



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

7027 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT08 - Formação de Professores

PRÁTICA FORMATIVA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA FENOMENOLOGIA SOCIOLÓGICA

Silvia Janaina Silveira Gomes - UESB - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Nilma Margarida de Castro Crusoé - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

PRÁTICA FORMATIVA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA PERSPECTIVA DA FENOMENOLOGIA SOCIOLÓGICA

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como foco os sentidos atribuídos à prática formativa por estudantes de cursos de licenciatura participantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* Vitória da Conquista – BA. O interesse por esse tema nasceu de nossa experiência como professora substituta em uma universidade pública ministrando aulas em cursos de licenciatura, quando passamos a nos inquietar com questões concernentes à formação docente.

Em nosso percurso no Mestrado em Educação decidimos pesquisar sobre o PIBID/UESB a fim de analisar os sentidos atribuídos por estudantes/bolsistas dos cursos de licenciatura à prática formativa no Programa. Buscamos desenvolver o estudo numa perspectiva interdisciplinar pesquisando estudantes de várias licenciaturas, uma vez que foi a nossa experiência docente em diversos cursos o que nos despertou à pesquisa.

Sendo assim, optamos por realizá-la no âmbito do Subprojeto de Pedagogia Interdisciplinar[1] intitulado *A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos: articulação e continuidade da trajetória escolar* que durou cinco anos (2012-2017), foi desenvolvido no Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire em Vitória da Conquista – BA, cuja proposta era de intervenção no processo de alfabetização de crianças de 6 a 8 anos de idade por

estudantes/bolsistas do curso de Pedagogia e desenvolvimento de ações formativas em temas transversais por estudantes/bolsistas de outras licenciaturas na perspectiva de uma prática interdisciplinar (CRUSOÉ, 2012).

Os sujeitos desta pesquisa foram 05 estudantes[2] dos cursos de licenciatura em História, Ciências Sociais, Biologia, Física e Letras participantes do Subprojeto de Pedagogia Interdisciplinar que integrou o PIBID/UESB, *campus* Vitória da Conquista – BA. Para a produção de informações adotamos a entrevista semiestruturada utilizando o modelo de Roteiro Inicial proposto por Amado (2014) e Crusoé (2014), composto por 02 blocos: Bloco 1, Legitimação da entrevista e Bloco 2, cujo objetivo foi levantar a categoria Prática Formativa e trabalhá-la com base nos sentidos atribuídos às relações que se estabelecem na escola: ensino-aprendizagem; educador-saber-conhecimento escolar.

Para a análise das informações foi utilizada a Análise de Conteúdo que, de acordo com Robert e Bouillaguet (1997 *apud* AMADO, 2014, p. 304), “[...] define-se como uma técnica que possibilita o exame metódico, sistemático, objetivo [...] do conteúdo de certos textos, com vista a classificar e a interpretar os seus elementos constitutivos e que não são totalmente acessíveis à leitura imediata”. A análise de conteúdo aqui praticada obedeceu às seguintes etapas: transcrição literal dos discursos dos entrevistados e leitura vertical atenta e ativa de cada entrevista em busca de aproximações e distanciamentos entre as narrativas, utilizando a frase como unidade de sentido.

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

O PIBID surge como uma tentativa de integrar a Educação Básica e o Ensino Superior na formação de professores, colocando a escola como corresponsável pela formação dos licenciandos. Segundo seu Regulamento, no Capítulo I, Seção II – Dos objetivos, Artigo 4º, um dos objetivos do PIBID é “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (CAPES, p. 2).

O Programa foi instituído em 2007 a partir da Portaria Normativa nº 38 com o intuito de fomentar a iniciação à docência dos estudantes de Instituições Federais de Educação Superior e auxiliar na formação de professores em nível superior (BRASIL, 2007). Em 2010 foi publicado o Decreto nº 7.219 dispondo acerca do PIBID cuja finalidade consiste em fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira (BRASIL, 2010, Art. 1º).

Trata-se de uma proposta que retira das universidades a responsabilidade de, sozinhas, formarem professores para a Educação Básica e insere a escola no contexto da formação inicial de professores como colaboradora desse processo formativo. O fato de o PIBID apontar para uma formação inicial de professores pautada na prática desenvolvida na escola nos aponta possibilidades de pesquisa sobre essa prática formativa como produção de sentido, pois entendemos que a prática escolar é atravessada por crenças e valores de ordem individual ainda que seja desenvolvida em espaço compartilhado intersubjetivamente. Essa suspeição nos impôs o exercício de buscar na Fenomenologia Sociológica fundamento teórico e metodológico que desse conta das diferentes formas de apreensão do mundo.

