

PIBID e Programa de Ensino Integral: caminhos possíveis para mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem

‘PIBID’ and ‘Programa de Ensino Integral’: Possible ways to the paradigm changes in the teaching-learning process

*Nilsen Agatha Cardoso de Almeida**
*Denise Lemos Gomes***

RESUMO

Esta pesquisa aborda e discute o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), propondo reflexões acerca da promoção de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem. **OBJETIVOS:** Conhecer a proposta e a política educacional de ambos programas; bem como, refletir sobre as ações desenvolvidas e a relação que os mesmos mantêm com a promoção de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem. **MÉTODO:** Estudo bibliográfico e entrevista. **RESULTADOS FINAIS:** A análise dos estudos demonstra os impactos positivos de tais programas no espaço escolar e na formação e atuação docente; promovendo, ainda, subsídios para o repensar de quebra de paradigmas no processo ensino-aprendizagem no contexto escolar e nos cursos de formação de docentes. **CONSIDERAÇÕES FINAIS:** Os programas PIBID e o Programa de Ensino Integral da SEE-SP podem favorecer mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem tanto nas escolas de Educação Básica da rede pública, como nos processos formativos dos cursos de licenciatura.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Programa de Ensino Integral. Formação docente.

ABSTRACT

This research approaches and discusses the work developed by the Programs: “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)” and Programa de Ensino Integral da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), proposing reflection about paradigm changes in the teaching-learning process. **OBJECTIVE:** Get to know the proposal and educational politics of both programs, as well as reflecting about actions developed and the relations kept with the paradigm changes promotion in the teaching-learning process. **METHOD:** bibliographic study and interview. **FINAL RESULTS:** the study analyses demonstrate the positive impacts of the programs in scholar space and in the teacher education, as well as promoting subsidies to the rethinking of the ‘paradigm break’ in the teaching-learning process in scholar context and in the teaching education. **FINAL CONSIDERATIONS:** The programs ‘PIBID’ and ‘Programa de Ensino Integral of SEE-SP’ can make it favorable for paradigms to change in the teaching-learning process as at schools of ‘Educação Básica’ in the public system, as in the process of teacher education in teaching education courses.

Keywords: ‘Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência’. ‘Programa de Ensino Integral’. Teacher education.

* Psicóloga (Faculdade Paulistana de Ciências e Letras - 2003). Pedagoga (UNISO - 2017). Especialização em Psicopedagogia Institucional (2015). E-mail: nilsenalmeida@ig.com.br

** Doutora em Educação (UNISO). Coordenadora dos cursos de Letras: Português/Inglês e Letras: Português/Espanhol (UNISO). Supervisora de Ensino na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. E-mail: denise.gomes@prof.uniso.br

Introdução

Debates e reflexões importantes em relação ao atual modelo de escola, a redefinição do seu papel na vida do aluno e da sociedade, a formação e a valorização do trabalho docente, assim como a necessidade de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem vem amplamente sendo difundidos. Afinal, numa sociedade mutante, é impensável que práticas tradicionais e cristalizadas baseadas num modelo tradicional de ensino continuem existindo, pois não reconhecem a singularidade, os interesses e as necessidades dos alunos; configurando-se como práticas descontextualizadas, as quais os alunos não visualizam sentido algum, constituídas por atividades de repetições, regras e memorização.

Segundo Rankel e Stahlschmidt (2009), o trabalho docente deve promover atividades concatenadas com a realidade dos alunos, sendo que os mesmos devem ser concebidos como sujeito histórico, social e político, valorizados e respeitados em sua individualidade. Essa concepção dialoga com as postulações de Freire (2002), sobre o educador valorizar os saberes e a leitura de mundo dos educandos, ao mesmo tempo que deve promover o desenvolvimento da criticidade e da autonomia nos mesmos.

De acordo com Beckmann e Tembil (2014), atualmente, busca-se um perfil de professor condizente com as transformações da realidade social. Ou seja, um profissional engajado em assumir compromisso político, social e com competência técnica para atender às necessidades da formação de cidadãos; que seja capaz, ainda, de promover uma aprendizagem significativa, despertando nos alunos o interesse pela aprendizagem.

O mundo contemporâneo anseia e necessita a atuação de professores que se preocupem com as questões filosóficas propostas por Costa (2000) relacionadas às ideias de protagonismo: “Que tipo de ser humano se pretende formar? Que sociedade queremos construir?”

Atualmente, o discurso oficial das ações governamentais indica que uma das metas mais importantes a ser alcançada pela educação pública é a melhoria da qualidade do ensino. Busca-se, portanto, a oferta de uma aprendizagem significativa e de práticas pedagógicas inovadoras e emancipatórias que oportunizem aos alunos atuações protagonistas. A ideia é que tais práticas estejam inseridas num contexto educacional democrático, no qual os profissionais da área da Educação tenham a oportunidade de desenvolver um trabalho embasado na perspectiva da prática-reflexiva e sintam-se mais valorizados e assistidos em suas necessidades e desafios.

