das ações com a finalidade de compilar registros e sistematizar reflexões, estudos e as vivências percebidas e analisadas pelas acadêmicas. Identificamos, neste instrumento, potencialidades de materializar o movimento de aprendizagem docente, cuja finalidade é colocar o profissional em formação, numa atitude consciente, reflexiva e crítica desse processo formativo. Assim, definimos como material de coleta e análise de dados para essa pesquisa documental os portfólios, enquanto arquivos descritivos do processo vivenciado no PIBID que revelam as vivências e as sínteses do percurso formativo das pibidianas. No próximo tópico, destacamos o percurso metodológico realizado, por meio dos critérios de seleção e análise dos portfólios.

O portfólio como instrumento de aprendizagem docente: seleção e análise de dados

Neste item, daremos destaque ao portfólio como produto desse processo formativo para evidenciar o movimento de aprendizagem para a docência, na formação inicial, a partir dos relatos das próprias acadêmicas.

O portfólio, na formação profissional, pode ser um instrumento que sistematiza e documenta o processo de conhecimento, como também potencializa o movimento de aprendizagem, evidenciando o processo de pensamento do estudante, em formação inicial para a docência, analisando sua trajetória formativa e sua ação na prática pedagógica. Isso exige uma atividade consciente e reflexiva sobre esse processo, desde a etapa da elaboração, reflexão, intervenção, análise e síntese das ações desenvolvidas quanto dos limites, desafios e dilemas que o processo formativo revela. Na formação inicial, essa reflexão sistemática das ações formativas e das práticas desenvolvidas, por meio do portfólio, configura-se em instrumento tanto “[...] organizador como revelador da aprendizagem, além de desenvolver os níveis de originalidade e criatividade profissionais” (Araújo, 2007, p. 2).

O percurso metodológico foi organizado da seguinte forma. No período de 2020-2022, no edital 02/2020, participaram do PIBID, dezesseis acadêmicas, organizadas em dois grupos, vinculados a uma professora-supervisora cada, sendo oito em cada escola. Desse total, como já explicado na introdução, selecionamos três artigos e a partir da leitura, seleção e análise, organizamos os dados em duas categorias de análise, sendo elas: 1) os desafios do PIBID no contexto de ensino remoto; e 2) a formação inicial para a docência: contribuições do PIBID. Os portfólios serão identificados pelas seguintes iniciais: A1; A2; A3, referente às acadêmicas autoras.

O uso do portfólio foi o instrumento orientador adotado pelo programa desenvolvido no curso de Pedagogia da universidade, como uma estratégia de acompanhamento do processo formativo dos acadêmicos, com supervisão e orientação da coordenação da área. Na estrutura do portfólio havia algumas diretrizes orientadoras para direcionar a escrita e elaboração do documento pelos estudantes. Os aspectos essenciais do portfólio eram: Introdução; Princípios e características da ID; Núcleo de ID; Escola e supervisor(a); Atividades; Reflexão; A grande questão: por que quero ser professor?; Referências. Em cada item, as pibidianas inseriram dados referentes ao cronograma de

ações, tanto da escola quanto da universidade, a partir de um planejamento prévio de atividades síncronas e assíncronas. Foram dezoito meses de ações realizadas que culminou num total, em cada portfólio, de aproximadamente duzentas páginas de registros escritos, sínteses dos encontros e dos estudos, fotos e reflexões. Portanto, nos portfólios há vários registros dos estudos realizados, das palestras e oficinas assistidas e das experiências vivenciadas na escola, via plataformas digitais. Para fins desta análise documental, selecionamos fragmentos de dois itens presentes no portfólio que se articulam com o objetivo deste artigo: *Reflexão* e *A grande questão: por que quero ser professor?*. Na leitura e seleção, identificamos registros de autoria, de reflexão e de análise do movimento de aprendizagem sobre a formação inicial à docência, por meio do PIBID. A seguir, apresentamos registros desse movimento, a partir de duas categorias de análise: Os desafios e as possibilidades do PIBID no contexto do ensino remoto e a formação inicial para a docência: contribuições do PIBID.

a) Os desafios e as possibilidades do PIBID no contexto do ensino remoto

O ensino remoto inviabilizou a vivência nos espaços físicos da escola, transferindo as ações presenciais para ações virtuais. Esse foi um dos desafios postos na ocasião e, considerando os limites do contexto histórico vivido, essa condição objetiva evidencia-se no relato da acadêmica, quando narra a impossibilidade de vivenciarem a escola e prática pedagógica de modo presencial.