FENOMENOLOGIA SOCIOLÓGICA

A Fenomenologia Sociológica parte do pressuposto de que os indivíduos (atores sociais) vivem a vida em intersubjetividade com outros atores, experienciando o mundo e a vida com e entre eles. Seu primeiro princípio metodológico consiste na

[...] explicação das características da experiência psicológica. Enquanto vivemos, vivemos em nossas experiências, e, como estamos concentrados sobre seus objetos, não percebemos os “atos subjetivos da experiência” em si mesmos. Para revelar esses atos é preciso modificar essa atitude ingênua com a qual nos colocamos diante dos objetos e nos voltarmos para nossas próprias experiências, em um ato específico de “reflexão”... (SCHUTZ, 2012, p. 70, grifos do autor).

Ou seja, constitui-se um movimento de voltar às próprias experiências e pensar sobre elas. Daí, tem-se o segundo princípio metodológico que consiste na revelação da intencionalidade da consciência cuja característica básica é o fato de “[...] ser consciência de alguma coisa” (IDEM, 2012, p. 70). Essa intencionalidade pode ser descrita em dois níveis distintos: em relação à atitude natural e à esfera da redução fenomenológica.

Para Schutz (2012) não questionamos, em nossa vida cotidiana, o mundo dos fatos ao nosso redor, os aceitamos como algo que existe exteriormente (atitude natural); contudo, a partir de um esforço radical de nossa mente podemos mudar de atitude e promover a suspensão da crença (redução fenomenológica) – terceiro princípio metodológico – a fim de evitar qualquer juízo relativo à existência do mundo exterior.

A intencionalidade possibilita a *epoché*, a passagem da atitude natural para a redução fenomenológica, a suspensão do mundo da vida da qual resulta “[...] a completude concreta do fluxo de nossa experiência que contém todas as nossas percepções, reflexões, em suma, nossas cogitações” (SCHUTZ, 2012, p. 71).

Schutz (2012) situa os atores sociais no mundo da vida e coloca-os, a partir da *epoché*, na experiência como fluxo da consciência; em sua perspectiva, os atores constroem a própria realidade a partir de experiências intersubjetivas, ou seja, da interação com os demais atores; disso decorre a experiência e atribuição de significados[3] às experiências. Para Schutz (2012), o sentido resulta da experiência vivida pelos atores, das interações que estes estabelecem enquanto vivem/atuam no/sobre o mundo; não é intrínseco à experiência e apresenta uma interpretação reflexiva dela. É nesse processo de significação que os indivíduos atribuem sentido ao mundo da vida[4].

Os significados relacionam-se às experiências vividas, compartilhadas e compreendidas pelos atores sociais no decurso de suas práticas; são, desse modo, atribuídos *a posteriori* da ação, pois “[...] só o vivenciado é significativo, não o que está sendo vivenciado. Com efeito, o significado é meramente uma operação de intencionalidade que, não obstante, só se torna visível através do olhar reflexivo” (SCHUTZ, 1993 *apud* AMADO, 2014, p. 83) ou, nas palavras do próprio Schutz (2012, p. 75), através de um “Ato de atenção” que “[...] pressupõe uma experiência transcorrida, já vivida, em suma, uma experiência que já esteja no passado [...]”, isto é, uma experiência significativa[5].

Schutz (2012) ajuda-nos a pensar nosso objeto na medida em que situa os atores sociais no mundo intersubjetivo, num ambiente comunicativo compartilhado[6] que é, ao mesmo tempo, um ambiente subjetivo dado particularmente a cada ator e somente a ele. Os informantes desta pesquisa, apesar de coparticiparem do PIBID/UESB, vivenciam suas

experiências de modo singular; assim, “[...] muitas pessoas podem ter simultaneamente uma mesma experiência. No entanto, o conhecimento gerado dessa vivência é diferenciado e variado, de acordo com a bagagem biográfica e reflexiva das pessoas” (SCHTUZ *apud* MINAYO, 2010, p. 146).

O ambiente subjetivo dado unicamente a cada ator social é nomeado por Schutz (2012, p. 85) de situação biograficamente determinada; segundo ele,

Dizer que uma situação é biograficamente determinada é afirmar que ela possui uma história; ela é a sedimentação de todas as experiências prévias do indivíduo, organizadas como uma posse que está facilmente disponível em seu estoque de conhecimento[7] e, enquanto uma posse exclusiva, trata-se de algo que é dado a ele e somente a ele.

