



Revista Educação em Questão

ISSN: 1981-1802

eduquestao@ce.ufrn.br

Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Brasil

Macedo Deimling, Natalia Neves; Medeiros Rodrigues Realí, Aline Maria de
O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura
Revista Educação em Questão, vol. 56, núm. 48, 2018, -Junio, pp. 171-201
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Natal, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563968379013>

- Como citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto



O PIBID e a formação dos estudantes bolsistas da licenciatura

Natalia Neves Macedo Deimling
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar de que maneira as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e percebidas por diferentes sujeitos na formação dos estudantes da licenciatura, bolsistas de iniciação à docência. Para a construção dos dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com 48 bolsistas e 17 professores (supervisores, colaboradores e coordenadores) envolvidos em quatro subprojetos do PIBID de uma universidade pública brasileira entre os anos de 2013 e 2014. Para a análise desses dados, foram utilizadas as técnicas de triangulação e categorização de dados. Entre outros aspectos, os resultados mostram que o Programa tem contribuído para a aprendizagem profissional dos estudantes, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos acadêmicos e os conhecimentos da experiência prática observada em seu contato com as escolas. Todavia, alguns aspectos indicados como limitantes, bem como a diferenciação que os professores e estudantes fazem entre o estágio curricular e o PIBID na formação inicial, também são analisados.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Formação Inicial.

171

PIBID and the training of undergraduate licentiate degree of scholarship students

Abstract

This article aims to analyze how the PIBID guidelines have been developed and perceived by different subjects in the training of students at the undergraduate licentiate students, scholarship recipients for beginner teachers. For the construction of the data, we carried out semi-structured interviews with 48 scholarship students and 17 professors (supervisors, collaborators and coordinators) involved in four PIBID subprojects of a Brazilian public university between the years of 2013 and 2014. For the analysis of these data, triangulation and data categorization techniques were used. Among other aspects, the results show that the PIBID has been the Program has been contributed to the professional learning of students, providing them with the articulation between the academic knowledge and the knowledge of the practical experience observed in their contact with the schools. However, some aspects indicated as limiting, as well as the differentiation that teachers and students make between the curricular stage and the PIBID in the initial formation, are also analyzed.

Keywords: Teacher training. PIBID. Initial formation.

El PIBID y la formación de los estudiantes becarios de la licenciatura

Resumen

Este artículo tiene por objetivo de analizar de qué manera las orientaciones del PIBID han sido desarrolladas y percibidas por diferentes sujetos en la formación de los estudiantes de la licenciatura, becarios de iniciación a la docencia. Para la construcción de los datos se realizaron entrevistas semiestructuradas con 48 becarios y 17 profesores (supervisores, colaboradores y coordinadores) involucrados en cuatro subproyectos del PIBID de una universidad pública brasileña entre los años 2013 y 2014. Para el análisis de estos datos se utilizaron las técnicas de triangulación y categorización de datos. Entre otros aspectos, los resultados muestran que el Programa tiene contribuido al aprendizaje profesional de los estudiantes, proporcionándoles la articulación entre los conocimientos académicos y los conocimientos de la experiencia práctica observada en su contacto con las escuelas. Sin embargo, algunos aspectos indicados como limitantes, así como la diferenciación que los profesores y estudiantes hacen entre la etapa curricular y el PIBID en la formación inicial, también son analizados.

Palabras clave: Formación de profesores. PIBID. Formación inicial.

Considerações Iniciais

172

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência¹ (PIBID) tem como objetivo, entre outros aspectos, constituir-se como elemento integrador entre educação básica e superior e contribuir para a melhor articulação entre teoria e prática por meio da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação no período de sua formação inicial. Com isso, o Programa busca elevar a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2007; 2010a).

Em conformidade com a Portaria nº. 96/2013², os projetos e subprojetos do PIBID devem abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais sobressaem: o estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares; o desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo e interdisciplinar; o planejamento e desenvolvimento de atividades nos espaços formativos; a participação nas atividades de planejamento escolar; a análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica; a leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos



didático-pedagógicos; o cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica; a elaboração, testagem, desenvolvimento e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais; a elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade; a sistematização e registro das atividades (BRASIL, 2013)³.

Concorda-se com Oliveira (2004) quando ela afirma que cabe aos estudos que tratam sobre políticas educacionais ir além da interpretação do texto das reformas e dos programas, abarcando, também, os sujeitos e o contexto em que se desenvolvem, tendo em vista analisar a possível defasagem entre o texto e o contexto. De acordo com Bowe et al. (1992 apud MAINARDES, 2006), o contexto da prática é o local onde a política educacional está sujeita à interpretação e recriação e onde produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

Para esses autores, as políticas não são simplesmente implementadas no contexto da prática, mas também estão sujeitas à interpretação e recriação por parte dos sujeitos que a compõem. Tal compreensão assume que os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Dessa forma, o que eles pensam e no que acreditam têm implicações para o processo de implementação dessas políticas. Segundo Mainardes (2006), uma análise, nessa perspectiva, pode contribuir para a compreensão da trajetória de políticas e programas educacionais brasileiros e para capturar parte da complexidade do processo de formulação e implementação de políticas.

Assim, considerando essa perspectiva, bem como as diferentes dimensões e os objetivos propostos pelo Programa, e tendo em vista ampliar e contribuir com as investigações que têm sido realizadas nos últimos anos sobre o PIBID, cumpre realizar uma análise sobre como as orientações do PIBID têm sido desenvolvidas e percebidas na formação dos estudantes da licenciatura, bolsistas de iniciação à docência, sob a ótica dos diferentes sujeitos envolvidos nesse processo. Trata-se de uma das categorias de análise⁴ discutidas em uma pesquisa científica de abordagem qualitativa que teve, na análise documental e na entrevista semiestruturada, os principais instrumentos de construção dos dados, e na criação de categorias e na triangulação, os instrumentos de análise dos dados.

As entrevistas aqui analisadas foram efetivadas com dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, quatro professores colaboradores, sete supervisores e 48 alunos bolsistas de quatro subprojetos do PIBID de uma universidade pública brasileira, localizada na região Sul do Brasil, entre os anos de 2013 e 2014. Os subprojetos estão vinculados a quatro cursos: Licenciatura em Letras-Português/Inglês, Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Matemática, designados neste trabalho pelas letras A, B, C e D.

Na sequência, será apresentado um quadro com as principais características de cada subprojeto analisado e o número de participantes do estudo:

Tabela 1
Dados gerais dos subprojetos analisados

PIBID de uma universidade pública*					
1 Coordenador Institucional				2 Coordenadores de área de gestão de processos educacionais	
Subprojetos PIBID	Início das atividades	nº de coordenadores de área	nº de supervisores	nº de colaboradores	n. de bolsistas de iniciação à docência
Física	2010	01	04	03	24
Letras - Inglês	2011	01	01	0	10
Matemática	2012	01	02	03	12
Química	2012	01	03	01	10

Fonte: autoria própria

*Período de referência: segundo semestre de 2013.

