

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO DOCENTE FRENTE AS INFLUÊNCIAS TECNOLÓGICAS

Dulce Maria de Souza Hemielewski *

Luci Mary Duso Pacheco **

Resumo: O presente artigo visa apresentar a experiência da supervisão escolar na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen. O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012. As atividades realizadas foram o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias, intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, seminários de leituras pedagógicas, dentre outras ações educacionais. Considera-se que a atividade do Programa PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica e com o processo de profissionalização do professor frente as exigências atuais. O reconhecimento do professor como um intelectual, uma conquista histórica, precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da formação continuada do professor.

Palavras-chave: Supervisão PIBID. Formação Continuada. Influências Tecnológicas.

Introdução

O presente artigo “A contribuição do PIBID para a formação continuada do docente frente as influências tecnológicas” têm como objetivo relatar a importância da supervisão escolar na formação acadêmica docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID- Subprojeto do Curso de Pedagogia Ensino Médio, URI - Câmpus de Frederico Westphalen abordando a visão das supervisoras da escola campo. As

* Supervisora da Escola Campo – Instituto Estadual de Educação Madre Tereza – Seberi - Subprojeto do PIBID – Pedagogia Ensino Médio. E-mail: dulcehemielewski@gmail.com

** Professora Doutora do Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI Câmpus de Frederico Westphalen.

atividades previstas no referido programa são realizadas com os alunos e professores do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza de Seberi/RS.

O PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

No desenvolvimento do artigo serão abordados a formação continuada do professor, a supervisão do programa, as influências tecnológicas como também as ações realizadas pelo PIBID na escola campo.

1 Influências tecnológicas, formação continuada e a contribuição do PIBID

Mudanças ocorridas ao longo das últimas décadas provocaram significativas discussões sobre a educação e a escola. Os estudos e debates realizados pelos professores fizeram emergir questões sobre a profissionalização, o desenvolvimento profissional dos docentes e o avanço tecnológico, como tudo aquilo que o ser humano produz com o intuito de facilitar a vida, nela aponta-se as tecnologias para as mudanças de comportamentos e criando alguns tabus, especialmente quando refere-se a educação e o ambiente escolar, assuntos muito presentes, tanto no discurso teórico como nas expressões que os próprios docentes utilizam para qualificar o seu trabalho. Polêmicas surgiram a respeito da condição profissional dos educadores, que não são desprovidos de interesses e valores. Sobre esse tema Contreras (2002, p.31) afirma que

[...] uma das razões que torna esse assunto problemático é que a palavra “profissional”, e suas derivações, embora em princípio pareça apenas referir-se às características e qualidades da prática docente, não são expressões neutras. Escondem em seu bojo opções e visões do mundo, abrigando imagens que normalmente são vividas como positivas e desejáveis e que é necessário desvelar se quisermos fazer uma análise que vá além das primeiras impressões.

O trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética, de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permita o avanço do conhecimento, pela capacidade de construí-la conscientemente e de

forma emancipatória. Nessa perspectiva, o trabalho docente, visto como uma semi-profissão¹, deve compreender criticamente as relações de poder da sociedade nas quais se estrutura, a fim de entender a proletarianização do professor, seu desprestígio salarial e as fortes formas de controle que as políticas possuem sobre a prática pedagógica.

A crise profissional fez com que educadores fossem perdendo o reconhecimento de suas habilidades e competências adquiridas historicamente.. A racionalidade técnica, que influenciou a formação docente em décadas passadas, também contribuiu para essa condição. Para sentir-se como profissional o docente não pode abrir mão de características fundamentais que pertencem a seu ofício.

Ao se massificar, o ensino passou a se deparar cada vez mais com alunos heterogêneos em termos de origem social, cultural, ética e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos. Essa questão levanta o complexo problema da equidade dos professores em relação aos grupos de alunos que lhes são confiados (TARDIF. 2013, p. 129).

Muitas vezes os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo as condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica uma certa fragilidade profissional, pois, perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que irá realizar.

Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando, salienta-se as tecnologias de informação e de comunicação (TICs), que permitem o acesso à pesquisa de maneira rápida disponibilizando informações em tempo real. Neste sentido, observa-se que a prática educativa, em especial na atuação docente no contexto da inserção das tecnologias digitais, urge pensar em formas de redimensionar essas práticas a fim de que essa inserção seja potencializadora de inovação e não apenas de simples mudança de suporte de comunicação pedagógica.