A situação biograficamente determinada dos atores sociais determina seu sistema de relevâncias[8] e este operará no momento da suspensão do fluxo da vida (IDEM, 2012), ou seja, de reflexão acerca de suas ações passadas na tentativa de significá-las. Para compreender as ações humanas é preciso que encontremos suas motivações (AMADO, 2014), pois é o motivo o responsável por levar o ator a projetar e realizar (ou não) uma ação e esta, uma vez realizada, é passível de ser significada a partir da reflexão do ator quando convidado a suspender o mundo da vida (SCHUTZ, 2012) para atribuir significado às suas ações.

SENTIDOS DE PRÁTICA FORMATIVA

Esse item discorrerá sobre sentidos de prática formativa no PIBID enfatizando o seu aspecto relacional tendo em vista que o Sentido, categoria central da Fenomenologia Sociológica, é caracterizado pela intersubjetividade.

Sobre a relação ensino-aprendizagem, para Antônio “é você ensinar determinado conteúdo e aquele aluno aprender e é esse professor tentar dar possibilidades de aprendizagem da melhor forma. Você aplica tua metodologia e a partir do que você aplicou, você tem que refletir se deu certo, se alcançou os objetivos”. Para Aline a relação ensino-aprendizagem “tem que ser um processo bem trabalhado, bem elaborado, bem executado para você realmente conseguir transmitir e ganhar o retorno”. Já para Luciana: “É o aluno que vai me mostrando, me apontando os caminhos que eu vou percorrer com ele”.

Observa-se que Antônio e Aline acentuam o papel do professor como condutor do processo de ensino-aprendizagem e a necessidade de organizar o trabalho pedagógico, revelando traços de uma Pedagogia Tradicional, “[...] centrada no professor, o qual transmite [...] o acervo cultural aos alunos [...]” (SAVIANI, 1999, p. 18). Já Luciana toma como ponto de partida o aluno e seu modo de aprender, evidenciando uma ideia predominante da Pedagogia Nova que deslocou a figura central do processo educativo do professor para o estudante, considerando que o relevante é aprender a aprender (SAVIANI, 1999).

Para Rosana a relação ensino-aprendizagem “[...] é uma relação difícil porque, às vezes, cobra-se muito que se o professor ensinar bem, o aluno vai aprender bem e não é bem assim”. Para Diego, “o PIBID é o reflexo desse ensino-aprendizagem [...]. O ensino-aprendizagem é você conseguir pôr a prática junto com a teoria, a práxis, na verdade”. E ele ainda complementa: “É refletir acerca da sua prática, ter essa consciência dentro da sala”. Suas palavras se aproximam do pensamento de Saviani (2011, p. 120) para o qual a práxis é a articulação entre a teoria e a prática, isto é, “[...] uma prática fundamentada teoricamente”,

uma prática que não existe sem a teoria, mas também uma teoria que carece da prática para existir.

Os sentidos de ensinar, aprender, refletir sobre a relação ensino-aprendizagem e o professor como mediador desse processo são presentes nas teorias pedagógicas, conforme elencamos acima, e nesse aspecto observamos a presença da teoria discutida no âmbito da universidade no chão da escola, ou seja, um dos aspectos reclamados pelo PIBID, que é a relação entre teoria e prática, é revelado pelos estudantes.

Sobre a relação educador-saber-conhecimento escolar, Antônio anuncia sentido de construção, pois “para eu tentar articular esse conhecimento com esses alunos, eu tenho que mostrar que o conhecimento é uma construção”. Assim, ele acredita que o conhecimento é construído por ele e com ele e seus estudantes na prática, tal como assegura Freire (1996, p. 135) acerca do saber docente:

Minha segurança não repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o “maior”. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

Diego vê na relação educador-saber-conhecimento escolar um sentido de adaptação. Para ele o professor precisa fazer uso de seus conhecimentos e transformar o que sabe para alcançar o estudante e conseguir gerar situações de aprendizagem. Luciana nos disse: “Eu tive educadores que me mostraram a realidade de vida” sem que fosse preciso “dizer como eu poderia me comportar enquanto estudante” e que se constituíram “bases para eu estar hoje articulando e percebendo a educação de outras formas”. Para ela, essa relação tem a ver com ensino; um ensino de uma nova realidade que possa transcender uma conjuntura aparentemente definitiva (FREIRE, 1996).

Aline nos relatou: “O professor tem essa função de levar o conhecimento para a sala de aula”, além de “ter o conhecimento do ambiente”, não desprezando “o nível que os alunos podem compreender determinadas coisas”, demonstrando que, para ela, essa relação tem sentido de ensino, onde o professor aparece como responsável por mediar o conhecimento aos estudantes, levando em consideração aquilo que eles estão preparados para aprender (FREIRE, 1996).