A análise e a discussão dos dados respaldaram-se nos estudos realizados por Libâneo (2005), Shulman (2005), García (2010), Tardif (2012), Zeichner (2010), Duarte Neto (2013), entre outros, bem como nas bases legais que regulamentam e dispõem sobre o PIBID e na interpretação que os sujeitos que participam desse Programa fazem sobre suas contribuições, limitações, desafios e influências, nesse caso específico, no que se refere à formação dos bolsistas de iniciação à docência.



Para diferenciar os relatos dos diferentes sujeitos que participaram do estudo também foram utilizadas algumas siglas: Bolsistas de Iniciação à Docência (B), Supervisores(S), Colaboradores (C), Coordenador de Área (CA) e Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais (CG). Assim, ao final de cada relato, é apresentada, entre parênteses, a sigla que corresponde ao subprojeto analisado seguida da sigla correspondente ao sujeito entrevistado. Quando necessário, foram utilizados nomes fictícios.

O PIBID e a atividades desenvolvidas na universidade

Em conformidade com a Portaria nº. 93/2013, além do estudo sobre o contexto escolar, o PIBID deve contemplar, também, a elaboração e o desenvolvimento de atividades nos espaços formativos (BRASIL, 2013). Visando atender a essa proposta, os alunos bolsistas de todos os subprojetos analisados implementam ações nas escolas, onde permanecem entre duas e cinco horas/aula (haja vista as características e objetivos de cada subprojeto), e na universidade, onde planejam e discutem as atividades propostas e os projetos ou trabalhos a elas vinculados.

Nos subprojetos A e D, os bolsistas são divididos em grupos temáticos – relacionados à área de conhecimento da licenciatura e voltados ao ensino – e cada grupo planeja e desenvolve suas intervenções na escola com base nos temas, os quais podem ser escolhidos pelos estudantes de acordo com suas áreas de interesse e afinidade no momento em que ingressam no projeto. Caso necessário, os bolsistas têm também a liberdade de migrar de um grupo para outro, seja pelo tema, seja por questões de afinidade interpessoal. Nos demais subprojetos (B e C), os alunos são apenas divididos em grupos de acordo com os professores que os orienta na escola. Os agrupamentos variam em cada subprojeto: há divisão em duplas, trios, quartetos e até mesmo sextetos. Tal divisão entre os alunos é utilizada tanto para o desenvolvimento das atividades nas escolas quanto na universidade.

De acordo com as entrevistas, as atividades na universidade consistem: em leituras, discussões e análises de trabalhos técnicos e acadêmicos relacionados à área específica do conhecimento, ao ensino, à educação e à metodologia de pesquisa em educação; na elaboração e apresentação de seminários e oficinas temáticas; em palestras (realizadas tanto pelos professores envolvidos do Projeto quanto por professores convidados); na discussão

e planejamento das ações a serem realizadas nas escolas e avaliação das ações já realizadas; na produção e organização de materiais e também na elaboração de projetos e trabalhos acadêmicos e científicos a partir das atividades desenvolvidas, tendo, como base, os problemas postos pela realidade educativa.

Segundo os coordenadores de área, quando um novo aluno ingressa no subprojeto, as atividades relacionadas à leitura e à análise de trabalhos técnicos e acadêmicos, bem como a oficinas e seminários temáticos já discutidos, não são retomados. Para a coordenadora do subprojeto C, quando um novo aluno ingressa no programa são realizadas orientações individuais com discussões sobre as leituras e algumas das atividades já realizadas pelos demais bolsistas. Já no subprojeto A, a coordenadora de área optou por organizar todas as atividades, informações gerais sobre as escolas e professores supervisores, textos, relatos, orientações, trabalhos e demais documentos em uma plataforma digital para que tanto os bolsistas ativos quanto aqueles que vierem a ingressar no subprojeto possam ter conhecimento sobre as atividades já desenvolvidas, as que estão em andamento e aquelas que estão sendo planejadas. Segundo a coordenadora, todos os grupos de trabalho devem atualizar suas informações, semanalmente, nessa plataforma, a fim de que todos os participantes do projeto possam ter acesso às informações. Vale ressaltar que os demais subprojetos analisados possuem websites para a divulgação do Programa e das atividades realizadas nas escolas, com acesso disponível a todos.

De acordo os bolsistas de iniciação à docência e com o coordenador de área do subprojeto D, além de reuniões sobre a discussão e o planejamento das atividades que serão desenvolvidas nas escolas, são também realizados encontros onde os professores, tanto da universidade (coordenador de área e professores colaboradores) quanto da escola (supervisores), apresentam palestras sobre temas relacionados à teoria e à prática educativa. Em alguns desses encontros, os alunos bolsistas são também chamados a discutir trabalhos acadêmicos (especialmente artigos) e apresentar alguns seminários sobre esses temas; todos relacionados à área de conhecimento do curso de licenciatura.

Todavia, em alguns relatos, é possível observar a desmotivação de alguns dos bolsistas de iniciação à docência no que se refere ao desenvolvimento das atividades na universidade. Em suas narrativas, alguns bolsistas do subprojeto D argumentaram sobre a necessidade de haver mais atividades



durante suas horas de permanência dedicadas ao PIBID na instituição e que essas fossem também direcionadas a discussões sobre o conteúdo específico da área, necessários ao desenvolvimento de suas ações na escola, como se pode observar no relato que se segue:

De certa forma está faltando muito, o PIBID está focando muito em atividades práticas, atividades como oficina, oficina, e a gente não está conseguindo associar a teoria. Não que seja necessário sempre fazer isso, mas acho que como a gente ainda está em formação, tinha que puxar um pouquinho mais (DB, 2013, grifos nossos).

Essa necessidade torna-se ainda mais evidente nos relatos de outros grupos de alunos bolsistas, segundo os quais, em algumas situações, eles são chamados a desenvolver nas escolas atividades de intervenção sobre conteúdos que ainda não tiveram contato ou não se aprofundaram no curso de licenciatura:

[...] eles colocaram a gente numa aula de 3º ano lá pra o [escola de educação básica], o que eu vou fazer no [escola de educação básica] no terceiro ano para contribuir? Falta conteúdo específico. Até pela estrutura do nosso curso, poderia ser feito, ou misturar os grupos, colocar alunos de começo e de final de curso [...] (AB, 2013, grifos nossos).

[...]

[...] a gente foi fazer uma oficina de [conteúdo específico] e daí eu questionando "professor, mas a gente não estudou [conteúdo específico], a gente já vai fazer oficina" eu acho que a gente devia estudar, lembrar as coisas, mas daí ele comentou não, mas isso é conteúdo de [conteúdo específico D] básica, vocês tem que chegar aqui sabendo, se vocês não sabem, vai procurar então. [...] Eu acho que o PIBID podia ficar um pouco nisso, como a [conteúdo específico D] básica, como entender a [conteúdo específico D] básica, você como professor entender a [conteúdo específico D] básica pra daí ensinar. [...] eu admito que eu tenho um monte de dificuldade [...] eu acho que devida ter um pouquinho mais disso (DB, 2013, grifos nossos).