Sob esta ótica entende-se que os professores utilizam, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes da realidade vivida, dos saberes do senso comum. No

¹ Entre as formas inequívocas de profissionalização e proletarianização debate-se uma variada coleção de grupos ocupacionais que compartilham características de ambos os extremos. No jargão sociológico, se designa como semi-profissão geralmente constituídas por grupos assalariados, amiúde parte das burocracias públicas, cujo o nível de formação é similar aos dos profissionais liberais. Grupos que estão submetidos à autoridade de seus empregadores mas que lutam por manter ou ampliar sua autonomia no processo de trabalho e suas vantagens quanto à distribuição de renda, ao poder e ao prestígio. Um destes grupos é constituído pelos docentes (ENGUITA, 1991, p. 43).

que se refere aos aspectos epistemológicos, estes saberes possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem.

Para reforçar o fazer pedagógico do professor tem sido preciso lutar, conquistar espaços e reivindicar direitos. Para alcançar o reconhecimento social, também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência, haja vista que o homem está em constante evolução e transformação social. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições sociais que permeiam sua profissão. Só assim podem fazer avançar sua condição profissional.

Diante disso, a formação continuada e a profissionalização docente, tem sido utilizado no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestaram-se a esse respeito interpretando o conceito de diferentes maneiras. Hougle (1980, p.44) compreendeu a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Sacristan (1990, p. 2) interpretou-a como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Contreras (2002, p. 74), partindo dessas duas definições, concorda que “a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Partindo destas ideias poderia sintetizá-la como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento como seres humanos. O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço em que irá realizar seu trabalho. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho. Contreras (2002, p. 82) contribui com essa ideia quando diz que

[...] já não estamos falando do professor ou da professora, isolados em sua sala de aula, como forma de definir o lugar de sua competência profissional, mas da ação coletiva e organizada e da intervenção naqueles lugares que restringem o reconhecimento das consequências sociais e políticas do exercício profissional do ensino.

A competência profissional do educador é uma exigência e uma obrigação moral para o professor. Percebendo o ensino como uma prática social, precisamos aceitar que, a

competência profissional torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia, dentro do contexto de trabalho. Cada vez mais, é preciso ter a noção da complexidade da tarefa docente em meio a tanta evolução social e tecnológica investindo na reflexão sistemática das suas práticas e saberes através de estudos contínuos e formação permanente.

Será possível compreender que a comunicação é cada vez mais intensa pelas vias digitais e quanto mais sociáveis forem para os professores, mais conhecimentos referentes ao seu uso pedagógico – didático se fortalecem para melhor interação com seus alunos. Compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social. Contreras (2002), analisando esta situação, menciona três tipos de profissionais e suas respectivas práticas docentes: o especialista técnico, o profissional reflexivo e o intelectual crítico.

Ao abordar o especialista técnico, revela que esse trata a autonomia como algo ilusório. Afirma que essa depende de diretrizes e tem incapacidade de responder criticamente aos desafios de sua profissão. Esse grupo define a prática profissional pela disponibilidade de aplicar uma ciência que autorize procedimentos técnicos para a solução dos problemas. A formação dos educadores é vista como um meio para ter acesso aos métodos de ensino e técnicas elaborados pelos especialistas. O profissional reflexivo entende que a autonomia é uma responsabilidade moral e individual do educador, e, que este, deve ter a capacidade crítica e criativa para encontrar as soluções aos problemas que se apresentarem, já que é parte integrante da situação que experiência, dentro de um contexto social.

A formação é pensada numa perspectiva mais crítica, na qual o “professor é o pesquisador de sua prática transformando-a em objeto de indagação dirigida à melhoria de suas qualidades educativas” (CONTRERAS, 2002, p.119).

Porém, para o autor, é o intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão como uma forma de emancipação. Supera as distorções ideológicas e desenvolve a consciência crítica. Exerce um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Pensar a formação como algo necessário para reconstruir as ideias e estudar as contradições e estruturas sociais e institucionais que sustentam e condicionam a prática educativa, tornando-a libertadora.

Diante disto, a escola como instituição social, que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e educadores, é uma instituição co-responsável pelo desenvolvimento e

transformação da sociedade. Por isso, sejam os profissionais técnicos, reflexivos ou críticos, é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender.

Quando se fala em “ensinar e aprender”, urge que se aborde um novo significado tanto para o professor quanto para o aluno, pois as mesmas metodologias para um alunado diferente, em tempos de cibercultura, não possuem mais espaço. A educação exige abordagens metodológicas diferentes, em que a tecnologia não pode ser ignorada. Chegamos no século XXI, em que a educação está em permanente mudança, em permanente reconstrução transformadora e democrática. Será preciso cada vez mais enfrentar os desafios para elevar a qualidade na formação de professores e transformação da sociedade.

