

PIBID: ENSINO, APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO PELA EXPERIÊNCIA

Thalia Abreu de Carvalho¹

RESUMO

O presente artigo resulta de um conjunto de reflexões a cerca das principais contribuições do Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à docência (Pibid), percebidas ao longo da experiência no ano de 2016. O programa de incentivo na formação de professores possibilita ao participante colocar em prática os conteúdos teóricos metodológicos aprendidos na academia, contribuindo no processo de tornar-se professor, visto que, a ausência do convívio escolar na formação dos graduandos em licenciatura pode levar a uma dissociação da teoria e prática, trazendo consequências futuras. Através da experiência obtida no desenvolvimento do Programa, foi possível perceber também, como a relação professor-aluno influencia no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chaves: Experiência; Ensino; Aprendizagem; História; Professor.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) foi criado com o objetivo de aproximar o professor em formação e o ambiente escolar, possibilitando articular a educação superior, por meio das licenciaturas, e os sistemas educacionais estaduais e municipais.

Dessa forma, a inserção do Programa traz contribuições tanto às escolas conveniadas quanto aos participantes/bolsistas, enquanto professores em formação. No presente artigo, busco analisar algumas dessas contribuições, de acordo com o que foi observado no ano letivo de 2016. Divido-o em duas partes sendo a primeira voltada para formação acadêmica e profissional, na oportunidade através do programa de associar teoria e prática. Na segunda, discorro como as experiências possibilitaram uma nova percepção da relação aluno-professor, e como esse processo auxiliou no de ensino e aprendizagem dos alunos.

A experiência como contribuição na formação acadêmica e profissional

Quando pensamos nas principais contribuições do PIBID para a formação do graduando em licenciatura que ingressa ao programa, é unânime para os participantes o fato de possibilitara inserção da prática nos conteúdos teórico e metodológico aprendidos na academia. Evocando as palavras de Selva Guimarães (2012) *Ninguém nasce professor, torna-se professor*. O

¹ Graduanda de Licenciatura em História na Universidade Federal do Amazonas e bolsista no Programa Institucional de Bolsa a Iniciação à Docência desde maio de 2016.



processo de tornar-se professor, não diz respeito somente à formação no curso de graduação, e sim a um processo educativo que permeia todas as nossas experiências sociais.

Logo, não se inicia nem termina na educação superior. Como processo de aprender e ensinar, desenvolve-se na experiência cotidiana, em diferentes tempos e espaços educativos [...] No exercício da profissão, na prática, **na experiência de sala de aula**, o professor também aprende e se forma. A formação é complexa e permanente. A identidade profissional docente é definida social e historicamente. Como é bastante óbvio, mas ainda gosto de repetir, ninguém nasce professor, torna-se professor, é um processo inacabado. O “ser professor” é construído na história de vida, no terreno da **experiência pessoal** e coletiva em determinados espaços e tempos históricos (Guimarães, 2012. Página 114. *Grifo nosso*)

É, portanto, nessa experiência pessoal, vivenciada nas salas de aula, que o programa tem tido o diferencial para nós enquanto discentes e professores em formação.

As reflexões teóricas, conceitos e as práticas de ensino que estudamos na universidade nos ajudam pensar em caminhos para romper com formas tradicionais de ensino e abordar as novas exigências educacionais do tempo presente, utilizando a interdisciplinaridade e temas transversais, e levando em consideração a diversidade heterogeneidade nas escolas.

No entanto, percebemos que a reflexão teórico-metodológica sem a experiência da sala de aula, ou seja, sem a vivência cotidiana da escola, corremos o risco de não levar em consideração a realidade encontrada na maioria, se não todas, das escolas públicas: Falta de infraestrutura, ausência de recursos, e o curto tempo para realização de atividades, dentre outros.

Por seu turno, isso não significa uma impossibilidade de renovação e transformação do ensino público, pelo contrario, a experiência leva ao conhecimento das dificuldades, como também nos instiga a construir novos caminhos a seguir, portanto, não são motivos de desistência. Na teoria, sabemos o que precisa ser feito, na prática, como fazer.

Dessa forma, é preocupante quando na formação acadêmica, muitos graduandos em licenciatura só tenham uma experiência de convívio com a escola nos estágios, e por vezes, professores não acompanham os alunos nas escolas ou mesmo nem encaminham para as escolas, trabalhando os estágios em sala de aula da universidade, tornando essa experiência mínima.