De fato, permitir que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam nas escolas, mesmo sob orientação dos professores, atividades relacionadas a conteúdos que ainda não tiveram contato no curso de formação inicial, é o



mesmo que considerar que, para lecionar no ensino médio, basta ser formado nesse mesmo nível de ensino. E, como apontam a literatura (MIZUKAMI, 2004; SHULMAN, 2005) e a experiência, o domínio do conhecimento específico é tão necessário para a formação e atuação docente quanto o é saber transformá-lo em conteúdo de ensino. Para ensinar, é preciso, antes, saber, conhecer, a fim de contribuir para que o outro também aprenda.

Assim, não parece coerente que os bolsistas de iniciação à docência desenvolvam, nas escolas, conteúdos dos quais eles ainda não possuem o necessário contato e domínio, uma vez que isso pode prejudicar não apenas seu processo de formação mas, igualmente, a aprendizagem dos próprios alunos da educação básica. Como se pode observar nos relatos, tal dificuldade poderia ser amenizada se as reuniões realizadas na universidade sobre o PIBID focassem não apenas o planejamento das atividades práticas nas escolas mas, igualmente, a discussão dos conteúdos específicos contemplados em tais atividades, os quais devem ser aprofundados nas disciplinas ao longo do curso de licenciatura. Da mesma forma, mesclar bolsistas de diferentes períodos do curso em um mesmo grupo de trabalho parece ser também uma alternativa para a aprendizagem e discussão desses conteúdos entre os envolvidos.

178

Além desses aspectos, alguns alunos, especialmente aqueles vinculados ao subprojeto D, relataram a necessidade de haver um acompanhamento mais efetivo por parte do coordenador de área sobre os trabalhos desenvolvidos na Universidade, uma vez que, segundo eles, alguns bolsistas não têm cumprido suas horas dedicadas ao trabalho na instituição para a elaboração, estudo e planejamento das atividades relacionadas ao PIBID.

A preocupação sobre as atividades desenvolvidas na universidade também fica evidente nas narrativas de todos os grupos de alunos bolsistas do subprojeto B, segundo os quais também se faz necessária uma cobrança mais efetiva por parte da coordenação no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e análise das ações realizadas tanto nas escolas quanto na universidade. Segundo esses alunos, a maior dificuldade está na falta de uma orientação pedagógica mais diretiva que lhes dê suporte para a elaboração e avaliação das atividades propostas, bem como na ausência de discussões, debates e orientações para a produção, escrita e socialização dos trabalhos desenvolvidos por eles e pelos demais participantes do subprojeto nas escolas. Devido a esses fatores, muitos desses bolsistas têm utilizado o tempo destinado



ao Programa para o desenvolvimento de outras atividades, como é possível observar no relato de uma das alunas entrevistadas:

Fica muito deficiente essa parte. Tem a falta de vir o professor colaborador junto com o professor [coordenador de área] aqui e fazer um acompanhamento mesmo, "olha, é assim", dar um direcionamento, para poder ser produtivo. Não vir aqui no horário, cada um pegar, abrir o seu computador, ficar estudando a sua matéria até dar seis horas da tarde e assinar o papel. Entendeu? Isso que eu vejo que é muito falho (BB, 2013, grifos nossos).

Para alguns desses bolsistas, o fato de o professor coordenador de área não possuir formação na área de ensino ou de educação e de não haver um professor dessa área que os acompanhe e colabore na discussão e realização das atividades tem também dificultado o desenvolvimento do programa e a análise crítica sobre as ações realizadas. Essa dificuldade é apontada, também, por um dos professores colaboradores e pelo próprio coordenador de área do subprojeto. Segundo eles, o fato de o coordenador não possuir formação na área de ensino pode dificultar algumas discussões relacionadas aos processos que envolvem o ensino e a aprendizagem dentro de sala de aula, bem como aquelas relacionadas à compreensão desses processos num contexto social e político mais amplo:

Olha, tem alguns assuntos que às vezes o próprio aluno traz para mim que eu, como eu tenho uma boa amizade com a [colaboradora] e com a [professora pedagoga – não atua como colaboradora] eu peço socorro e eles me atendem. Mas eu sinto uma dificuldade. Eu falo para eles, '[...] olha, eu vou conversar com a [colaboradora] e assim que eu chegar a uma resposta, eu trago para vocês' [...] a minha dificuldade maior é na parte pedagógica mesmo, onde envolve mais a parte pedagógica. [...] Aí onde eu já tenho um pouco de dificuldade, para ajudá-los (BCA, 2013, grifos nossos).

Eu vejo assim, a presença do licenciado com formação em educação, ou então do professor pedagogo dentro do programa ela é fundamental, enriquece e contribui. É uma coisa que a gente discutiu nesse próximo edital, que vai ter aqui na [universidade]. Então a gente quer que as duas professoras da área de educação ela deem todo o suporte pedagógico, de discutir todas as problemáticas com os alunos e que, eles não abrem mão, dois professores da



área técnica participem do programa pra dar o apoio nas questões técnicas mesmo, de conteúdo. Mas eu acho que essa parceria ela precisa existir, se não eu acho que a formação fica um pouco falha (BC, 2013, grifo nossos)

De fato, a parceria entre os professores da área específica do conhecimento, professores pedagogos e professores da área de ensino não apenas enriquece como também constitui a essência e o sentido da formação para o magistério. A docência possui, como base, muitos e diversificados conhecimentos, os quais são amplamente discutidos em seus trabalhos e nos estudos de pesquisadores brasileiros que se fundamentam em suas ideias para analisar os elementos que constituem a aprendizagem profissional da docência (SHULMAN, 2005). Com o objetivo de categorizar tais conhecimentos, o autor elaborou o que ele mesmo denomina de “[...] conhecimento base para a docência [...]”, composta pelas seguintes categorias: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos e de suas características; conhecimento dos contextos educativos; conhecimentos dos objetivos, finalidades e valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

180 Considerando que, na grande maioria dos cursos de licenciatura os aspectos gerais relacionados ao currículo, aos alunos e às suas características de desenvolvimento e aprendizagem, ao contexto sócio-político-educacional e aos objetivos e fundamentos históricos e filosóficos da educação são discutidos nas disciplinas que compõem seu núcleo de conhecimentos pedagógicos, é possível aqui sintetizar a base de conhecimento para a docência, elaborada por Shulman, em três grandes categorias: conhecimento do conteúdo específico, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Conforme explica Shulman (2005), entre essas, o conhecimento pedagógico do conteúdo adquire particular interesse, uma vez que identifica os corpos de conhecimentos distintivos para o ensino, representando uma mescla entre conteúdo específico e conhecimento didático geral.

Tal base de conhecimento consiste, segundo Mizukami (2004), em um corpo de compreensões, conhecimentos e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino, envolvendo conhecimentos de diferentes naturezas; todos necessários e indispensáveis à atuação profissional. Como aponta a autora, essa base ajuda a



compreender alguns dos processos que constituem a aprendizagem profissional da docência, a qual tem início em cursos de formação inicial e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional. Embora Shulman não tenha destacado o conhecimento da experiência como categoria da base de conhecimento, a autora explica que a experiência está presente em todo o processo de raciocínio pedagógico, sendo condição necessária – embora não suficiente – para a aprendizagem profissional da docência.