Infelizmente, por causa da pandemia do Covid-19, não houve muitas ações de modo presencial. Todavia, todas as palestras, encontros, oficinas e ensinamentos permitiram uma visão mais clara sobre a práxis pedagógica, conhecendo várias concepções que ajudarão na minha prática docente futuramente (A1).

O relato da A1 revela que o contexto pandêmico impossibilitou vivenciar a prática pedagógica na escola, porém o processo de estudo, palestras, oficinas permitiram compreender concepções que subsidiam a atuação docente, como possibilidades formativas. Significa que, mesmo diante dessa impossibilidade de acompanhar,

presencialmente, práxis pedagógica, as acadêmicas identificaram caminhos alternativos que viabilizaram aprendizagens e contribuíram com a trajetória de formação acadêmica.

Ao trazer a discussão referente à formação humana, Rubinstein (2017) escreve que “Todo indivíduo não é apenas objeto da educação; é ao mesmo tempo, sujeito dela, e o processo educativo é inseparável da própria vida dos seres humanos” (p. 130). Essa ideia, nos ajuda a relacionar a conjuntura pandêmica em que se deu esse programa e sua relação com o processo de formação profissional que as acadêmicas se encontravam. O autor retrata a ideia de que o homem se humaniza à medida que se relaciona com suas condições objetivas e encontra caminhos de transformação da sua relação com a realidade. Ou seja, ainda que houvesse limites em vivenciar a prática escolar de maneira presencial, o PIBID oportunizou aos estudantes superarem as fragilidades materiais e promoveu caminhos para vivenciar o processo de ensino e de aprendizagem da educação básica.

Durante nossa formação acadêmica muitas são as dúvidas e preocupações. Muitas das dúvidas são sanadas com aulas teóricas e diálogos com profissionais que estão a mais tempo no meio educacional, outras seriam apenas resolvidas em campo de fato. O programa Pibid vem para nos proporcionar a chance de solucionar dúvidas de campo ainda estando em formação. Além de nos ajudar a ter a prática, participar do programa colabora para que o profissional se sinta mais preparado e confiante. Estudos dirigidos, pesquisas e trocas de conhecimentos são outros pontos que temos a chance de vivenciar (A3).

Como todo estudante defende a ideia de ter êxito em todas as partes da vida, a parte profissional não é diferente, de acordo com cada aluno, seus anseios, objetivos, pensamentos, partem de uma dedicação, ser professor é ter dedicação, uma profissão tão necessária, pertinente e insubstituível, sendo possível compreender durante o atual momento de pandemia como somos essenciais em nossas práticas presenciais (A2).

Portanto, é possível afirmar que, para transformar os limites presentes em possibilidades de vivências da prática pedagógica foi necessário, como primeira tarefa, considerar e diagnosticar a materialidade das condições objetivas e subjetivas do curso de graduação das acadêmicas, a educação básica local e o programa que se encontravam. E então, a partir desse contexto identificado, foi proposto experiências para que as acadêmicas pudessem perceber o movimento de práxis na escola e na relação entre

professor e aluno, dentro do processo educativo, mesmo nas circunstâncias do ensino remoto, na direção de movimentar a aprendizagem da docência.

A aprendizagem da docência, nessa perspectiva, se dá mediante o confronto do sujeito da aprendizagem com o objeto sistematizado do conhecimento. A aprendizagem se dá por uma relação recíproca e mediadora entre sujeito-conteúdo e sujeito-sujeito. Daí a compreensão da importância da interação dos indivíduos entre si com seus saberes e dos mesmos com outros instrumentos e outras fontes de saberes (Alvorado, Prada & Longarezi, 2008, p. 108)

É evidente, porém, que, pelos relatos escritos acima, percebemos que o contexto remoto impediu algumas vivências e, possivelmente, deixou lacunas na formação inicial das acadêmicas, que estiveram envolvidas no PIBID. Porém, a formação inicial é um processo de *formar-se formando*, “em que o professor como produtor do ensino, também se forma” (Moraes, Lazaretti & Lacanallo, 2019, p. 660), em vista disto, consideramos que o que determina o fazer docente depende da qualidade das intervenções que continuarão mobilizando a aprendizagem dos sujeitos envolvidos neste processo, primeiramente na condição de acadêmicas de um curso de graduação, como posteriormente, na condição de quem ensina, na função de professor.