Ressalta-se, ainda, a importância dessa perspectiva de trabalho permear e embasar, também, os processos formativos de docentes, diminuindo a dicotomia existente entre a teoria e a prática, ainda tão presente no currículo das licenciaturas. Sobre essa questão, Rankel e Stahlschmidt (2009) afirmam que são necessárias mudanças nos cursos de formação de professores de forma que ocorra a “integração permanente e contínua entre teoria e prática desde o início da graduação” (RANKEL

e STAHLSCHMIDT, 2009, p. 48). Os autores ressaltam, ainda, o quanto essa ação resultará numa melhor preparação na formação docente, repercutindo, posteriormente, em melhorias significativas no padrão de qualidade do ensino das escolas de Educação Básica.

O presente artigo aborda e discute o trabalho desenvolvido pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e pelo Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), assim como apresenta reflexões sobre a relação que ambos programas mantêm com a promoção de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem; tendo-se como **objetivo geral**: conhecer a proposta e a política educacional do PIBID e do Programa de Ensino Integral da SEE-SP e como **objetivo específico**: refletir acerca das ações do PIBID e do Programa de Ensino Integral e a promoção de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem deflagrada por tais ações.

O estudo partiu dos seguintes questionamentos: Qual a proposta do PIBID e qual política educacional a envolve?; Qual é a proposta do Programa de Ensino Integral da SEE-SP e qual política educacional a envolve?; Quais ações do PIBID nas escolas do Programa de Ensino Integral que podem favorecer mudança de paradigma no processo ensino aprendizagem?

Este artigo tem uma abordagem qualitativa e contempla estudo bibliográfico e entrevista. Utilizou-se a aplicação de um questionário como instrumento de coleta de dados para a realização da entrevista. O sujeito da pesquisa foi uma coordenadora de área do PIBID que desenvolve trabalhos em escola pertencente ao Programa de Ensino Integral.

A relevância desse artigo encontra-se na proposta de compartilhar e promover reflexões e discussões acerca da necessidade da ocorrência de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem para que a escola cumpra com o seu papel social e faça sentido na vida dos alunos; bem como, apresentar reflexões sobre a promoção de mudanças de paradigmas na atuação e na própria formação docente.

Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é promovido pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com instituições de nível superior (IES) e escolas de educação básica da rede pública. A CAPES financia o programa e oferece bolsas aos participantes: alunos de licenciatura de cursos presenciais, supervisores (docentes das escolas públicas) e coordenadores de área (docentes das licenciaturas).

De acordo com CAPES (2015), o PIBID é regulamentado pelo Decreto 7.219/2010, consolidando-o como política pública educacional direcionada à valorização do magistério e ao aperfeiçoamento da formação inicial de professores da educação básica.

Segundo BRASIL (2015), as ações caminham no sentido da promoção da melhoria de qualidade da educação nas escolas públicas nas quais o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional, de 4,4.

De acordo com Beckmann e Tembil (2014) a parceria entre as licenciaturas e o PIBID, possibilitam aos licenciandos vivenciar a concreticidade da sala de aula das escolas públicas, articular teoria-prática, conhecer e compreender as dificuldades dos alunos, trocar experiências com os supervisores e coordenadores de área, refletir sobre práticas pedagógicas, planejar ações e realizar intervenções (atuar, como docente sob supervisão do professor) e contribuir com o processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Essa afirmação dialoga com considerações de Felício (2014), que enfatiza que através da docência compartilhada, os licenciandos aprendem com as experiências dos professores titulares da sala de aula que atuam como co-formadores, ao mesmo tempo em que utilizam os conhecimentos acadêmicos para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Sendo que esse processo promove também mudanças significativas nas intervenções didáticas dos próprios professores. De acordo com a autora, os professores sentem-se mais estimulados a realizar melhor a preparação de suas aulas, passando a utilizar “diferentes estratégias metodológicas de ensino que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos, onde o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas do modelo tradicional.” (FELÍCIO, 2014. p. 429).

Diante dessa constatação, é possível refletir que o PIBID ao mesmo tempo que provoca mudanças de paradigmas, promove melhorias no padrão de qualidade do processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Beckmann e Tembil (2014), também ressaltam que as ações do PIBID promovem mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem, consolidando a relevância da atuação dos licenciandos, uma vez que os mesmos oferecem intervenção pedagógica individualizada aos alunos que apresentam dificuldades. Essa estratégia vai na contramão do que antigos métodos de ensino praticavam, pois segundo Rankel e Stahlschmidt (2009), tais métodos desconsideravam a individualidade e necessidades dos alunos, entendendo que os mesmos aprendiam e se comportavam da mesma forma. Além disso, prima-se pela promoção de uma aprendizagem significativa baseada nos interesses, saberes e realidade dos alunos: “Os alunos devem aprender por interesse e curiosidade, e não por pressão externa. [...] a proposta de conteúdo de ensino e o incentivo a cada aluno para navegar pelas relações que estabelece entre os conteúdos da aprendizagem, a própria cultura e a vida pessoal.” (BECKMANN e TEMBIL, 2014, p. 201).