Considerando a importância dessa base de conhecimento para a formação e atuação docente, não parece fazer sentido que apenas professores que trabalham com uma de suas categorias atuem no PIBID. Privilegiar apenas um dos elementos que constituem essa base é o mesmo que considerar que, para ser professor, é necessário tão somente o conhecimento didático ou, de outro lado, apenas o domínio do conteúdo específico.

Certamente os professores supervisores que atuam no Programa, devido à sua formação e experiência, contribuem com maior ou menor intensidade na aprendizagem profissional dos estudantes da licenciatura no que se refere, especialmente, ao conhecimento pedagógico do conteúdo. Todavia, considerando que tais estudantes encontram-se em processo de formação inicial e que sua inserção nas escolas pelo PIBID ocorre também por meio do acompanhamento e orientação constantes de professores universitários, e tomando como base os relatos apresentados pelos próprios participantes, seria interessante que esses professores – se não todos, ao menos parte deles – possuísem formação na área de educação, a fim de que pudessem, além do conteúdo específico, contribuir também para discussões teórico-práticas relacionadas aos processos de ensinar e de aprender que ocorrem no âmbito escolar e que sofrem, inevitavelmente, as determinações sociais do contexto em que estão situados.

No que se refere aos momentos de discussão e socialização das atividades desenvolvidas, todos os subprojetos analisados realizam reuniões semanais ou quinzenais ao longo do período letivo. Nos subprojetos A e B, as reuniões são realizadas com cada grupo de alunos bolsistas separadamente e, sempre que necessário, todos são reunidos para discutir questões administrativas e pedagógicas relativas aos projetos. Nos subprojetos B e C, as reuniões acontecem, apenas, entre os coordenadores de área e os bolsistas de iniciação à docência e, nos demais, além desses, participam também das reuniões



os professores supervisores e colaboradores, especialmente nos momentos em que todos os grupos estão reunidos.

O relato a seguir mostra um exemplo do que é realizado nas reuniões quinzenais do subprojeto A:

Nessa reunião individual que dura uma hora e meia, mais ou menos, nós discutimos as estratégias. Eu convido os professores supervisores também pra estarem participando quando eles podem. Às vezes a gente marca no meio da tarde para o supervisor poder estar aqui... Todo o planejamento das atividades, calendário, cronograma, desenvolvimento do projeto, leituras, tudo isso é acertado nessas reuniões. Eu dou trabalho pra eles. Eles me mandam pra eu ter tempo de ler pra próxima reunião. Por isso que é quinzenal. Eu dou trabalho eles me mandam, por exemplo, uma revisão bibliográfica, eles mandam pra mim, eu leio, dou o retorno na próxima reunião. Então por isso que a gente dá esse espaço... Porque a gente fazia reuniões semanais, mas viu que não estava sendo produtivo. Não dava tempo de eles mandarem, fazerem, pra que eu desse um retorno. Então a gente resolveu fazer quinzenal (ACA, 2013).

182

Segundo essa coordenadora, o contato constante com as escolas parceiras do subprojeto e sua participação em algumas das aulas ministradas pelos professores supervisores nessas escolas são essenciais para estabelecer a confiança do trabalho desenvolvido e incentivar esses professores a participarem das atividades realizadas na universidade: *"Eu tento muito trazer os supervisores pra universidade e pra isso eu vou à escola. Porque quando eles começam a ver que eu estou lá na escola eles falam 'opa, eu também vou lá na universidade' [...]"* (ACA, 2013, grifos nossos).

Certamente, o contato e a participação direta do coordenador de área do PIBID com as escolas contribuem não apenas para estreitar a relação entre a universidade e a escola, mas, igualmente, para fortalecer e valorizar a parceria de trabalho e de formação com os professores supervisores da educação básica que se dispuseram a participar desse Programa. Em todo e qualquer processo de formação, não basta que a escola e seus profissionais adentrem a universidade; é necessário, também, que a universidade, enquanto *lócus* de formação, se aproxime da escola, considerando-a, igualmente, um espaço de formação e ponto de partida para a problematização e análise dos problemas educacionais e das necessidades de formação e atuação docente.



Candau (1996), ao discutir sobre a formação continuada de professores, defende que todo processo formativo deve ter, como referência, entre outros aspectos, a prática, o reconhecimento e a valorização dos professores da educação básica. Para a autora, as necessidades docentes têm sua origem na prática e, por esse motivo, faz-se necessário partir dela para se compreender as necessidades que dela são emanadas. Essa mesma ideia é também defendida por Tardif (2012, p. 23), segundo o qual “[...] o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração o seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais”. Afinal, a formação do professor se efetiva a partir do momento em que conhecemos a realidade docente.

Partindo desses princípios, não nos parece gratuito que os programas de formação, como é o caso do PIBID, desconsiderem a realidade prática docente e as experiências e necessidades dos professores. Concorda-se com Marcelo Garcia (2010) quando argumenta que propostas curriculares construídas sem considerar as opiniões e experiências do professor em exercício tendem a fracassar. Nelas, o professor sente-se como um mero realizador de propostas desenvolvidas por outras pessoas, o que sugere, em certa medida, um desprestígio da profissão do professor. Considerando tais aspectos, para que o PIBID possa contribuir também para a formação desses professores, é necessário que todos os envolvidos no Programa, e não apenas os alunos bolsistas, se comprometam e se preocupem em também compreender e conhecer sua realidade de trabalho. Somente assim as ações e intervenções propostas e planejadas para serem desenvolvidas em sala de aula poderão ter efeito na atuação e na formação dos professores e futuros professores, como objetiva o Programa.

183

O PIBID e as atividades realizadas nas escolas

No que se refere às atividades realizadas nas escolas, cada subprojeto, dadas suas características e necessidades, apresenta encaminhamentos diferenciados. No geral, todos os subprojetos desenvolvem atividades no turno escolar, ou seja, nos momentos em que os professores supervisores estão em sala de aula. Todavia, além de atividades no turno, os subprojetos C e D



também desenvolvem atividades no contraturno escolar. Tais atividades estão relacionadas a oficinas e a aulas de reforço aos alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem. Em geral, essas atividades, nas quais os bolsistas de iniciação à docência atuam individualmente ou em grupos diretamente com os alunos das escolas, no papel de professores, não contam com o acompanhamento dos professores supervisores no momento de sua realização. Vale ressaltar que os professores supervisores auxiliam e participam dos momentos de planejamento de tais atividades, seja na universidade, seja na escola; todavia, não permanecem presentes na ocasião em que elas são desenvolvidas, uma vez que ocorrem fora de seu período de permanência na escola.

Tal aspecto, porém, parece ir de encontro às características do PIBID, segundo o qual, mesmo não excluindo a possibilidade do desenvolvimento de atividades extraclasse em contraturno ou nas férias escolares, determina aos supervisores, entre outros deveres, o acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência, uma vez que são considerados por esse Programa os coformadores desses estudantes (BRASIL, 2010b; 2013). Se assim o for, o PIBID estará servindo a outro interesse que não o de contribuir para o processo de formação dos licenciandos pelo acompanhamento de profissionais experientes: estará, ao contrário, atendendo a uma demanda histórica e emergencial de déficit de profissionais para atuar na formação dos alunos da educação básica, colocando, assim, estudantes ainda em formação inicial para o magistério para dar suporte e reforço a esses alunos no contraturno escolar.