Essa experiência tardia pode levar ainda, ao que tem sido cada vez mais evidente: o desânimo de muitos profissionais da educação quando defrontados com a realidade escolar. O despreparo oriundo da falta de experiência não apenas desanima, mas também estimula a reprodução do sistema tradicional de ensino.



Para atender as novas exigências do ensino, com perspectivas de mudanças é necessário também estar atento ao currículo real, concordando com as palavras de Selva Guimarães:

Não basta introduzir nos documentos curriculares novos temas, problemas ligados as saberes locais, experiências ou contextuais, ou sabedores demandados por grupos sociais e étnicos [...] Auscultar o currículo real, vivido, (re) construído no cotidiano escolar. (Guimarães, 2012. Página 69)

Isso nos leva a outra contribuição que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência traz para os que nele estão inseridos, a oportunidade de ir além do “prescrito (GOODSON, 1995) e de uma nova percepção da relação entre os professores e alunos para o processo de ensino – aprendizagem.

Nesse sentido, é imprescindível que o próprio professor esteja atento à linguagem, aos exemplos que utiliza, às suas atitudes com os alunos de diferentes culturas, etnias e níveis sociais. Devemos observar as relações entre alunos, as formas de agrupá-los, às praticas dentro e fora da sala de aula. (Guimarães, 2012. Página 69)

A Experiência como nova perspectiva da relação professor e aluno para o ensino de História.

Nos últimos anos, várias pesquisas que procuram analisar a relação entre professores e alunos foram realizadas, mostrando que uma boa relação pode trazer benefícios para ambos os lados, no entanto, cotidianamente, observamos que essa relação, por vezes se mostra. Até que ponto é possível perceber a realidade do aluno? Até que ponto devemos nos envolver afetivamente com eles? Até que ponto esta relação pode ajudar ou atrapalhar no processo de ensino e aprendizagem? Quero adiantar-me e deixar claro que não pretendo responder todas as questões levantadas acima, pois necessitaria de um estudo mais detido tanto no campo histórico, quando pedagógico.

Mas pretendo aqui, baseada nos avanços observados nos alunos durante as atividades do Projeto, com a maior participação em debates, evocar a importância e potencial para educação, de uma nova percepção dessa relação.

As experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência permitiram-me fazer tais reflexões. Em uma análise rápida da maioria das escolas públicas, é perceptível que há um distanciamento, no geral, entre os discentes e docentes. Basta olhar para a sala de professores, onde poderia ser um espaço de debates de idéias e produções para o preparo da aula, mas acabam por se tornar “esconderijos” em que os professores aguardam o tempo da ministração da aula, para que no seu fim, voltem para o local.



A pedagogia progressista de Jean Piaget, já chamava atenção para uma renovação de métodos de ensino, que busca uma metodologia em que a relação entre o mestre e o aprendiz seja horizontal para o desenvolvimento em conjunto de atividades através de temas geradores. A fim de atingir um nível de consciência da realidade em que vivem na busca de transformação social através de grupos de discussão que buscam soluções para os problemas levantados referentes ao tema. Há, portanto, um caráter essencialmente político nessa pedagogia, que segundo Paulo Freire impede que ela seja posta em prática nas instituições oficiais, dessa forma, sua atuação se dá mais ao nível extraescolar, mas não impede que seja adotado e aplicado por numerosos professores. (LIBÂNEO, 1994).

Os estudantes são sujeitos dotados de conhecimento, modos de vida e experiências próprias. A necessidade da reformulação da postura dos profissionais da educação ante esses sujeitos tem sido evocada a bastante tempo. O advento das novas tecnologias na chamada “Era da Informação” torna essa mudança ainda mais necessária. Entretanto é preciso apontar que as propostas de mudanças e transformação na relação passam pelo diálogo, nisto a afetividade para com os alunos é essencial.

Como abordado por Luiza de Souza Muller, em seu artigo “A interação professor-aluno no processo educativo” .

O aspecto afetividade influi no processo de aprendizagem e o facilita, pois nos momentos informais, os alunos aproximam-se do professor, trocando idéias e experiências várias, expressando opiniões e criando situações para, posteriormente, serem utilizadas em sala de aula. (Muller, 2001. Página 276)

No entanto, ressaltamos que nem a afetividade ou mesmo o domínio didático são suficientes para que o processo de ensino e aprendizagem seja bem sucedido.