2 Metodologia

A metodologia de trabalho teve como referência o planejamento e o desenvolvimento de ações previstas no Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio da URI/Câmpus de Frederico Westphalen; procurando trabalhar de modo coletivo e compartilhado, com compromissos e responsabilidades estabelecidos entre bolsistas, supervisoras, coordenadora de área e coordenadora do programa. Dessa forma, buscando a contribuição significativa na formação acadêmica docente dos bolsistas PIBID, vêm-se inserindo as mesmas nas vivências do espaço escolar de maneira a aprimorar o desenvolvimento das ações inerentes ao projeto.

3 Resultados

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Não se pode aceitar um profissional da educação individualista, uma vez que a qualidade do ensino se dá no coletivo (IMBERNÓN, 2009). Em relação a isto, Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo.

Será possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulada aos processos de formação do mesmo, quando os profissionais da educação perceberem que as vias digitais e construção dos saberes podem contribuir significativamente para a formação

continuada num processo dinâmico e coletivo certamente este profissional desperte para as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando as distorções ideológicas e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional.

Em face do exposto, destaca-se que o “PIBID é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e isto, representa, para o profissional da Educação, a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com espaço no qual deve organizar suas práticas educativas.” (RODRIGUES *et al*, 2012, p.10).

Compreende-se que o PIBID é um Programa que objetiva a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatiza-se que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor comprometido com seu ofício estabelecendo relações do conhecimento prático teórico constituindo-se como profissional da educação.

A seguir, apresentamos as ações realizadas na escola campo contempladas no ano de 2012, 2013 e 2014 pelas atividades do PIBID com a orientação e acompanhamento da supervisão escolar.

- Disponibilização e orientação nas observações nas disciplinas pedagógicas.
- Acompanhamento nas intervenções nas disciplinas pedagógicas.
- Encontros semanais entre bolsistas e supervisoras para planejamento.
- Organização de murais pedagógicos da escola.
- Participação em encontros de formação para professores.
- Participação em atividades alusivas ao aniversário da escola, tais como: desfile, Dia do Presente, Dia do Cinema e Teatro na Escola. Nessas atividades as bolsistas do PIBID ficavam responsáveis pela elaboração e dinamização de uma ação.
- Organização de uma dinâmica para abertura de um encontro de formação para professores.
- Condução de Leituras pedagógicas.
- Construção de artigos.
- Organização de Grupos de estudos.
- Organização e elaboração de Jornais Pedagógicos a partir dos seminários de leituras pedagógicas.