Em um sistema educacional onde não há professores suficientes para dar conta dessa necessidade e onde não são dadas as condições objetivas necessárias para que os profissionais que nele atuam possam atuar com maior dedicação de tempo na formação desses alunos, estudantes dos cursos de licenciatura são chamados, por meio de programas e políticas de formação, a atender a essa demanda.

No subprojeto A, ao contrário, as atividades e intervenções dos bolsistas de iniciação à docência são realizadas essencialmente no turno escolar, ou seja, no período quando os professores supervisores se encontram em sala de aula. A justificativa para essa decisão se torna clara no depoimento da coordenadora de área deste subprojeto:



[...] alunos que vão pra escola no contra turno darem suporte para os alunos que vão prestar o Enem, por exemplo... Tudo bem, nada contra. Mas também, nada muito a favor. Porque eu acho que não é essa a função do PIBID. Não é a função do bolsista do PIBID ir lá dar aula de reforço no contra turno, sabe? Não é só isso. Porque vira um professor. Um professor que está dando aula. E o PIBID não quer isso. O PIBID [...] quer que nós atuemos... Nós, eu digo, os supervisores, a coordenação de área e os bolsistas atuem no sentido de modificar a prática do professor. E o próprio supervisor ser responsável... Corresponsável pela formação dos nossos bolsistas... É uma troca, nós atuamos na modificação da prática do professor e em contrapartida ele com toda experiência dele ele auxilia na formação dos nossos bolsistas. Por isso que a universidade tem que estar próxima da escola. O coordenador de área tem que estar muito próximo do supervisor... [...] Mas a partir do momento em que você leva uma atividade que se encaixa como uma luva no que ele já faz na escola, ele faz sem perceber. Ele envolve os alunos, ele dá sugestões, ideias, da própria formação dele, experiência dele e isso ajuda no processo formativo dos nossos alunos, sem perceber eles fazem isso (ACA, 2013, grifos nossos).

Segundo Tardif (2012), o processo de ensino-aprendizagem ocorre em um contexto constituído de múltiplas interações relacionadas a situações concretas que exigem, em muitas circunstâncias, a capacidade de o professor enfrentar situações mais ou menos transitórias e variáveis. Essa capacidade de enfrentar situações também é formadora, pois permite que o professor desenvolva, ao longo de sua experiência, certos *habitus*, ou seja, certas disposições adquiridas pela prática que lhe darão a possibilidade de enfrentar os imponderáveis da profissão. Nesse sentido, a prática, aliada a uma formação acadêmica teórica, sólida e abrangente, também se torna formativa.

Assim, se o PIBID objetiva proporcionar aos licenciandos uma formação prática aliada à formação acadêmica; se se propõe a inserir esses estudantes no contexto de sua futura profissão de maneira gradual, supervisionada, orientada e acompanhada, tendo em vista atenuar o “choque com a realidade” – ou seja, a desilusão e o desencanto com os primeiros tempos de profissão – e permitir que eles compreendam e analisem esses saberes adquiridos pela prática e pela experiência, não parece fazer sentido permitir que as atividades desenvolvidas nas escolas sejam realizadas, apenas, pelos



bolsistas, no papel de professores, com turmas de alunos em atividades extra-classe, ou no contraturno escolar, sem a presença dos professores supervisores.

A despeito das dificuldades encontradas por alguns licenciandos em algumas das escolas parceiras, é possível observar, nas entrevistas, que as atividades desenvolvidas nos subprojetos têm influenciado tanto a formação dos alunos bolsistas quanto dos demais envolvidos no Programa, apresentando, ao mesmo tempo, pontos positivos e negativos ao processo de formação e ao alcance de seus objetivos.

No que tange à formação dos alunos bolsistas, os dados das entrevistas evidenciam que as atividades desenvolvidas no âmbito do Programa têm contribuído, entre outros aspectos, para a aprendizagem profissional desses alunos, proporcionando-lhes a articulação entre os conhecimentos aprendidos na universidade e os conhecimentos da experiência prática observada nas escolas, bem como para a aquisição de alguns saberes relacionados à docência.

Quanto à articulação entre os conhecimentos teóricos e práticos na formação, uma coordenadora de gestão, coordenadores de área e um professor colaborador relataram sobre o interesse que, de modo geral, os alunos bolsistas do PIBID apresentam sobre as discussões relacionadas à educação e ao ensino nas disciplinas do curso de licenciatura:

[...] a gente via o crescimento, principalmente a professora de Pedagogia, ela comentava, 'Carolina, *os alunos que participam do PIBID são outros alunos, são os alunos!*'. Eles aprendem muito com o projeto, tanto em questão de desenvolvimento pessoal, de tratamento pessoal, porque muitos deles vêm de uma família carente. E, também, da parte também de ensino, na parte de [conteúdo específico], que os professores de [conteúdo específico] também comentavam muito, falavam '*olha, pelo menos eles têm a vontade de aprender*' (CG, 2014, grifos nossos).

Alguns conseguem [relacionar a teoria com a prática]. [...] E é muito legal, porque tem *alunos que se matricularam em determinadas disciplinas porque ela vai dar uma base teórica para ele desenvolver atividade dele na escola, pegam disciplinas que não iam fazer agora, puxaram disciplinas, para poder ter um embasamento teórico e prático para poder fazer aquilo na escola.*[...] Mas de forma muito abstrata. Quando é hora da prática, aí eles começam a sentir falta, eles querem ir mais a fundo. É muito legal



a relação que eles fazem. Quando eles sentam para escrever um trabalho para um evento, ou para fechar o trabalho, o relatório, aí eles falam nossa, eles começam a entender como que essas ligações, como tudo se une, e aí sai a conclusão, aí eles ficam, eles tem mais pique, aí eles começam a me trazer trabalho (ACA, 2013, grifos nossos).

A diferença ela é tremenda do ponto de vista teórico, do ponto de vista da prática, porque eles já estavam com a experiência, e os outros ainda estavam meio que caminhando, começando. Eu levava um texto pra discutir, os pibidianos já conseguiam ter um olhar pro texto muito mais profundo da coisa e os outros não [...]. Então isso facilita bastante o nosso trabalho na sala de aula (DC, 2013, grifos nossos).

Os alunos da licenciatura que participam do PIBID tendem, de acordo com seus professores, a articular com maior facilidade e interesse os saberes aprendidos nas disciplinas do curso com a prática observada e vivenciada nas escolas. Isso é favorecido, em grande medida, pela inserção desses estudantes nas salas de aula da educação básica. Segundo Gatti, André, Gimenez e Ferragut (2014), o PIBID, ao inserir os estudantes no contexto da prática escolar, tem proporcionado aos licenciandos bolsistas uma formação mais crítica e uma maior participação e interesse dos mesmos nas diferentes disciplinas do curso, especialmente naquelas em que são discutidos conhecimentos pedagógicos e de ensino.

Diferentes estudos e pesquisas têm demonstrado a necessidade de se proporcionar a articulação teoria e prática aos estudantes, futuros professores, ao longo do curso de formação inicial. Trata-se de considerar o fenômeno concreto do ato educativo como ponto de partida e de chegada do processo de formação, o que pressupõe a integração do licenciando no cotidiano escolar no decorrer desse processo.