Flavia Eloisa Caime em seu artigo *O que precisa saber para ser um professor de História* (2015, página 111), longe de querer fazer uma descrição catalogada de exigências, mas perscrutar os saberes essenciais para o ensino, coloca na seguinte frase “Para ensinar História a João, é preciso saber de **ensinar**, de **História** e de **João**” *Grifo nosso*. É preciso, portanto, superar as visões reducionistas que defendem que basta o conhecimento do conteúdo histórico, ou que por outro lado, valorizam o pólo discente como prioritário.

O equilíbrio desses fatores é que levará ao alcance de nossos objetivos para o ensino.

Com intuito de fazer coexistir o diálogo, a afetividade, e o conteúdo a ser ministrado aos alunos, que nós, participantes do PIBID buscamos promover debates em sala de aula, referente aos processos históricos. Pois como bem sabemos, o debate e diferenças de ideias é característica das ciências humanas, sobretudo, da História, enquanto construção coletiva.



A emergência do desenvolvimento desses debates deu-se pelo fato de que no começo do ano letivo, havia pouca participação dos alunos nas aulas, estes se sentindo inibidos a falar, mesmo quando a professora os instigava com questões sobre o tema durante as aulas.

A questão buscada pelos pibidianos, termo informal usado para os participantes do Programa, junto à professora coordenadora foi fazer com que os alunos se sentissem partícipes, e não somente receptores de informação. Principalmente quando a vergonha, a timidez, o medo de expressar suas opiniões na frente dos demais colegas, ou simplesmente o medo de errar, o que, infelizmente, é característico do ambiente escolar.

A princípio, os debates estavam voltados para questões contemporâneas, e para tornar as aulas mais dinâmicas, buscando atrair a atenção dos alunos para a importância de suas contribuições, pensamos primeira mente num sistema de recompensas em que a participação contaria como pontos de recuperação ao final do bimestre, caso necessário.

No entanto, há uma problemática quando se pensa na participação dos alunos reduzida ao sistema de recompensas, que reside justamente no fato de que haveriam alunos prejudicados, que não ganhariam pontos devido à dificuldade em se expressar em público. Conscientes disso, procuramos com o tempo, ajudá-los a romper a barreiras que os cercavam.

À medida que promovíamos os debates, lançando perguntas e deixando-os livres para responderem à sua maneira, e partir de então, desenvolver o tema, houve uma gradativa aproximação entre nós, na condição de professores e eles. Dessa forma foi possível desconstruir a imagem do professor como único detentor de saber, autoritário e inacessível. E substituir por uma imagem de um intermediador que os ajudariam a pensar de forma crítica e reflexiva.

No decorrer do ano, a recompensa pelas participações já não eram a principal motivação dos alunos, pois passaram a se sentir mais a vontade para fazer perguntas e colaborar com as aulas, mesmo que não estivessem atribuindo nota no momento. As contribuições não estavam mais concentradas somente nos temas dos assuntos contemporâneas que trazíamos para a aula, mas também na ministração cotidiana dos conteúdos no ano letivo.

Como podemos medir esses avanços, ou saber de fato, se essa nova postura fez melhorar o aprendizado da matéria, e ainda aumentar o interesse por ela? Ou melhor, como podemos mensurar o produto daquilo que fazemos para o ensino de história? Quando esta faz parte das ciências humanas que tem caráter eminentemente subjetivo, que é construído, reelaborado, e se encontra em constante movimento.

A subjetividade não se mede em números.



Acreditamos que o avanço tanto dos alunos, quanto nosso, enquanto professores em formação podem ser observados quando estes nos procuram, dentro e fora de sala de aula para tirar dúvidas. Quando os espaços formais não são os únicos locais de aprendizado, e as avaliações não são os únicos meios de se ter conhecimento do que foi adquirido por eles. Quando na produção textual, expressam sua autonomia de pensamento, sem perder de vista aquilo que a historiografia interpreta. Quando se mostram interessados em não somente aprender os processos históricos, mas a fazer parte deles.

Artigo recebido: 27/03/2018

Aceito em: 23/09/2018



Referências Bibliográficas

CAIMI, Flávia Eloisa. O que precisa saber pra ser um professor de História?. In **História & Ensino**, Londrina, v. 21, n. 2, jul./dez. 2015, p. 105-124.

GUIMARÃES, Selva. **Didática e prática de ensino de História**: Experiências, reflexões e aprendizados/Selva Guimarães-13º Ed, ver e ampl-Campinas, SP: Papyrus, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MULLER, Laura de Souza. A interação professor- aluno no processo educativo. In **INTEGRAÇÃO: ensino, pesquisa e extensão**, São Paulo, v. 8, n. 31, nov. 2002, pp. 276-280.