

SER PROFESSOR É SER PESQUISADOR: A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR PESQUISADOR

Leonardo Pinto dos Santos¹
Victória Sabbado Menezes²
Roselane Zordan Costella³

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem ampliando sua participação na comunidade escolar pública nos mais diferentes rincões desses brasis, bem como na estrutura dos cursos de licenciatura e consequentemente na vida dos futuros profissionais em educação.

O seu objetivo é aproximar as escolas públicas de educação básica de nossas universidades, tendo como conduto para essa aproximação o licenciando dos cursos de graduação de diferentes áreas.

O programa busca também proporcionar a entrada dos licenciandos, desde o início de sua caminhada acadêmica, na realidade do ambiente da educação básica, vivida por professores e educandos que dialogam e inundam este ambiente com os mais variados saberes e experiências.

Esses são benefícios propiciados aos licenciandos para com sua vida profissional futura. Uma lacuna existente nestes futuros profissionais é que estes atuarão em espaços onde sem o PIBID não haveria possibilidades de entendimento de cotidianos e a familiarização de eventos que transpõem em muitas vezes o ato de ensino-aprendizagem.

Sem esse entendimento dos caminhos escolares, há um atraso nas possibilidades de ações mais seguras por parte do educador que acabou de sair da academia e que se insere em um universo de sensibilidade, ódio, amor e paixões, por fim, um amplo leque de saberes e emoções que não são aprendidos nos anos de graduação.

¹ Foi bolsista do Subprojeto Geografia PIBID da Universidade Federal de Santa Maria. Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: leonardoufsm@hotmail.com

² Foi bolsista do Subprojeto Geografia PIBID da Universidade Federal de Pelotas. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: vi145_sm@hotmail.com

³ Coordenadora Institucional do PIBID da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: ro.paulo@terra.com.br

Nos cursos de licenciatura, muitas vezes presos em estruturas pragmáticas, se esquece de que os alunos precisam reconhecer não somente o que se ensina, mas na maioria das vezes como se ensina. Os licenciandos saem das universidades para transformarem-se em profissionais da educação sem entender como transformar o conhecimento especializado e acadêmico em práticas de sala de aula.

Marques (2012, p. 55-56) corrobora com maestria quando questiona:

Se o professor pretende ensinar algo, ele precisa saber esse algo que pretende ensinar. Ele precisa questionar-se a respeito de como sabe aquilo que pretende ensinar. Precisa questionar-se também se sempre soube o que sabe e aquilo que ensina. Embora tenha a sensação de que sempre soube, isso não corresponde à realidade. Outro questionamento que se pode fazer sobre a atuação do professor é se ensina da mesma forma a todos e se sempre ensinou da mesma forma. Além disso, pode-se questionar a respeito do fato de que, se o professor ensina, em algum momento ele deve ter aprendido. E se ele aprendeu, como aprendeu? Esse questionamento leva a um outro: se o professor aprendeu de um jeito, todos aprendem do mesmo jeito? Além disso, ao aprender o professor aprendeu em um determinado tempo. Mas será que isso significa que todos aprendem no mesmo tempo? Ao aprender, o professor teve suas próprias motivações, suas próprias necessidades. Mas, se o professor aprendeu por um motivo, todos aprendem pelo mesmo motivo?

Temos no âmbito do programa institucional uma construção teórica fundamentada nas discussões entre os componentes do projeto e os professores coordenadores e supervisores. Esse espaço aberto para debate é um dos pontos importantes propiciados pelo programa, uma vez que fortalece a conjuntura teórica essencial para qualquer futuro docente.

É no debate que se gera polêmicas e se faz avançar as colocações. “Onde há discussão há vida, onde há debate aflora o pensamento crítico, onde há polêmica há espaço para o novo, para a criação” (MORAES, 2007, p. 131-132).

Em nossas reflexões o melhor educador não é aquele que ministra aula para cem, duzentos alunos. O melhor é aquele que vê um aluno que não aprendeu e consegue compreender as formas pelas quais ele não aprendeu.

É nesse ínterim que o corpo teórico consolidado no educador se torna importante para entender os diversos meandros existentes no processo de ensino-aprendizagem. Não existe uma teoria que consigamos encaixar nas diferentes emoções e saberes que permeiam o meio educacional, mas a teoria serve como base para se trabalhar com estas diferenças.