Tardif (2012) argumenta que o saber docente é plural e heterogêneo, uma vez que envolve conhecimentos advindos de fontes variadas e de natureza diferente. Esse saber está na confluência de vários saberes, advindos da sociedade, das universidades, da instituição escolar, dos atores educacionais, entre outros. Trata-se, portanto, de saberes sociais, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Nesse sentido, não parece coerente que os licenciandos tenham contato apenas com os conhecimentos disciplinares adquiridos



na universidade, imprescindíveis para a formação mas que, por si só, não são suficientes para a compreensão da multiplicidade e complexidade que envolvem o trabalho docente.

Historicamente, os conteúdos disciplinares dominaram os processos de formação para o magistério sem, contudo, apresentar uma conexão mais efetiva e duradoura com a prática profissional nas escolas. Tendo em vista a superação desse modelo de formação, o PIBID se constitui em um caminho para aproximar a universidade da escola e, da mesma forma, os conteúdos acadêmicos e os saberes experienciais, os quais apresentam naturezas distintas, mas são igualmente necessários para a formação docente.

Por meio da inserção dos estudantes da licenciatura no cotidiano escolar, eles têm a possibilidade não apenas de observar as práticas nele realizadas, mas também de analisá-las e problematizá-las com base nos conhecimentos teóricos adquiridos em sua formação inicial, tendo em vista, por meio dessa vivência, discutir os diferentes elementos que constituem o trabalho docente a partir de uma perspectiva ampla e, ao mesmo tempo, particular. Afinal, a experiência de trabalho também se apresenta como uma fonte de conhecimentos e de aprendizagem (TARDIF, 2012). No caso dos alunos da licenciatura, não se trata, especificamente, da experiência de trabalho como docentes mas, sim, do contato com essa experiência pela mediação dos professores da universidade e da escola.

Nos relatos dos coordenadores de área entrevistados, é possível observar a articulação que os alunos fazem entre os conhecimentos aprendidos no curso de licenciatura e a prática vivenciada nas escolas se apresenta a eles também como uma necessidade, uma vez que as experiências por eles observadas e vivenciadas carecem de diálogo com a teoria para ser compreendidas e, em alguns casos, modificadas. Isso pode ser identificado, também, nas narrativas de alguns desses bolsistas:

Quando eu dou aula hoje, principalmente, pelo PIBID eu consigo fazer essa relação de todas as disciplinas que eu faço com o que eu dou na aula, eu acho bem interessante, ele [PIBID] ajuda bastante nisso (AB, 2013, grifos nossos).

Atualmente, estou conseguindo estabelecer relações mais densas entre a teoria que nos é dada e a prática que o projeto nos possibilita presenciar, e isso me encoraja cada vez mais a seguir com o



curso, pois o projeto deixa-me bem qualificado para o propósito da licenciatura (CB, 2013, grifos nossos).

[...] eu já estou no período mais avançado, da primeira turma do curso, então muitas coisas que eu estou vendo no PIBID eu já vi nas matérias que eu tive. [...] Parece que os dois estão casando, o curso e o PIBID, eu acho que isso é o bonito do PIBID (DB, 2013, grifos nossos).

Observa-se que, por meio da vivência prática nas escolas, os bolsistas de iniciação à docência têm a oportunidade de organizar sua formação e analisar, criticamente, as possibilidades de transformação da prática a partir da formação recebida. Nesse processo, teoria e prática são submetidas à ressignificações, uma vez que os saberes experienciais provocam um efeito de retomada crítica dos saberes teóricos adquiridos, ao mesmo tempo que esses últimos se constituem a base para a análise da prática vivenciada.

Certamente, os conhecimentos acadêmicos adquiridos durante a formação inicial não devem servir apenas para a análise de situações práticas e imediatas de sala de aula, mas, igualmente, para a problematização de questões de ordem social mais ampla que interferem direta ou indiretamente no trabalho educativo, haja vista suas diferentes dimensões. E é justamente a discussão dessas questões mais amplas que, por sua vez, subsidia e norteia a compreensão, a crítica e a transformação de questões práticas cotidianas que envolvem o trabalho docente nas atividades de sala de aula.

Considerar apenas a prática como base para a formação docente significa esvaziar o papel dos conteúdos teóricos, acadêmicos e disciplinares na formação dos professores e, com isso, subordinar as condições sócio-históricas aos interesses da parcialidade e da prática imediata de sala de aula. Como afirma Duarte Neto (2013), o mundo não se resume às nossas impressões e crenças, tampouco às nossas vivências cotidianas. A experiência empírica não é suficiente para responder à complexidade do processo educativo, uma vez que, para ser compreendida, é necessário considerá-la nas relações que a estruturam, as quais transcendem o campo do imediato. Todavia, assim como não faz sentido desconsiderar o papel e a importância do conhecimento acadêmico e disciplinar no processo de formação docente, não parece coerente excluir a vivência com a prática da profissão nesse processo.



Segundo Libâneo (2005), desconsiderar a caráter prático e técnico da profissão pode dificultar o caminho de definição das políticas globais de formação docente. Segundo o autor,

É inconcebível hoje dizer que os problemas da formação não são técnicos, mas políticos. Eles são políticos, são fortemente políticos, mas também são técnicos, no sentido de que a formação de professores implica competências teórico-metodológicas, modos de atuar, de saber fazer, de saber agir moralmente, etc (LIBÂNEO, 2005, p. 9).

Trata-se de se considerar na formação docente, entre outros elementos, aqueles conhecimentos relacionados a normas não necessariamente formalizadas, as quais também devem ser aprendidas no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com sua experiência de trabalho (TARDIF, 2012). Por isso, há necessidade de que a formação inicial de professores compreenda a importância e estabeleça a necessária articulação entre a formação acadêmica, ampla e global, e a experiência prática para a análise dos aspectos objetivos e subjetivos que compõem e estruturam o trabalho docente a partir de seus condicionantes internos e externos. Isso demonstra o caráter exógeno e, ao mesmo tempo, endógeno do processo educativo.

E o PIBID, enquanto programa de formação docente, tem proporcionado aos estudantes da licenciatura a integração entre os saberes formais, adquiridos no curso de licenciatura e os saberes da experiência prática dos professores da educação básica. A aliança entre esses dois elementos indissociáveis da formação docente também é ilustrada por um dos supervisores entrevistados:

[...] você entra numa sala de aula com quarenta alunos, trinta e cinco, quarenta alunos que nem querem olhar na tua cara, um está lá, outro está no celular... Você se perde, tudo que você planejou você não, e a vivência deles [bolsistas de iniciação à docência], eles estão ali e estão vendo aquele movimento e pensam 'Olha, tenho que fazer algo assim, o que, que eu posso trabalhar?' Eles estão vivendo aquele dia a dia, eles estão vendo você dar aula, eles estão participando da sua aula. Então quando eles saírem, o pessoal que faz PIBID, quando sair eles não vão ter aquele choque... não vão porque já conhecem (BS, 2013, grifos nossos).