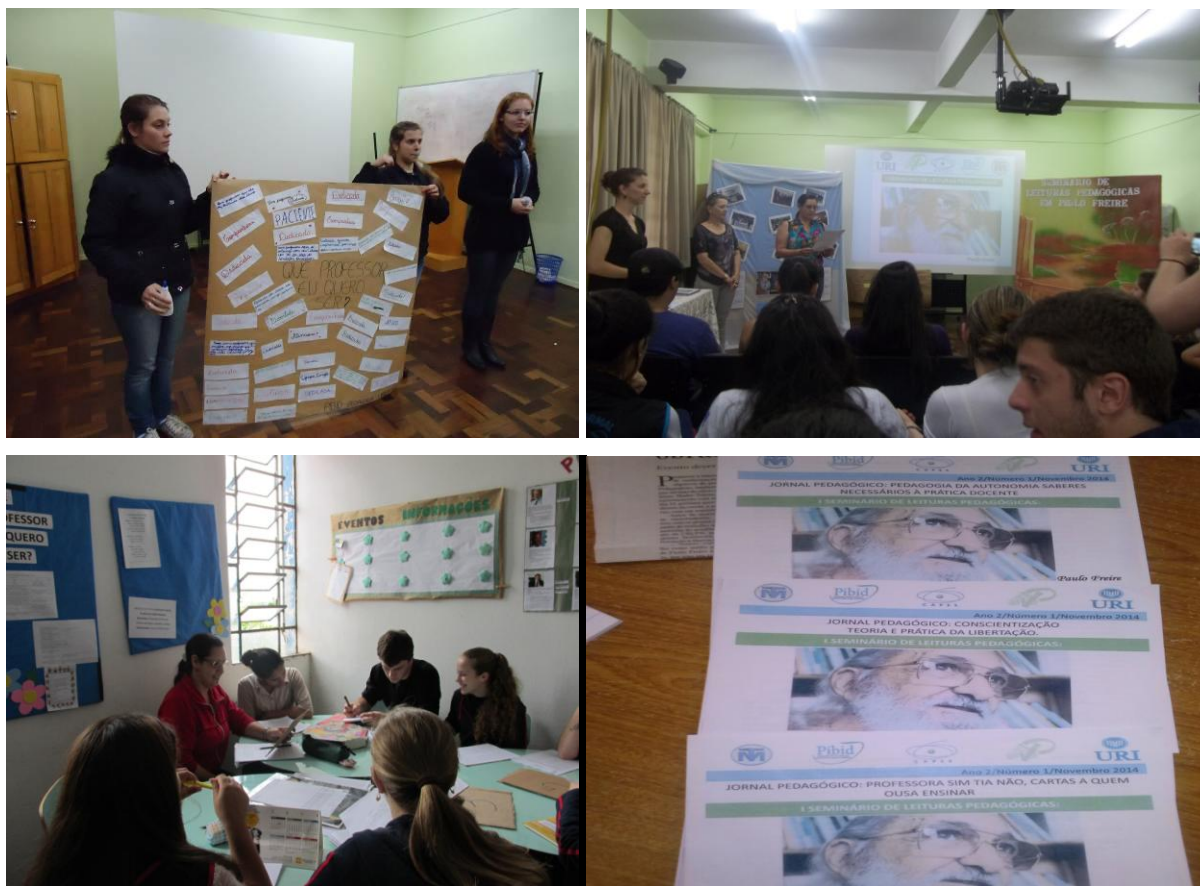
Reuniões de Planejamento



Observação e Intervenção Pedagógica



Participação em atividades da escola



Realização de Atividades da Escola

Conclusão

O programa desenvolvido na escola campo Instituto Estadual de Educação Madre Tereza iniciou no segundo semestre de 2012 proporcionando inicialmente formação às acadêmicas com o conhecimento do Regimento Escolar, da Estrutura e Funcionamento do Curso Normal, análise dos Planos de Estudos, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas de formação profissional; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, dentre outras ações educacionais; buscando inseri-las em todas as vivências do cotidiano escolar. Na vivência dos problemas reais da prática docente, conhecem o ambiente escolar de forma crítica e reflexiva, contribuindo significativamente na formação do futuro professor.

Urge que sejam criados, nas escolas, espaços para a discussão e debate para que todos possam expor e defender ideias, compromissos, problemas e opiniões relacionadas à educação, conquistando mais autonomia e construindo uma competência profissional efetiva. Certamente esses não são processos hegemônicos e uma das aprendizagens que aí se inclui

refere-se ao respeito à diferença e a capacidade de encontrar convergências com base no trabalho.

Estas questões propiciam uma profunda reflexão que articula autonomia e formação. Certamente a autonomia será conquistada somente quando os professores fortalecerem os movimentos enquanto profissionais e compreenderem a necessidade de uma formação sólida, analisando a educação de uma forma mais ampla, incluindo as políticas sociais nas quais a educação se desenvolve, o conteúdo, as estruturas e os interesses políticos aí implicados.

Cabe aos professores, enquanto profissionais de ensino, a busca constante da formação, a fim de entender as políticas sociais que envolvem e norteiam a educação, na tentativa de construir uma autonomia verdadeira e vinculada a autonomia social, já que é nas relações do processo ensino-aprendizagem que acontece a construção e transformação do ser humano, do seu mundo, da sua cultura e da sua história. Essa responsabilidade, entretanto, não dispensa o compromisso oficial dos Sistemas de Ensino com as condições necessárias a formação continuada dos professores. São espaços que se complementam, favorecendo a melhoria da qualidade da educação para todos.

Avaliamos a atividade do Programa PIBID como sendo importantíssima para a qualificação da formação docente, uma vez que, o mesmo proporciona um espaço de reflexão para as bolsistas – acadêmicas do Curso de Pedagogia, bem como, para as supervisoras da escola campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de educação básica.

Referências

_____. & NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer? Teoria e prática da educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____. **Cartas à Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis**. Organização da Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Cortez, 2002.

ENGUITA, Mariano. **Teoria e educação**. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização, nº IV, 1991. Porto Alegre, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

GHIGGI, Gomercindo. **A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação**. Pelotas: Seiva, 2002.

HOYLE, E; MAGERRY, I. World. **Yearbook of Education 1980**. Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Compreender e ensinar: Por uma docência de melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIFF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEMIELEWSKI, Dulce M. S.; FRIPP, Leila F. H.; SCHMIDT, Tanis M. H.. A supervisão no PIBID, educação continuada e saberes docentes: questões de profissionalização do professor. In. **Anais I Ciclo de Estudos em Educação: contemporaneidade e interdisciplinaridade**. URI – Frederico Westphalen: Editora URI, 2013, p. 220-229.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do Professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

NÓVOA, Antonio Manuel Seixas de Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.