Felício (2014), apoiando-se nos estudos de Zeichner (2010), compreende o PIBID como “*terceiro espaço*” de formação inicial de professores, por ser um espaço onde ocorre a aproximação da teoria-prática, saber-fazer e universidade-escola, concebendo-o como espaço tempo e coformador na formação docente. Embasando-se nas contribuições de Gomes e Felício (2012), entende, ainda, que tal programa promove a construção de uma nova identidade docente através da relação

estabelecida na docência compartilhada, por meio da qual os atores envolvidos cooperam-se mutuamente, culminando em novas posturas e práticas de ensino.

Na experiência da UNIFAL-MG, o elemento fundamental para que o PIBID seja considerado esse “terceiro espaço” de formação é o exercício da docência compartilhada. Por intermédio dela, professores e licenciandos podem fazer da aprendizagem da docência uma ação coletiva que favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias, que se contraponham à caracterização do professor como um mestre do saber e que o compreendam com um gestor e organizador do processo de aprendizagem (GOMES; FELÍCIO, 2012) (FELÍCIO, 2014, p. 423).

É possível inferir que as novas práticas e posturas consideradas por Felício como mais emancipatórias dialogam com os pressupostos e ideais de Freire (2002), retratados através de suas críticas direcionadas à prática do “ensino bancário”, ressaltando a importância do educador contemplar e valorizar os saberes e a leitura de mundo dos alunos.

De acordo com CAPES (2015), tanto os estudos de Nóvoa (2009) quanto de Neves (2012) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores, norteiam e edificam os princípios pedagógicos do PIBID, sendo que o programa estimula a participação democrática dos envolvidos e propõe a (re) construção de uma nova cultura educacional. No processo há espaço para que a visão de mundo e as diferentes concepções sobre docência possam ser ressignificadas através das experiências e socialização de saberes, incentivando nos participantes o protagonismo e o desenvolvimento da criticidade sobre a visão que possuem sobre educação, docência, métodos e teorias pedagógicas, necessidades dos alunos, etc. Sendo assim, o trabalho promove a quebra de paradigmas dos próprios formadores (professores da educação básica e das IES) através do processo analítico, reflexivo e proativo (ação-reflexão-ação).

De acordo com Felício (2014), apoiando-se em Freire (1998), a experiência com o PIBID proporciona ao licenciando um constante reavaliar sobre o real sentido do processo ensino-aprendizagem e sobre a identidade docente, culminando no desvencilhamento de antigas práticas pedagógicas que reduziam o professor a um mero transmissor de conteúdos.

O último sentido atribuído pelos licenciandos configura o PIBID como espaço vivencial em que se consideram novas e múltiplas possibilidades de atuação com base em diversificadas estratégias pedagógicas em sala de aula. Acentua-se, assim, o desenvolvimento da compreensão crítica que aponta a valorização e o resgate do professor como agente de transformação e construção das alternativas pedagógicas para o sucesso escolar dos educandos. A atribuição desse sentido pelos licenciandos sobre a experiência da docência evidencia que, ao analisarem as estratégias pedagógicas utilizadas, ultrapassam a dimensão técnica, muitas vezes fundamentadas nas repetições, reforçando a compreensão de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1998, p. 52). (FELÍCIO, 2014, p. 426-427).

A consideração de Felício provoca uma importante reflexão que deve pautar o trabalho docente: além de preocupar-se somente com o que ensinar, deve atentar-se

com o “como” ensinar, criando possibilidades para o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Essa posição dialoga com as orientações do PCN sobre a relação estabelecida entre a didática do professor e a qualidade da aprendizagem: “Quando se pretende que o aluno construa conhecimento, a questão não é apenas qual informação deve ser oferecida, mas, principalmente, que tipo de tratamento deve ser dado à informação que se oferece.” (BRASIL, 1997, p. 38).

Beckmann e Tembil (2014), consideram que a parceria entre as universidades e o PIBID proporciona aos licenciandos uma formação inicial consistente para a atuação na educação básica, pelo fato de “(..) já que se constitui como espaço de contextualização dos estudos e discussões sobre ensino e aprendizagem.” (BECKMANN e TEMBIL, 2014, p. 107). Ao mesmo tempo, que fortalece a identidade das licenciaturas, intensificam-se os diálogos com os diferentes níveis de ensino, uma vez, que ocorrem trocas de experiências entre os atores envolvidos, estimulando-os a assumir compromisso com reflexões e ações sobre o fazer pedagógico, com a busca de novas práticas educativas para a construção de um processo significativo de ensino-aprendizagem ofertado aos alunos, resultando, também, no fomento à pesquisa e à conscientização sobre a importância da formação continuada.

“Ao assumir como prerrogativas a flexibilização curricular, novas metodologias de ensino focadas numa significativa aprendizagem, na experimentação, na vivência da interdisciplinaridade e em uma postura permeada pela crítica e reflexão, o PIBID tem possibilitado, aos licenciandos, uma formação inicial de maior qualidade por conta de sua inserção no universo do ambiente escolar. (BECKMANN e TEMBIL, 2014, p. 5).