O educador despreparado teoricamente é igual ao cirurgião inábil. A diferença é que o paciente do cirurgião fenece na hora que é anestesiado, já o professor sem um aporte teórico fortalecido acaba nos matando socialmente, pouco a pouco, sem anestesia.

Piaget (1978, p. 54) afirma que “a arte da Educação é como a da Medicina: uma arte que não pode ser praticada sem ‘dons’ especiais, mas que pressupõe conhecimentos exatos e experimentais, relativos aos seres humanos sobre os quais é exercida”.

Ter a teoria vai favorecer não somente o docente, mas o essencial é que trará benefícios para os discentes, uma vez que ela alicerça as reflexões sobre as ações desenvolvidas. E sem essa reflexão sobre a ação não adianta ter anos de experiência no ensino básico ou superior, não adianta o título de mestre ou de doutor. Sem essa reflexão sobre nossa ação docente estaremos perpetuando um desserviço aos estudantes que pelos seus andares no mundo acabaram sendo nossos alunos.

Destacamos aqui que não importa qual a linha de raciocínio que se siga como docente, o importante é que se acredite nos seus pressupostos. Ao ponto que a escola como instituição não é apolítica e se não acreditamos e conhecemos uma tessitura teórica fundamentada, estaremos prestando um serviço àqueles que olham a educação somente como mero meio de produção de mão de obra não pensante.

O momento que nós, como educadores, desenvolvemos uma ação pedagógica, estamos relacionando essa ação a uma teoria. Assim, teoria e prática são coisas indissociáveis. Sabemos que nenhum curso de formação inicial preparará completamente para a docência, mas vai ser um pontapé inicial para novos conhecimentos.

O PIBID segue essa mesma linha de pensamento. Ele não é a salvação da docência na educação básica, mas serve como uma caminhada inicial para novos saberes e novos questionamentos, isto certamente sim. Sem as construções teóricas presentes na graduação e aprofundadas no programa institucional, a docência vira mero olhar contemplativo sobre a produção de conhecimentos.

A escola, definitivamente, não é um lugar de simplificações, pelo contrário, é um lugar para tornar o pensamento mais complexo, mais articulado e principalmente propor a autoria e autonomia sobre o que se aprende. O conteúdo desenvolvido na escola não está ancorado no livro didático, que propõe atalhos, ameniza propostas. O conteúdo está compreendido na sua razão epistêmica, no seu significado encontrado principalmente nos ensinamentos acadêmicos e na relação destes ensinamentos com um universo de experiências, que por sua vez também são responsáveis pela existência deste conteúdo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência é um meio pelo qual se concatenam diferentes atores do processo de ensino-aprendizagem em um mesmo norte: a melhora do processo de ensino-aprendizagem das distintas ciências. Ele se mostra um espaço

propício para a completude da mescla entre teoria e prática no momento em que serve como meio condutor entre a teoria da academia e a prática desenvolvida nos espaços escolares.

O desafio proposto é ensinar os licenciandos a aprender. Saber aprender é dominar processos de como se aprende. Dominado este processo, os alunos da educação básica ficarão na escuta, aprenderão a organizar seus pensamentos, a refletir em suas particularidades e, depois, independente da escola, aprenderão o mundo.

Os conteúdos escolares, postados como fragmentos fixos nos manuais ou nas listagens fornecidas pelas escolas, não representam a dinamicidade, a vontade em transformar aquele conjunto de letras em mundo. O professor, aquele que sabe como se faz e como se ensina, é capaz de criar um bailado sobre letras, gráficos, mapas e figuras para encantar o aluno em suas leituras e viagens pelo mundo do imagético.

É isso que a participação dentro dos diferentes vieses propiciados aos pibidianos nos ofertou, levando a uma leitura competente do espaço. Não é somente o aluno que precisa ter uma leitura competente do espaço, ou seja, entender o espaço a partir de suas relações. O professor necessita compreender este espaço complexo para dialogar sobre ele com seus educandos.

Como corrobora Costella (2008, p. 90): “conhecer o que o aluno comprehende do espaço é fundamental para falar sobre espaço para esse aluno”.