b) A formação inicial para a docência: contribuições do PIBID

Nos relatos reflexivos presentes no portfólio, as acadêmicas explicitaram que o PIBID apresentou-se como um programa alternativo que permitiu aprimorar e ampliar o processo formativo, ao mesmo tempo, as reflexões demonstraram esse movimento de autoria e de movimento do pensamento.

O PIBID contribuiu para minha formação, não só profissional, mas também como sujeito. Algumas ideias equivocadas que tinha sobre o processo de aquisição da leitura e escrita pela criança, dentre outras, puderam ser discutidas e debatidas.

A docência compartilhada, contato com docentes que atuam nas escolas N. e D. permitiu repensar a prática pedagógica e refletir sobre quem desejo ser como professora (A1).

O programa Pibid vem para nos proporcionar a chance de solucionar dúvidas de campo ainda estando em formação.

Além de nos ajudar a ter a prática, participar do programa colabora para que o profissional se sinta mais preparado e confiante. Estudos dirigidos, pesquisas e trocas de conhecimentos são outros pontos que temos a chance de vivenciar (A3).

Pela análise dos registros escritos das pibidianas, é possível inferir que esse processo formativo do PIBID foi potencializador da aprendizagem profissional para a docência, como uma ação consciente e intencional. Por isso, “a docência é entendida como atividade profissional que assume uma dimensão eminentemente humanizadora do homem, porque a ela confere-se a ação de possibilitar pedagogicamente, a apropriação e a produção da cultura humana” (Alvarado Prada et al., 2008, p. 107).

Ser professor é uma profissão de impacto, em que se tem a possibilidade de contribuir positivamente para o aprendizado do aluno, além de fazer parte da história de cada um, indo de encontro com várias realidades. Quanto mais tempo passa, mais experiências você adquire.

É gratificante perceber que o educando está aprendendo e está interessado por aquilo que ensino, de fato. É ajudar na formação de um cidadão, pronto para viver em sociedade. É ter em mente que nenhuma outra profissão pode formar todas as outras. Somente o exercício docente é capaz.

Quero ser desafiada a saber mais sobre os conteúdos e permanecer em constante estudo, atenta às possíveis adaptações (A1).

O exercício de ser professor vai além da sala de aula, é entender a individualidade, o contexto, a realidade de cada um e lançar a semente da inovação a cada criança que inicia sua vida escolar, partindo do pressuposto que cada criança tem seus direitos e deveres e para que essa semente se desenvolve o que foi atribuído no início de sua jornada fará uma grande diferença em sua vida (A2).

As acadêmicas revelam um processo de desenvolvimento humano-profissional, no qual apreende essa dimensão de que para ser professor é necessário apropriar-se dos conhecimentos histórico-culturais da e sobre a docência como instrumentos teóricos para orientar o seu fazer docente. Nessa direção, Alvarado Prado et al. (2008, p. 108) afirmam “[...] o professor constrói seu saber-fazer e seu saber sobre o saber-fazer, confrontando o fazer cotidiano e a cultura elaborada”.

Ser professor é ensinar e aprender sobre a essência da vida e, nesse movimento, transformar-se, transformar as pessoas e, conseqüentemente, transformar o mundo. Ser educador é atravessar paredes e enfrentar barreiras. É libertar!

Ser professor é manter a esperança viva. Nos dias de hoje, é um ato revolucionário e político. Como Paulo Freire afirma: “O educador se eterniza em cada ser que educa”. É marcar a vida de muitos. Neste mundo não somos imortais, mas podemos nos tornar eternos.

Sim, eu quero ser professora. Mesmo diante de todas as dificuldades e possíveis momentos de frustração, compreendo a importância em ser educadora. Estarei pronta para fazer tudo que estiver ao meu alcance para conseguir os melhores resultados e ajudar na vida das pessoas (A1).