Conclui-se, portanto, que o trabalho desenvolvido pelo programa PIBID coloca em “crise” os modos de pensar, agir e reagir à formação, atuação e no que tange à pesquisa, busca e construção do conhecimento na área educacional, uma vez que encontra-se em CAPES (2015):

Esse movimento é intencional no Pibid e provoca, além da formação inicial do licenciando, a formação continuada dos docentes da educação básica e das IES. Novas formas de “olhar” a escola, de interagir com o campo da atuação docente e de valorizar o inovador em educação - mesmo que esse inovador seja o aprimoramento de abordagens e propostas já defendidas em outras épocas - têm pautado o programa. Defende-se uma ação que modifique os saberes, inove as práticas didático-pedagógicas e que problematize a formação na e para escola, na busca de elementos teóricos objetivos, propositivos e transformadores da realidade educacional brasileira. A cultura escolar, neste sentido, poderá ser modificada a partir dos próprios sujeitos que comungam, reproduzem e (de)formam essa cultura. (CAPES, 2015, p. 66-67).

Programa de Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP)

Conforme apontado no início desse artigo, é inquestionável a influência exercida pelas transformações sociais, econômicas, políticas, tecnológicas e culturais

sobre a escola. Pode-se considerar que toda essa complexidade atravessa os muros escolares colocando em xeque antigos padrões e posturas tradicionalistas de ensino, as quais elegiam o professor como sendo o “mestre” e o único detentor do conhecimento, em que o aluno assumia uma posição passiva no processo ensino-aprendizagem. São posturas rígidas que não proporcionam nem espaço e nem tempo para os discentes expressarem a sua individualidade, os seus desejos e os seus saberes. Tais posturas e procedimentos antiquados, caracterizados por Freire (2002) como “ensino bancário”, não correspondem às necessidades, às motivações e aos anseios dos estudantes do mundo contemporâneo. Nesse complexo turbilhão de mudanças, marcado por profundas desigualdades sociais, faz-se urgente repensar o contexto da instituição escolar, no que tange ao espaço, tempo, bem como a influência e sentido que a escola exerce na vida dos alunos.

O Programa de Ensino Integral foi implementado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 2012 em escolas do Estado de São Paulo, surgindo da necessidade de se repensar o atual modelo de escola e seu papel na vida e no desenvolvimento do aluno. Almeja-se proporcionar uma nova dinâmica na escola, visando tanto a oferta de um ensino com padrão de qualidade, como a valorização do trabalho desenvolvido pela equipe escolar.

O modelo pedagógico está alicerçado em quatro princípios educativos: a Educação Interdimensional, a Pedagogia da Presença, os 4 Pilares da Educação para o século XXI e o Protagonismo Juvenil. A Educação Interdimensional contempla o conceito de interdimensionalidade desenvolvido por Costa (2008), o qual reconhece as múltiplas dimensões humanas: racionalidade, corporeidade, sentimentalidade e espiritualidade. Visa-se assegurar o pleno desenvolvimento do ser humano, o que dialoga com as ideias de Freire (2002) sobre a necessidade de a formação do educando valorizar as potencialidades do mesmo, além de contemplar o desenvolvimento da autonomia, criticidade e ética. Através do vínculo estabelecido entre educador e educando, o aluno receberá o apoio necessário para o desenvolvimento de suas potencialidades. De acordo com Costa (1991), a presença do educador na vida do educando é o alicerce da ação educativa emancipadora, a qual contribui significativamente para que o aluno se desenvolva plenamente como pessoa e cidadão.

Pautando-se nos quatro pilares da educação: aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer e aprender a conhecer busca-se ofertar aos discentes oportunidades de aprendizagens voltadas ao exercício de uma cidadania democrática.

O Protagonismo Juvenil configura-se na premissa mais importante do programa. O discente terá a oportunidade de desenvolver habilidades e competências para realizar seu Projeto de Vida, tornando-se protagonista e assumindo cada vez mais responsabilidade pelo seu sucesso acadêmico, pessoal e profissional.

Segundo a SEE (2015), “o Ensino Integral tem como principal objetivo a formação de jovens autônomos, competentes e solidários.” (SEE, 2015, p. 15).

Para a implantação da proposta de Ensino Integral são necessárias mudanças de ordem estrutural, pedagógica e tempo-espacial.

De acordo com a SEE (2015), professores e alunos permanecem na escola em período integral, possibilitando o aumento do tempo dedicado ao processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Programa de Ensino Integral cunha-se na valorização da atuação da equipe escolar e das necessidades dos alunos. Os professores atuam em regime de dedicação exclusiva, recebendo gratificação de 75% em seu salário. Assim, dispõem de mais tempo para participarem do planejamento e implementação das ações, através de um trabalho colaborativo entre os integrantes da equipe escolar, onde propõe-se o desenvolvimento de atividades pedagógicas contextualizadas e significativas por meio das quais os diversos componentes curriculares são trabalhados de forma interdisciplinar. Implementando-se, também, a construção de um currículo integralizado e diversificado, com matriz curricular flexível, em que as aulas e atividades se desenvolverão em todos os tempos e espaços da escola.

Sobre essa questão de o docente ter maior disponibilidade de tempo dedicada ao exercício da profissão associada a um aumento de valor em sua remuneração salarial, Rankel e Stahlschmidt (2009) pontuam que tais condições podem contribuir para o fortalecimento do sentimento de valorização da carreira docente e, por consequência, resultados positivos poderão ser gerados na qualidade do ensino ofertado.