Nos subprojetos PIBID Geografia UFPel e Geografia UFSM, a sistemática ocorreram de forma correlata, provendo de inúmeras etapas antes de serem executados. É realizado um diagnóstico da escola a fim de investigar sua realidade e suas demandas; faz-se a leitura e discussão de bibliografias com o intuito de garantir uma fundamentação teórica às práticas que serão empreendidas e o projeto é elaborado de forma coletiva, uma vez que conta com a colaboração e revisão dos coordenadores e demais bolsistas. Nesse sentido, os acadêmicos são introduzidos à pesquisa e à construção de projetos, o que contribui significativamente à sua formação.

Além disso, cabe ressaltar que o PIBID propicia a práxis aos alunos bolsistas. Ou seja, todas as atividades são planejadas para poderem ser executadas. Após a prática, realiza-se uma reflexão da mesma. Logo, o grupo reúne-se para que seja apresentado como foi desenvolvida a atividade, quais as dificuldades, os pontos positivos, o grau de interesse e participação da turma. Esse constitui um momento fundamental, uma vez que é estabelecido um diálogo em grupo e a prática começa a ser repensada. Dessa maneira, há uma reflexão coletiva a fim de que sejam elaboradas alternativas e propostas com o intuito de melhorar a próxima prática. Assim, vivenciam-se os três momentos, quais sejam: ação, reflexão, ação.

Como compartilha Pontuschka (2000, p. 152) “a linguagem do aluno, assim como a das pessoas em geral, está impregnada de significados, de conhecimentos, de emoção, de afetos, sendo que alguns são explícitos, enquanto outros precisam ser desvelados por meio de acurada reflexão”.

É nesse caminhar dentre reflexão-ação-reflexão-ação é que se constroem melhores formas de se construir o conhecimento. Refletimos sobre o que deu errado e o que deu certo e as causas para minimizarmos os erros futuros e buscar aperfeiçoamento. Nossa reflexão sobre nossa própria docência é de suma importância para construção do ser professor.

Há ainda a inserção efetiva do pibidiano nas escolas, permitindo com que este analise o cotidiano escolar, o funcionamento, os problemas, as relações estabelecidas, as contradições e as potencialidades da instituição. Dessa forma, torna-se possível articular teoria e prática, algo que somente ocorre nos semestres finais do curso de licenciatura, através dos estágios supervisionados, para os acadêmicos não bolsistas, tanto na Universidade Federal de Pelotas como na Universidade Federal de Santa Maria.

Essa aproximação com a escola é enriquecedora na formação do futuro educador, pois deve lidar com uma realidade complexa que caracteriza o espaço escolar, além do privilégio de ter um acompanhamento dos demais bolsistas e coordenadores de área na construção, aplicação e reflexão das atividades.

Portanto, as experiências vivenciadas no PIBID Geografia UFPel e PIBID Geografia UFSM contribuem na formação dos bolsistas, visto que as atividades realizadas partem da perspectiva da formação de futuros professores pesquisadores.

Nesse sentido, Demo (1992, p. 84) destaca que é preciso recriar o professor e, para isso, “é essencial recuperar a atitude de pesquisa, assumindo-a como conduta estrutural, a começar pelo reconhecimento de que sem ela não há como ser professor em sentido pleno”. Assim, observa-se que o PIBID tem como um de seus pressupostos básicos resgatar esta atitude, o que possibilita aos pibidianos darem sequência a esta prática quando assumirem como professores na educação básica.

Ainda neste contexto, vai-se criando dentro do projeto institucional um ambiente com possibilidades de qualificar o processo comunicacional entre o que se aprende com o como se ensina, criando-se a vertente necessária para seguirmos um trilhar de professores-pesquisadores, norteando-se sempre pelas formas como o conhecimento é construído.

Na fala do escritor Monteiro Lobato (2010, p. 71), “a criança é a humanidade de amanhã. No dia em que isto se transformar num axioma – não dos repetidos decoradamente,

mas dos sentidos no fundo da alma – a arte de educar as crianças passará a ser a mais intensa preocupação do homem”.

Pensamos que o refletir sobre as diferentes formas de como nossos alunos constroem conhecimento é se pautar por uma intensa preocupação sobre a arte de educar. Quando conseguimos parar e ouvir os meninos e meninas que dialogam conosco mesmo quando precisamos falar a eles, quando percebemos que em uma sala de aula convivem modos de aprendizagem distintos, conseguimos um ser professor, ser pesquisador.