Ser profissional da educação é como chamar para si a responsabilidade de inspiração e transformação, isso sem tirar a responsabilidade de boas políticas. Ao professor cabe a transmissão de conhecimento, assim como a chance de aprender ensinando. É do professor também a merecida valorização, não apenas salarial, mas também moral (A3).

A docência, no relato das acadêmicas, foi se constituindo como um motivo mobilizador, no qual atribuíram sentido para sua atividade profissional. Ante o exposto, o processo de formação inicial precisa criar condições para que os acadêmicos em formação atribuam novos sentidos a sua formação e futura atuação profissional. É por isso, que o processo de aprender não é apenas receber uma gama de informações, de modo passivo e acrítico, mas envolve apropriar-se de conhecimentos, compreendê-los e isso ser mobilizador de aprendizagens e movimento o sujeito aprendiz, aqui, as pibidianas.

Dessas tessituras manifestadas pelos relatos das acadêmicas, reiteramos o conceito de formação “[...] como um processo de desenvolvimento profissional e pessoal, de natureza intencional e coletiva, sustentado pelas interações do professor com seu objeto de trabalho – o ensino”. Há um entendimento nessas afirmações que no ato de ensinar “[...] está subjacente o conhecimento e que possibilita ao professor lidar analítica e sinteticamente com seu instrumento de trabalho – a atividade – na qual está subjacente o ensinar” (Araújo, 2007, p.15).

Além disso, os relatos das estudantes expressam a auto compreensão referente às condições e limites do seu contexto, a maneira que permitem considerar os motivos conscientes de suas relações atravessados às propostas apresentadas pelo programa. Trata-se do movimento, citado em Leontiev (2017), de encontrar estratégias dentro das condições objetivas a fim de provocar atitudes de aprendizagem. É fundamental que o professor elabore experiências de apropriação de conhecimentos por meio de relações conscientes com a realidade circundante. O que essa experiência revela é uma possibilidade encontrada

e explorada, por meio da relação entre teoria e prática, dentro de um contexto limitado e extremamente fragilizado, para desenvolver o processo de ensino e de aprendizagem.

Pelos relatos, é possível perceber que a dinâmica de produção de um portfólio insere o acadêmico numa ação reflexiva, elaborado no contexto de formação inicial para a docência, como fonte de autodesenvolvimento profissional. Trata-se de uma ferramenta importante para o processo de acompanhamento pessoal e de análise do acadêmico em formação, para documentar e dialogar sobre as atividades educacionais vivenciadas. Em resumo, o portfólio torna-se um instrumento valioso, que vai para além de um documento para uso tradicional curricular. Pode ser uma ferramenta, quando bem explorada, que oferece uma visão mais ampla e rica do percurso de aprendizagem desenvolvido pelo aluno. Como assevera Araújo (2007, p. 16) “Os portfólios reflexivos, em formação contínua, precisam estabelecer relação entre o seu significado social, normalmente apresentado pela pessoa do formador/pesquisador e o sentido pessoal atribuído pelo sujeito que o produz”.

Além disso, o texto escrito é um meio pelo qual é possível acessar os conhecimentos e os saberes revelados pelo autor do portfólio, demonstrando, sobretudo, os “significados que o seu autor lhes atribui e às circunstâncias que, ecologicamente, configuram e permitem compreender o modo como esses mesmos significados se constroem”. (Sá-Chaves, 2005, p.9). Isso significa que produzir um portfólio não é uma ação individual, mas coletiva, fruto das interações estabelecidas com os estudos, com os pares, com os formadores, numa relação de formação compartilhada.

Portanto, podemos sustentar a ideia de que a linguagem desempenha um papel crucial para a construção e validade desse material, já que, é por meio de sua expressão que haverá a transmissão do conhecimento ali apontado. Ao considerarmos essa ferramenta enquanto um signo socialmente criado e desenvolvido, entendemos que a mesma atua como um meio pelo qual as estudantes puderam apresentar suas sínteses pessoais do processo pessoal e profissional de aprendizagem. Conforme Sá-Chaves (2005) destaca, a produção de um material como o portfólio não se trata de um processo isolado, ao contrário disso, trata-se de uma tarefa que provoca permanentemente uma interação com os demais sujeitos envolvidos neste processo, já que desde os estudos teóricos às intervenções práticas

há externalidade das ações. Isto é, a criação de um portfólio enquanto um instrumento de reflexão, exige uma relação contínua entre as dimensões social e individual dos sujeitos.