O programa também possui um desenho curricular diferenciado, em que os alunos têm atividades do currículo básico tradicional aliadas às atividades complementares, tais como: as Disciplinas Eletivas, os Clubes Juvenis, as Orientações de Estudos, a Culminância, o Acolhimento, o Projeto de Vida e o Protagonismo Juvenil, que contribuem para torná-los cada vez mais autônomos e seguros. Como estratégia para um salto na qualidade do ensino, adota-se o modelo de avaliação sistemática e processual, sendo aplicada a proposta de nivelamento, através da qual o estudante adquire conhecimentos necessários para dar prosseguimento nos estudos.

A qualidade do trabalho também se deve à atuação de uma gestão democrática pautada nos princípios da corresponsabilidade. O trabalho é envolvido pelo espírito de equipe e colaboração, fortalecendo o sentimento de pertencimento do grupo. Contempla-se, também, incentivo para que os educadores participem de formação continuada. Essa ação dialoga com o trabalho do PIBID que através da valorização do trabalho docente, os profissionais sentem-se mais motivados com a própria carreira, desenvolvendo a conscientização sobre a importância do comprometimento com o aperfeiçoamento e atualização profissional; o que vai ao encontro das aspirações de Rankel e Stahlschmidt (2009), que consideram essencial o professorado comprometer-se em trabalhar com profissionalismo e ética.

De acordo com a SEE (2015), espera-se que através desse trabalho sério e sólido, ocorram melhorias substanciais tanto no contexto educacional quanto na vida dos atores envolvidos: que sejam alcançados resultados positivos nas avaliações externas, nas internas e nas taxas de rendimento das escolas; ocorra o aumento do índice de permanência nas escolas; fortaleça-se o sentimento de cooperação e responsabilidade entre os atores do cenário educacional e que os alunos alcancem sucesso na elaboração e realização de seus projetos de vida e profissionais, sem deixar

de destacar que podem ser caminhos possíveis para mudanças de paradigmas no processo-ensino aprendizagem.

Entrevista com Coordenador de área do PIBID

Para que se tenha um conhecimento mais abrangente sobre os trabalhos desenvolvidos pelo PIBID em escolas do Programa de Ensino Integral, assim como os impactos gerados na área educacional, realizou-se uma entrevista com uma coordenadora de área do PIBID. A profissional entrevistada possui 23 anos de experiência na área docente, sendo 15 anos no ensino superior, contemplando, ainda, 3 anos de experiência de trabalho desenvolvido como coordenadora do PIBID Língua Inglesa em escola pública integrante do Programa de Ensino Integral da SEE-SP.

O formulário-guia da entrevista continha 11 perguntas. No entanto, o presente artigo centrar-se-á na análise e discussão de questões específicas referentes à atuação e à formação inicial dos licenciandos e de questões que promovem o repensar de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem.

Investigou-se a opinião da coordenadora referente à contribuição do PIBID para a formação e atuação de professores no país, obtendo-se a seguinte resposta:

Coordenadora: Contribui bastante. Porque permite o diálogo teoria e prática tão importante na formação docente; além disso, possibilita ao aluno em formação vivenciar a sala de aula contextualizados em docência inicial; por último, por ser um programa de incentivo à docência que assegura ao bolsista a orientação do coordenador de área em conjunto ao professor supervisor na escola pública, o que legitima um melhor desenvolvimento de sua experiência enquanto bolsista.

A fala da coordenadora dialoga com a posição de Beckmann e Tembil (2014), uma vez que tais autoras ressaltam vários benefícios decorridos da parceria estabelecida entre as licenciaturas e o PIBID, dentre eles: proporcionar aos pibidianos a vivência da concreticidade da sala de aula das escolas públicas, a articulação entre teoria e prática e a troca de experiências com os supervisores e coordenadores de área. Encontramos, ainda, consonância entre a opinião da profissional entrevistada e a visão de Felício (2014) no que relaciona-se ao crescimento e ampliação de olhar e da experiência do licenciando quanto às práticas pedagógicas, pois a autora, em questão, compreende o PIBID como um espaço coformador na formação inicial docente, permitindo a aproximação da teoria-prática, saber-fazer e universidade-escola.

O relato da coordenadora quanto ao fato do PIBID promover um salto qualitativo no processo de formação docente do licenciando, encontra correspondência, ainda, em Beckmann e Tembil (2014), pois tais autoras consideram que as experiências concretas e contextualizadas de estudos e discussões sobre ensino e aprendizagem, proporcionam aos pibidianos uma formação inicial mais sólida capaz de melhor prepará-los para a atuação na educação básica. Sendo pertinente também fazer-se a correlação desse depoimento com os posicionamentos de Nóbrega e Gomes (2015), pois tais autoras consideram de grande relevância os licenciandos

vivenciarem, ainda na graduação, o chão da escola, principalmente, se a instituição escolar estiver concatenada com propostas educativas inovadoras que caminham no sentido da mudança de paradigmas no processo ensino-aprendizagem; as quais são encontradas em escolas pertencentes ao modelo de ensino integral. Essas experiências, segundo as autoras, representam um enfrentamento à resistência desencadeada pelas práticas baseadas num modelo tradicional de ensino.