Em um estudo realizado com professores efetivos em início de carreira, Tardif (2012) mostra que muitos estudantes, ao realizarem seus momentos de estágio, entram em sala de aula com o sentimento de descoberta e, com o tempo, passam a considerar as disciplinas cursadas na licenciatura distantes da realidade prática. Da mesma forma, o início da atividade profissional docente é frequentemente acompanhado de uma fase crítica, na qual os professores analisam, reorganizam e julgam sua formação inicial com base na experiência prática vivenciada.

Tendo em vista superar tais dilemas, o PIBID surge como oportunidade de criar o que Zeichner (2010) denomina de “terceiro espaço” ou “espaço híbrido” de formação, no qual os estudantes, ainda em formação, têm a oportunidade de estabelecer contato com o futuro espaço profissional pela mediação de professores experientes já desde o início do curso. Com base nessa inserção, os bolsistas de iniciação à docência não assumem a responsabilidade de professores regentes, tampouco a de estagiários – geralmente realizado apenas ao final do curso de licenciatura – mas de estudantes que observam e desenvolvem, em um trabalho colaborativo com, professor coordenador, colaboradores e supervisores ações que modificam não apenas sua formação, mas também a prática docente dos demais envolvidos no Projeto. Com isso, o momento que a literatura denomina de “choque com a realidade” é minimizado, uma vez que a fase inicial de contato dos licenciandos com a prática profissional, bem como as ações que eles desenvolvem nesse contexto, não ocorrem de maneira isolada, mas orientada e articulada com o conhecimento adquirido na universidade.

A ideia de “terceiro espaço” de formação pelo PIBID, a diferença entre o estágio e a iniciação à docência e a importância do trabalho colaborativo para a compreensão e análise do contexto escolar são alguns dos aspectos ilustrados em muitos dos relatos apresentados pelos participantes deste estudo, entre os quais sobressaem:

[...] muitas vezes o licenciando que vem fazer estágio [...] fica um período ali, ele assiste às aulas, faz o relatório dele e a escola não tem o retorno muitas vezes [...] não pode ser uma coisa unilateral. A gente cede espaço, a pessoa vem, faz o estágio dela ali e vai embora e de repente você não sabe nem o que aconteceu, não tem um impacto relevante sobre isso aí. Agora já o PIBID a proposta é diferente, a proposta do PIBID é uma intervenção na escola, [...]



a gente sabe assim que dentro do planejamento existem atividades que buscam trazer a escola para mais perto da universidade, conhecer a estrutura da universidade, conhecer a estrutura, outros espaços educativos fora da escola. Então isso é importante, não é? Que a gente acaba daí estreitando laços e acaba sendo uma relação um pouco mais produtiva [...] (AS, 2013, grifos nossos).

O estágio ele praticamente... não é o que eu idealizo como estágio. [...] Há o encaminhamento do aluno. Vai pra escola, acerta os horários com o professor, mostra um planejamento pra um grupo de aulas ou lá um projeto de trabalho, dá aquelas aulas. Primeiro faz uma observação, lógico, ele tem o estágio de observação, e apresenta aquelas aulas e findou por ali. No PIBID não, é aquele contato direto todos os dias, senão todos os dias toda semana, 2 vezes por semana. [...] Têm contatos com diferentes turmas, diferentes níveis, diferentes professores. Eles têm uma vivência. Eles participaram de semana de planejamento, eles participaram da organização desse evento [...] mas nesses eventos da escola, da comunidade, eles participaram muito. [...] A nossa proposta sempre foi essa, estar aberto ao que a escola precisasse (CCA, 2013, grifos nossos).

O PIBID é passo a passo... o aluno tem a oportunidade de entrar já no início do curso, se ele quiser. [...] O estágio é lá no fim. Até chegar o estágio, muitos deles já desistiram. E quantos estágios que o aluno fica lá, sentado, as 300 e poucas horas, e chega no fim, o professor fala, "ai, agora já está no final do teu estágio, então eu vou pedir pra vocês prepararem uma aula". Aí, o aluno vai lá, prepara aquela aula bem utópica, ilusória, que, de repente, ele nunca vai fazer na vida dele. [...] E o PIBID, não, é cada dia uma coisa (CG, 2014, grifos nossos).

É interessante notar, nos relatos, que os professores, apesar de não desconsiderarem a importância do estágio supervisionado para a formação na licenciatura, exaltam o papel do PIBID para a ampliação da parceria e da aproximação entre a escola e a universidade, para o desenvolvimento do trabalho colaborativo entre os diferentes sujeitos e para superação da dicotomia entre teoria e prática na formação docente.

Segundo os professores entrevistados, o estágio curricular tem se limitado, na grande maioria dos casos, à observação do trabalho do professor regente em sala de aula sem que, para tanto, haja uma participação mais



efetiva dos licenciandos e dos professores universitários nesse processo. Com isso, o vínculo do estagiário com a escola é minimizado e, em alguns casos, chega até mesmo a ser inexistente. Quando há participação, esta se limita, frequentemente, a poucos momentos de regência, geralmente não pensadas na perspectiva de uma intervenção mas, tão somente, de uma ou algumas aulas que o estagiário deve planejar e desenvolver com uma turma de alunos em seu rápido período de incursão na escola.

Além disso, segundo os participantes, o estágio é realizado individualmente, sem a participação e colaboração direta dos colegas de turma e de seus professores para o planejamento e desenvolvimento das atividades. Há, sim, orientação por parte dos professores, mas tal orientação ocorre, na maioria dos casos, por meio de um roteiro mais ou menos padronizado, com objetivos de observação e regência predefinidos e sem o contato direto entre o professor universitário e o professor regente de classe. Segundo os participantes, há, também, no estágio uma excessiva preocupação com o cumprimento da carga horária a ser realizada na escola, bem como com a avaliação do licenciando, o qual, em muitos casos, pela pressão em alcançar uma menção, tende a se preocupar mais com aspectos técnicos do estágio do que com sua própria formação e ação pedagógica na escola.

Esse é um dos fatores também identificados em alguns trabalhos que analisam projetos e subprojetos PIBID de diferentes IES. Esse é o caso, por exemplo, do estudo recentemente realizado por Gatti, André, Gimenez e Ferragut (2014) e das pesquisas desenvolvidas por Afonso (2013) e Moura (2013), os quais, a partir de seus dados, argumentam que o PIBID se diferencia do estágio por proporcionar aos estudantes um contato mais efetivo com a realidade escolar e por não se restringir a um regimento. De acordo com Moura (2013, p. 182), “[...] sem a pressão de ter que desenvolver um projeto em seis meses, os pibidianos tiveram período suficiente de assimilar, com calma, todas as descobertas que faziam durante o percurso dentro do projeto”.