Atrelado a esse movimento de produção e auto reflexão sobre o portfólio, se faz necessário destacar que o PIBID se estabelece enquanto oportunidade para esse desenvolvimento profissional sistematizado na experiência escolar, enquanto espaço de referência formativa, no qual, provoca o trabalho compartilhado e determina como base a articulação entre teoria e prática (Afonso et al., 2014, Onofre, 2014, Silveira, 2016). Se envolver com o espaço escolar, ainda que em alguns momentos, de maneira remota, possibilitou às acadêmicas pibidianas visualizar, conhecer e interagir com o reflexo da própria carreira docente futura. Logo, criou oportunidades para dialogar com o processo individual e coletivo de formação inicial e para além disso, o movimento dessa proposta, também mobilizou os professores, já atuantes na educação básica, a refletirem sobre suas ações e a repensarem práticas didático-pedagógicas mais enriquecedoras.

Segundo Martins (2009), a função do pedagogo consiste em transcender as rotinas diárias espontaneístas em prol da promoção de intervenções educacionais que auxiliem na maneira como a criança interage com o seu ambiente físico e social. Isso é feito com o objetivo de estimular ao máximo o potencial de desenvolvimento da criança. Porém, diante de um contexto de pandemia mundial, como garantir essa afirmação?

Foi fundamental compreender que o professor deve possuir o domínio dos conhecimentos e dos objetivos que pretende alcançar com suas ações em sala de aula planejadas, embasando-se em uma perspectiva teórica que compreenda a criança não somente em termos de seu desenvolvimento biológico, mas também levando em consideração seu contexto histórico e social. Porém, essa compreensão deve ser desenvolvida na formação inicial de docente, já que é este o espaço responsável em ofertar instrumentos norteadores para sua prática de ensino.

No entanto, para que essa ação seja eficaz, é preciso levar em conta as diversas variáveis existentes, tais como a finalidade da educação básica, a função do professor, como também esse contexto pandêmico. Com essas considerações, buscamos defender o PIBID enquanto possibilidade viável de conceber um professor atento e guiado por

princípios educacionais, que capta as diferentes situações como oportunidades para uma prática deliberada em prol do efetivo desenvolvimento do aluno.

Considerações finais

Neste contexto, buscaremos refletir nesta seção sobre como o PIBID desempenhou o papel de capacitar e provocar a intenção pedagógica dentro de uma conjuntura de pandemia mundial, que objetivamente mudou as condições de acesso ao ensino formal. Conseqüentemente, a intenção e a compreensão acerca do papel do professor nesse contexto específico exerceram influência significativa no processo de desenvolvimento das crianças, e a maneira como orientamos as ações desempenhadas na formação inicial de professores pôde promover a aprendizagem dos estudantes alinhados ao projeto do PIBID no curso de Pedagogia, ainda que as condições materiais estivessem fragilizadas. Esse movimento provocou reflexões e inquietações sobre a profissão docente e contribuiu na formação de sua identidade profissional, cumprindo então o objetivo do programa desenvolvido na formação inicial.

Neste artigo, tivemos como objetivo central investigar, a partir das reflexões dos portfólios produzidos pelas acadêmicas do curso de Pedagogia, no PIBID, no período de 2020 a 2021, o movimento da aprendizagem na formação inicial para docência. Para isso, nos debruçamos em discutir a relevância deste programa enquanto uma oportunidade de penetrar de maneira mais profunda na formação profissional, propiciando o desenvolvimento do pensamento consciente das acadêmicas, mesmo que diante de um cenário de tarefas, em sua maioria, remotas e mediadas por plataformas digitais enquanto auxiliadoras do processo de ensino e aprendizagem. Para isso, ao acessar os portfólios, como documentos produzidos pelas acadêmicas, foi revelado o movimento reflexivo e de análise da trajetória formativa, com importantes análises e sínteses.

Quando defendemos o uso de uma prática pedagógica intencional, que esteja vinculada à uma organização de ensino que considere as necessidades dos sujeitos na condição de estudantes, enfatizamos a importância de promover uma formação inicial rica em apropriação de conhecimentos, que deem condições para uma ação docente consciente. Com essa afirmação, consideramos que as acadêmicas revelaram um movimento de

constituição da identidade profissional e essa formação pode orientar para uma prática docente futura capaz de relacionar a teoria com a prática do cotidiano escolar.