Foi feito este questionamento: “Você nota diferenças na formação acadêmica entre alunos participantes do PIBID nas escolas do Programa de Ensino Integral dos alunos não participantes? Quais?” A declaração foi:

Coordenadora: Com certeza. Os alunos participantes do Pibid em Programa de Ensino Integral tornam-se coadjuvantes, se não protagonistas muitas vezes, nas atuações da escola. Eles são realmente convidados a participar de todas as atividades na escola: eletivas, culminância entre outras, que potencializam o engajamento deles na formação docente.

De acordo com a opinião da coordenadora, os pibidianos que atuam em escolas do Programa de Ensino Integral desfrutam da oportunidade de uma formação mais qualitativa em relação aos licenciandos que não estão envolvidos com os referidos programas, justamente, pelo fato dos mesmos atuarem ativamente nas propostas educativas e não como mero observadores, o que, geralmente acontece em situações de estágios obrigatórios que fazem parte da grade curricular da graduação. Nos estágios, os graduandos assumem uma posição passiva frente às diversas situações do contexto escolar. Assim, de acordo com o relato da coordenadora, podemos verificar que o trabalho desenvolvido pelo PIBID em escolas do Programa de Ensino Integral complementa lacunas na formação docente, as quais os cursos de licenciatura através de experiências de estágios não conseguem suprir. Tais lacunas, são abordadas por Felício (2014) quando refere-se à problemática das dicotomizações existentes na formação inicial de professores entre a teoria-prática, saber-fazer e universidade-escola. Podemos, ainda considerar, tendo como base a entrevista com a coordenadora, que as vivências dos pibidianos caminham no sentido de suprir essas lacunas e as fragilidades na formação docente; as quais, de acordo com Beckmann e Tembil (2014), despertavam um sentimento de insegurança e despreparo por parte dos professores iniciantes pelo fato de não vivenciarem a correlação teoria-prática durante a graduação.

A fala da entrevistada sobre a participação dinâmica e proativa dos pibidianos, encontra correspondência em CAPES (2015), pois de acordo com esse referencial teórico, os princípios pedagógicos do PIBID estimulam a participação dos envolvidos através de um contexto democrático, incentivando nos mesmos uma atuação protagonista.

Ainda, sobre a opinião da coordenadora, é importante ressaltar a sua visão referente a correlação entre a atuação protagonista do pibidiano com o seu maior engajamento com a própria formação docente, onde lê-se: “[...] tornam-se coadjuvantes, se não protagonistas muitas vezes, nas atuações da escola. Eles são realmente convidados a participar de todas as atividades na escola: eletivas,

culminância entre outras, que potencializam o engajamento deles na formação docente.”

Encontramos em SEE (2015), que os princípios do Programa de Ensino Integral contemplam a construção de processos de trabalhos pautados na cooperação e no fortalecimento do espírito de equipe, que, uma vez mediados pela atuação de uma gestão democrática, promovem o despertar de uma maior conscientização, motivação e comprometimento por parte dos educadores a compartilharem e assumirem responsabilidades para a tomada de ações e decisões. Portanto, podemos identificar pelo relato da entrevistada, que o pibidiano encontra-se inserido num contexto que prima pela valorização da atuação docente, o que, certamente, contribui para o despertar de uma maior motivação com a profissão e um maior engajamento com a sua própria formação.

O relato da coordenadora também vai ao encontro das observações de Nóbrega e Gomes (2014), uma vez que tais autoras afirmam que a interação entre os pibidianos e escola pertencente ao Programa de Ensino Integral promove mudanças significativas no processo de formação inicial docente, pelo fato dos licenciandos encontrarem espaço para a elaboração de planejamentos e execução de atividades pedagógicas baseadas numa perspectiva de aprendizagem construtiva e significativa, além da possibilidade de serem feitas reflexões sobre teoria-prática, o que culmina em mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem.

A questão: “Quais experiências que você considera exitosas no contexto PIBID- Programa de Ensino Integral que contribuem para a formação e atuação docente?”, gerou a resposta:

Coordenadora: Várias são as experiências exitosas, entre algumas: Ao final das aulas de ensino –aprendizagem de língua inglesa em pares, tem-se uma brincadeira. Já conseguimos chegar diversas vezes nessa situação, com: brincar de curling (esporte de inverno), brincar de viajar de navio, frequentar a biblioteca, participar de um pen pal (utilizando os netbooks do programa), brincar de inventor, brincar de servir como garçom, brincar de manifestação e a mais atual experiência em eletiva: brincar de cinema mudo.

A coordenadora avalia que a parceria PIBID- Programa de Ensino Integral promove diversas experiências exitosas para a formação e atuação docente, e, podemos verificar que as experiências mencionadas estão diretamente relacionadas ao ensinar através da ludicidade. Esta prática pedagógica inovadora vai ao encontro das afirmações de Beckmann e Tembil (2014), assim como as de Felício (2014), sobre o fato do PIBID estimular os educadores a construir novas estratégias metodológicas de ensino e intervenções didáticas que contribuam para a melhoria da aprendizagem dos alunos, onde o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas do modelo tradicional; as quais sejam baseadas nos interesses, saberes e realidade dos alunos. O que também encontra correspondência em SEE (2015), pois o Programa de Ensino Integral almeja proporcionar uma nova dinâmica na escola e promover práticas educativas mais significativas, concatenadas com as necessidades, motivações e anseios dos alunos do mundo contemporâneo.