No espaço de prática e teoria gerado pelo PIBID se encontra a semente fecunda de um professor-pesquisador. Gaston Bachelard (1996, p. 12) já questionava que “criar – e sobretudo manter – um interesse vital pela pesquisa desinteressada não é o primeiro dever do educador, em qualquer estágio de formação?”. Ainda Becker (2012, p. 192) complementa que “se o professor parou de aprender, ele não consegue ensinar. Se ele parou de pesquisar, ele não tem o que ensinar”.

Assim, observamos no programa institucional o fio que conduz os licenciandos a se tornarem eternos aprendizes, professores que mesmo em sala de aula cultivam um espírito de indagação frente aos resultados proeminentes dos seus sujeitos de pesquisa, ou seja, seus alunos e alunas que são autores e atores do processo de ensino-aprendizagem.

Com olhares atentos se busca nas entrelinhas do ensino sistematizado o significado da sua estrutura. O significado ultrapassa entendimentos. Entender nem sempre é assumir. Significar é tornar-se parte.

As escolas públicas, embebidas de diversas situações, desde o desamparo estrutural, a descrença em dias melhores, a desvalorização dos profissionais em educação e outros fatores, ficam sedentas pela ação externa. A participação dos bolsistas, tanto licenciandos, supervisores, como coordenadores, no empenho de atingir a escola como um todo, consegue envolver a comunidade escolar numa conversa sobre educação e ensino.

Qualificar reflexões teóricas e envolvê-las nas ações práticas fortalece o grupo docente, que deixa de posicionar-se somente quanto senso comum e passa a construir uma autonomia teórica para justificar suas práticas cotidianas. O resultado desta formação continuada não se resume apenas na participação efetiva dos profissionais em atividades que os qualifiquem, mas principalmente na produção de materiais e práticas que definam a sua autoria.

Discutir, estabelecer relações com práticas e produzir definem o brilho nos olhos dos professores que participam das formações continuadas. Voltar à universidade é um evento

prazeroso e, por sua vez, a universidade entrar na escola como um todo para qualificar propostas é um momento de troca.

As idas e vindas, as experiências compartimentadas, os nós que enlaçam um caminho comum, seguidos por riquezas de diversidades. Participar refere-se a representar e representar, por sua vez, resume em alguns/poucos a responsabilidade de levar à diante, de acreditar no que faz para mostrar ao outro o significado que ele próprio atribuiu.

Com isto podemos afirmar que o PIBID auxilia na defesa de um ideário importante para o meio educacional: ensinar e pesquisar são tarefas complementares que se fecundam mutuamente. Concordamos com Becker e Marques (2012) quando estes afirmam que a docência potencializa a pesquisa e a pesquisa melhora a docência. E que o bom professor é aquele que transforma sua prática e os resultados dela em matéria de reflexão. É por meio dessa reflexão que se inventam caminhos novos para o ensino e por onde se constroem saberes necessários para se enfrentar os desafios impostos pelo cotidiano.

A escola é um lugar, continuidade do ser, conduto da transformação e construção do conhecimento. A escola onde o PIBID está ancorado é entendida como tal. É esta escola que os projetos institucionais da Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal de Pelotas e Universidade Federal do Rio Grande do Sul acreditam e é essa escola que fundamenta nossos anseios enquanto eternos professores-pesquisadores e eternos pibidianos.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2.a ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Penso, 2012.

BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3.a ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

COSTELLA, Roselane Zordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008. 202 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DEMO, Pedro. **Pesquisa**: princípio científico e educativo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

LOBATO, Monteiro. A criança é a humanidade de amanhã. In: AB'SÁBER; Aziz Nacib (Org.). **Leituras indispensáveis 2**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2010, p. 71-76.

MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko. Professor ou pesquisador? In: BECKER, Fernando; MARQUES, Tania Beatriz Iwaszko (Org.). **Ser professor é ser pesquisador**. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p.55-62.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia**: pequena história crítica. 21. ed. São Paulo: Annablume, 2007.

PIAGET, Jean. **Para onde vai a educação?** Tradução de Ivette Braga. 6. ed. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1978.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Geografia, representações sociais e escola pública. **Terra Livre**, São Paulo, n.15, p.145-154, 2000.

Texto recebido para avaliação em 04/08/2014 e aceito para publicação em 16/12/2014.