Por fim, Rosana nos oferece um sentido de ausência para a relação educador-saber-conhecimento escolar. Para ela, não há preocupação docente em formar um estudante crítico e reflexivo: “o professor, muitas vezes, só está preocupado em pegar o que está no conteúdo programático que é o conhecimento escolar. Falta uma reflexão com o aluno”.

Acerca da relação ensino-aprendizagem, os sentidos se aproximam na preocupação com a aprendizagem do estudante tendo o professor como principal condutor desse processo como, também, o estudante e seu modo de aprender. No que respeita à relação educador-saber-conhecimento escolar os sentidos refletem a ideia de construção e adaptação de conhecimentos para o ensino e ausência de estímulo à reflexão no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática formativa dos sujeitos desta pesquisa forjada em suas experiências no

PIBID revela esse espaço como potencial formador de docentes para atuar na Educação Básica. Quando chamados à reflexão, à suspensão do mundo da vida, passaram a refletir acerca das suas experiências formativas, sobre o sentido de sua formação e acessamos a intencionalidade atribuída.

Diversos sentidos emergiram e pudemos perceber o licenciando tornar-se professor não somente com os conhecimentos que adquiriu na universidade, mas também, no contexto da escola. Acreditamos que o fato de atuarem nos anos iniciais, fora do seu campo de atuação, potencializou a compreensão de que o ser humano deve ser pensado na sua inteireza e não como fragmentos etários.

Pudemos perceber, também, que não há uniformidade na prática, uma vez que não houve uniformidade nas respostas dos informantes. Todos passam por experiências semelhantes e partilham o mesmo ambiente, contudo isso lhes confere olhares diferentes sobre suas próprias experiências e práticas porque há subjetividades na intersubjetividade.

REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm. Acesso em: 08 mar. 2017.

BRASIL, **Portaria Normativa nº 38**, de 12 de dezembro de 2007. Ministério da Educação. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.p. Acesso em: 08 mar. 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). **Portaria nº 96**, de 18 de julho de 2013. Aprova o regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaReg. Acesso: 08 mar. 2017.

CRUSOÉ, N. M. de C. Subprojeto de Pedagogia – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/UESB. **A organização da prática pedagógica dos professores dos três anos iniciais do ensino fundamental de nove (09) anos**: articulação e continuidade da trajetória escolar. 2012. Disponível em: <http://pibid.uesb.br/ava/course/category.php?id=38>. Acesso em 09 abr. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 36 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12 ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

PROJETO INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. **Microrrede de ensino-aprendizagem-formação**. 2012. Disponível em: http://www.uesb.br/links/2013/05/fapesb/projeto_institucional_2012.pdf. Acesso em: 04 mar. 2017.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999 (Coleção Polêmicas do nosso tempo).

SCHUTZ, A. **Sobre fenomenologia e relações sociais**. Edição e organização: Helmut T. R. Wagner. Tradução: Raquel Weiss. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

[1] Este subprojeto compõe o *Projeto Institucional Microrrede de ensino-aprendizagem-formação*, PIBID/UESB, com abrangência de cerca de 32 escolas distribuídas nos municípios de Itapetinga, Vitória da Conquista e Jequié, Bahia, com subprojetos nas áreas de História, Matemática, Geografia, Física, Biologia, Letras Vernáculas, Letras Vernáculas com Inglês, Pedagogia e Filosofia, envolvendo os cursos de licenciatura da UESB nos seus 03 campi, tendo como pressuposto teórico-metodológico a pesquisa-ação (PROJETO INSTITUCIONAL, PIBID/UESB, 2012).

[2] Com os seguintes nomes fictícios: Antônio, Luciana, Aline, Rosana e Diego.

[3] Para Schutz (2012) significado e sentido são termos sinônimos.

[4] Na perspectiva de Schutz (2012), o mundo da vida é o cenário no qual – e também objeto sobre o qual – agimos, vivemos, interagimos no/sobre o mundo.

[5] Para Schutz (2012, p. 75-76), “[...] somente uma experiência passada pode ser chamada de significativa, isto é, aquela que se apresenta como já estando pronta e acabada”.

[6] Ambiente comum onde os atores sociais partilham suas vidas conscientes (SCHUTZ, 2012).

[7] O estoque de conhecimento atua como um “[...] esquema interpretativo [...] constituído na e pelas atividades vivenciadas por nossas consciências, cujo resultado agora se tornou nossa posse habitual” (SCHUTZ, 2012, p. 86).

[8] O sistema de relevâncias está circunscrito ao interesse do ator e refere-se “[...] à importância que os objetos e os contextos possuem para o sujeito” (MINAYO, 2010, p. 146).