Podemos considerar, através do relato da coordenadora, que a oportunidade que os alunos têm de vivenciarem práticas pedagógicas e educativas mais emancipatórias vai na contramão do “ensino bancário” tão criticado por Freire (2002), o qual era praticado pelo método de ensino tradicional, onde predominava a visão do professor como “mestre” e único detentor do saber, sendo mero transmissor de conteúdos, em que o aluno assumia uma posição passiva no processo ensino-aprendizagem. Diferentemente, podemos identificar nas experiências exitosas relatadas pela entrevistada, uma vez que os alunos têm uma participação ativa e aprendem brincando.

A questão: “Da implantação da parceria entre o PIBID e as escolas do Programa de Ensino Integral até o presente momento, você notou alguma mudança de paradigma no processo ensino-aprendizagem? Se a resposta for positiva, cite e comente tais paradigmas.” gerou a informação:

Coordenadora: Sim, se no início o foco era no caderno do aluno com ênfase no ensino de gramática, agora o brincar é o ponto inicial das ações nas aulas de inglês. Do paradigma tradicional de ensino-aprendizagem ao brincar em perspectiva sócio –histórico-cultural (VYGOTSKY, 1934/ 2008, 2010) Em relação a perspectiva de linguagem – agora o foco centraliza-se em questões de gênero invés de foco gramatical VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2010. VYGOTSKY, L. S. Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2008.

Sob o ponto de vista da coordenadora, o período que compreende o início da implantação da parceria entre o PIBID e as escolas do Programa de Ensino Integral até o presente momento, houve mudança de paradigma no processo ensino-aprendizagem. De acordo com o seu relato, a quebra de paradigma perpassa pelo desvencilhamento de antigas práticas pedagógicas baseadas no modelo tradicional de ensino (onde, geralmente, o ensino apoiava-se somente utilização do material didático e a metodologia era baseada na transmissão e na memorização de regras de gramática), sendo que as intervenções didático-metodológicas propostas pela ação do PIBID contemplam a aprendizagem por meio da ludicidade, como é demonstrado em: “[...]se no início o foco era no caderno do aluno com ênfase no ensino de gramática, agora o brincar é o ponto inicial das ações nas aulas de inglês.” De acordo com o relato da profissional entrevistada, a aprendizagem envolve as práticas sociais da linguagem e os diferentes gêneros textuais, o que demonstra que o processo ensino-aprendizagem está concatenado com a realidade na qual os alunos estão inseridos, sendo evidenciado em: “[...]agora o foco centraliza-se em questões de gênero ao invés de foco gramatical.”

A percepção relatada pela entrevistada sobre a existência de quebra de paradigmas no processo ensino-aprendizagem promovido pela parceria do PIBID em escolas do Programa de Ensino Integral corresponde ao discurso apresentado por Nóbrega e Gomes (2014), pois as autoras consideram que a parceria entre o PIBID e escola do Programa de Ensino Integral promove o desenvolvimento e implementação de atividades pedagógicas mais contextualizadas e emancipatórias, que englobam as práticas sociais, a realidade e os interesses dos alunos.

É possível também encontrar correspondência entre o relato da coordenadora com considerações de Hoffart e Vendramini Zanella (2015), pois, segundo as autoras, as experiências vivenciadas pelos pibidianos em escolas do Programa de Ensino Integral promovem mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem devido ao desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras que aproximam o currículo escolar ao cotidiano do aluno e às estratégias metodológicas baseadas na aprendizagem lúdica, associadas à utilização de recursos tecnológicos, à realidade e aos interesses dos alunos.

Pode-se também correlacionar as informações da coordenadora com constatações feitas por Vendramini Zanella e Carneiro (2015), ao considerarem que a parceria entre os dois programas configura-se numa oportunidade real de construção de práticas educativas emancipatórias e significativas, através da qual os educadores edificam mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem por meio de um trabalho coletivo e da possibilidade concreta de aproximar a teoria com a prática.

Considerações finais

Por meio da análise dos estudos realizados, constata-se que a parceria PIBID - Programa de Ensino Integral pode favorecer mudanças de paradigmas tanto no processo ensino-aprendizagem nas escolas de Educação Básica da rede pública como nos processos formativos de docentes, pois ambos programas versam para a construção de práticas pedagógicas mais construtivas, inovadoras e emancipatórias que objetivam a promoção de educação de qualidade e a oferta de uma aprendizagem significativa, concatenadas com a realidade e interesses dos alunos, contemplando, ao mesmo tempo, as práticas sociais e a ludicidade. Sendo que tais práticas educativas concebem o aluno como protagonista do processo ensino-aprendizagem, respeitando e valorizando a sua individualidade, necessidades e a sua leitura de mundo.