O PIBID materializa uma possibilidade de formação sólida que, mesmo no ensino remoto, articulou com possibilidades educativas na escola em relação às reflexões teóricas sobre a prática. É preciso cada vez mais nos aproximarmos de vivências que dialoguem com a atuação profissional futura dos acadêmicos, a fim de criar condições para perceber as complexidades, necessidades, intencionalidades, interesses e motivos que envolvem a relação entre ensinar e aprender.

Referências

- Alvarado Prado, L. E., & Longarezi, A. M. (2008). *Aprendizagem docente na formação continuada de professores em serviço*. In A. T. Galvão & G. Santos (Eds.), *História e pensamento educacional, formação de educadores, políticas públicas e gestão da educação* (pp. xx-xx). Brasília: Liber Livro Editora: ANPED.
- Araújo, E. S. (2007). *O uso do portfólio reflexivo na perspectiva histórico-cultural*. In Anped: 30 anos de pesquisa e compromisso social. (pp. 1-15). Caxambu: Anped.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Brasil. (2020). Edital 02/2020 - Capes. PIBID. Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de <https://www.gov.br/capes/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid/editais-e-selecoes>
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa* (5ª ed.). São Paulo: Atlas.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: Os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artmed.
- Leontiev, A. N. (2017). *As necessidades e os motivos da atividade*. In A. M. Longarezi & V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: Antropologia* (pp. 39-58). Uberlândia: EDUFU.
- Macedo, R. M. (2021). *Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública*. *Estudos Históricos Rio de Janeiro*, 34(73), 262-280.
- Moraes, S. P. G. de, Lazaretti, L. M., & Lacanallo Arrais, L. F. (2019). Formar formando: o movimento de aprendizagem docente na Oficina Pedagógica de Matemática. Obutchénie. *Revista De Didática E Psicologia Pedagógica*, 2(3), 643-668. <https://doi.org/10.14393/OBv2n3.a2018-47439>
- Pereira, C. R. D., & Santos, N. O. B. (2016). *A leitura, a escrita e o cálculo numa perspectiva lúdica*. In C. R. D. Pereira & N. O. B. Santos (Eds.), *O PIBID Pedagogia e*

as escolas parceiras: a construção compartilhada da prática pedagógica (pp. 13-20). Curitiba: Íthala.

Pereira, C. R. D., & Santos, N. O. B. (2013). *Programa institucional de bolsa de iniciação à docência – PIBID: a subárea de pedagogia promovendo a articulação entre educação superior e educação básica*. In I. C. Martins & K. S. (Eds.), *Prática docente inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR* (pp. 23-34). União da Vitória: Kaygangue.

Pizoli, R. C., & Perin, C. S. B. (2013). *A organização do trabalho pedagógico no PIBID*. In I. C. Martins & K. S. (Eds.), *Prática docente inicial e continuada: o PIBID na UNESPAR* (pp. 23-34). União da Vitória: Kaygangue.

Pizoli, R. C., & Silva, R. T. M. (2016). *Reflexões acerca da metodologia de ensino na educação básica praticada no programa PIBID/UNESPAR*. In R. C. Pizoli & M. M. Stentzler (Eds.), *Iniciação à docência PIBID e a formação de professores pelos I56 campi da UNESPAR: Paranaíba* (pp. 34-41). Curitiba: Íthala.

Rubinstein, S. L. (2017). *Problemas das faculdades e questões da teoria psicológica*. In A. M. Longarezi & V. Puentes (Eds.), *Ensino desenvolvimental: Antropologia* (pp. 111-122). Uberlândia: EDUFU.

Santos, L. A., & Lazaretti, L. M. (2016). *Trabalho docente na Educação Infantil: condições objetivas e subjetivas da prática pedagógica*. In *Seminário do Trabalho: Trabalho, crise e políticas sociais na América Latina* (pp. 532-542). Marília: UNESP.

Saviani, D. (2011). *Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas*. *Póesis Pedagógica*, 9(1), 7-19.

Recebido: 15/11/2023

Aceito: 14/03/2024

Publicado: 30/09/2024

NOTA:

As autoras foram responsáveis pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.