O trabalho desenvolvido pelos referidos programas objetiva, ainda, a formação de alunos autônomos, criativos, críticos e solidários. O que corresponde aos ideias propostos por Freire (2002), no que tange à responsabilidade do educador em formar educandos politizados, imbuídos de criticidade, ética e compromisso social.

As ações convergem, também, para a valorização da formação e atuação docente ao promoverem um contexto de trabalho democrático e cooperativo, permeado por um processo constante de ação-reflexão-ação (CAPES, 2015), onde estímulos à formação continuada e ao fomento à pesquisa são intensamente impulsionados.

A parceria caminha, ainda, e é confirmada pela entrevista realizada com a coordenadora de área do PIBID, no sentido de minimizar fragilidades educacionais presentes no campo formativo de docentes. Uma vez que, segundo Felício (2014), a formação inicial de professores no Brasil carrega um legado histórico permeado por dicotomizações entre teoria-prática, saber-fazer e universidade-escola. Sendo que, de acordo com Beckmann e Tembil (2014), tais fragilidades geravam frustrações e inseguranças nos professores em início de carreira devido ao fato de terem tido pouca

oportunidade de articular, de forma efetiva, a teoria com a prática durante a graduação.

Portanto, através das vivências concretas proporcionadas pela imersão nos dois programas, os licenciandos têm a oportunidade de, ainda, durante a formação, correlacionar os conhecimentos obtidos no contexto acadêmico à realidade do chão da escola pública, refletir sobre as reais necessidades dos alunos no processo ensino-aprendizagem e atuar de forma ativa e dinâmica nas atividades do cotidiano escolar. Sendo que, de acordo com a profissional entrevistada, tal possibilidade desperta no licenciando uma maior motivação e engajamento com a sua própria formação profissional.

Este estudo tem a proposta de instigar o olhar para o novo paradigma a partir de ações exitosas e não tem a pretensão de esgotar o assunto. Espera-se que sirva de estímulo para que novas pesquisas sejam realizadas, pois acredita-se que o trabalho de investigação e aprendizado do professor deva ser contínuo, encontrando-se em Freire (2002) que o educador é responsável por fazer constantemente uma reflexão crítica sobre sua prática pedagógica quando afirma: “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 2002, p.27).

Deseja-se que sejam realizadas, permanentemente, reflexões e discussões acerca da promoção de mudanças de paradigmas no processo ensino-aprendizagem, pois segundo Nóbrega e Gomes (2014), os próprios licenciandos ainda mantêm vivas as práticas tradicionais de ensino.

Referências

BECKMANN, K. W. e TEMBIL, M. T.. **Formação de professores** - Contribuições do PIBID. Guarapuava: Editora da Unicentro, 2014.

BRASIL. CAPES - Relatório de Gestão 2009-2014. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB**. Brasília: CAPES, 2015. v. 1. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf>. Acesso em: 13 dez. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **PIBID – Apresentação**. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pibid>>. Acesso em: 16 out. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais (1a. a 4a. série)**. Brasília: SEF, 1997. v. 2.

COSTA, Antônio. C. G. **Por uma pedagogia da presença**. Brasília: Editora Ministério da Ação Social, 1991.

COSTA, Antônio. C. G. **Protagonismo Juvenil: O que é e como praticá-lo?** Publicação Instituto Aliança: 2000. Disponível em:

<http://www.institutoalianca.org.br/Protagonismo_Juvenil.pdf> Acesso 07 jan. 2016.

_____. **Uma perspectiva para o século XXI**. São Paulo: Editora Canção Nova, 2008.

FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n.42, p. 415-434, dez. 2014. Disponível em: <www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=12752> Acesso 15 jun 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

HOFFART, Ana Laura.; VENDRAMINI ZANELLA, Daniela Aparecida. A produção de significados na elaboração escrita em língua inglesa na atividade social: participação de pen-pal. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 165-186, dez. 2015. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/19182442-Revista-letras-raras-issn-2317-2347-vol-4-ano-4-no-2-2015.html>>. Acesso em: 30 maio 2016

NÓBREGA, Bianca; GOMES, Denise Lemos. Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência e Programa de Ensino: experiências e reflexões. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014: formação e conhecimento. 2014, Sorocaba, SP. **Anais...** Sorocaba: UNISO, 2014. Disponível em: <http://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/1_es_formacao_de_professores/06.pdf>. Acesso em: 13 maio 2016.

RANKEL, L. F.; STAHLSCMIDT, R. M.. **Profissão docente**. Curitiba: IESDE BRASIL, 2009.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Diretrizes do programa ensino integral: escola de tempo integral**. São Paulo: SEE. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/a2sitebox/arquivos/documentos/342.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2015.

VENDRAMINI ZANELLA, Daniela Aparecida; CARNEIRO, Maria Angélica Lauretti.; A produção de significados na atividade de formação do PIBID/UNISO de Língua Inglesa. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 4, n. 2, p. 56-78, dez. 2015. Disponível em: <<http://150.165.111.246/revistarepol/index.php/RLR/article/viewFile/439/329>> Acesso 06 jun. 2016.

Recebido em 30/05/2017.

Aprovado em 14/08/2017.