Tais aspectos podem ser observados, também, em alguns dos relatos apresentados pelos próprios bolsistas de iniciação à docência deste estudo:

E esse é um diferencial do PIBID, porque no PIBID você não tem aquela pressão do estágio. O estágio você está sendo supervisionado ali, vale nota, e no PIBID não, é uma coisa que você está fazendo pro aluno, é uma atividade que você está aplicando pro aluno (DB, 2013, grifos nossos)



Eu achei melhor do que estágio, sinceramente. Mas cursos que não tem um PIBID, por exemplo, o aluno só vai conhecer o que é uma escola quando chega num estágio. Na verdade, só vai conhecer uma escola quando entrar na escola como professor... [...] (AB, 2013, grifos nossos)

Para os entrevistados, ao contrário do estágio, o PIBID tem proporcionado, além de observações do contexto escolar, o desenvolvimento de atividades de intervenção, as quais visam tanto à formação dos licenciandos e professores (da universidade e da escola) quanto à aprendizagem dos estudantes da educação básica. Segundo os participantes, tais atividades são favorecidas pelo maior tempo que os licenciandos permanecem na escola e, como consequência, pelo maior vínculo que adquirem com os supervisores e também com a escola, já que, na maioria dos casos analisados, o Programa visa à realização de trabalhos que não estejam relacionadas apenas a uma turma de alunos, mas também a várias turmas incluindo a escola como um todo.

Além disso, considerando os objetivos do Programa, e tendo em vista o fato de ele não possuir um roteiro fixo e padronizado, mas sim metas que 'se ampliam e se modificam a partir do contato com a escola' (AC), o Programa favorece uma maior participação e ação dos estudantes da licenciatura nas salas de aula pela mediação dos supervisores, coordenador de área e professores colaboradores, bem como pelas atividades realizadas com os colegas do mesmo subprojeto. Aliás, esse foi um dos aspectos mais evidenciados pelos participantes e, segundo eles, difere o PIBID do estágio: o trabalho colaborativo.

Considerações finais

Com base na análise realizada é possível observar que o PIBID tem contribuído para o processo de formação dos estudantes da licenciatura, o que vai ao encontro de algumas das discussões que vêm sendo realizadas nos últimos anos por alguns estudos e pesquisas que têm este Programa como foco de estudo.

Com este estudo, observa-se que as contribuições do PIBID se referem, especialmente, ao fato de os estudantes dos cursos de licenciatura terem a



oportunidade de adentrar ao contexto educacional sob a orientação e acompanhamento de professores experientes tanto da escola quanto da universidade que já atuam na área, perspectiva amplamente defendida por estudos recentes que discutem sobre políticas e programas de formação e de iniciação ao magistério. Por meio dessa mediação, os estudantes têm a possibilidade não apenas de observar o futuro local de trabalho, mas também de analisá-lo, problematizá-lo e de agir sobre ele, reelaborando os saberes inerentes à docência pela apropriação dos conhecimentos teóricos e práticos a ela relacionados e, com isso, tomando conhecimento do contexto educacional na perspectiva da práxis educativa.

No que diz respeito a esse aspecto, todos os participantes discorreram sobre a importância de o PIBID configurar um elemento integrador entre teoria e prática na formação dos futuros professores, uma vez que, por meio dele, os bolsistas de iniciação à docência e também seus professores (da universidade e da escola) têm encontrado a possibilidade de articular os conhecimentos adquiridos na universidade aos saberes observados e experienciados nas escolas. Com isso, a histórica dualidade entre esses dois elementos indissociáveis da formação profissional passa a ser gradualmente superada, num processo em que não há a sobreposição de um elemento sobre o outro, mas, sim, articulação e complementaridade.

Considerando a importância do PIBID nesse processo de formação e de articulação entre teoria e prática no momento de iniciação à docência e inserção no contexto escolar, seria necessário que novos estudos e pesquisas analisassem as contribuições e limitações do Programa também no momento de iniciação à carreira docente de seus egressos. Essa, a propósito, foi uma das sugestões dadas pelas coordenadoras de área de gestão entrevistadas, segundo as quais seriam necessários estudos que também analisassem os impactos, as influências e o alcance do trabalho desenvolvido no PIBID na constituição e no desenvolvimento profissional dos estudantes que, tendo passado por ele, tornaram-se professores.

Os participantes deste estudo também apontaram alguns aspectos limitantes que interferem direta ou indiretamente no desenvolvimento desse processo de formação. Um deles se refere à base de conhecimento que compõe a docência. Com base na análise dos dados, pode-se observar a necessidade de que, antes do desenvolvimento de qualquer atividade de intervenção em sala de aula por meio do PIBID, os conteúdos específicos relacionados a essa

atividade, assim como os conteúdos pedagógicos, sejam amplamente discutidos entre os participantes do Programa, a fim de que tais intervenções sejam realizadas com mais segurança pelos bolsistas de iniciação à docência e que colaborem, de alguma maneira, com a prática pedagógica nas escolas e com a aprendizagem dos alunos da educação básica.

Outrossim, é importante que o planejamento e o desenvolvimento das atividades propostas pelo Programa contem com professores que atuam não apenas na formação dos conteúdos específicos ou pedagógicos, mas, também, com ambos, uma vez que cada área, devido às suas especificidades, pode contribuir igualmente para o processo de inserção desses estudantes no ambiente escolar e para a discussão das atividades que nele são desenvolvidas, tendo em vista, também, a superação das possíveis dificuldades encontradas em termos de conhecimento específico e de conhecimento pedagógico do conteúdo.

Outro importante aspecto analisado neste estudo se refere à diferenciação que os professores e estudantes fazem entre o estágio curricular e o PIBID na formação docente. Para os participantes, o estágio, em relação ao PIBID, dispõe de um menor tempo e vínculo com as escolas e os professores da educação básica e se fundamenta mais na observação do que na ação e intervenção na prática docente. Além disso, ao contrário do PIBID que contempla estudantes desde o início de sua formação inicial, o estágio tem início apenas a partir da metade do curso de licenciatura. O individualismo na realização das atividades pelos estudantes no estágio também contrasta, nos relatos apresentados, com o trabalho coletivo e colaborativo propiciado pelo PIBID entre os estudantes e entre eles e os professores da universidade e da escola. A presença dos professores da educação básica nas atividades desenvolvidas na universidade foi igualmente apontada pelos participantes como um diferencial em relação ao que, de maneira geral, ocorre no estágio curricular.

Considerando as principais diferenças apontadas por estudantes e professores tanto do ensino superior quanto da educação básica entre o Programa e o estágio, seria pertinente questionar: não poderia o estágio ser modificado e incorporar as contribuições do PIBID para a formação docente? Não poderia o estágio incorporar as atividades coletivas e as ações colaborativas no desenvolvimento das atividades, bem como a participação mais ativa dos discentes e dos professores do ensino superior e da educação básica na discussão, elaboração, desenvolvimento e avaliação dessas atividades? Não



poderia o estágio configurar, também, um momento de formação continuada aos professores da educação básica e do ensino superior? Não poderia o estágio favorecer o contato e a inserção dos licenciandos nas escolas desde o início do curso de formação inicial? Não poderia o estágio voltar-se mais às ações e intervenções dos estudantes e professores nas atividades pedagógicas do que apenas à sua crítica e observação?

E, por fim: não poderia o estágio, por meio de regulamentos externos e internos, nacionais e regionais, garantir bolsas (auxílio financeiro) aos licenciandos, professores supervisores e professores coordenadores, como o faz o PIBID? Afinal, os professores supervisores de estágio, à semelhança dos supervisores do PIBID, assumem grande responsabilidade na formação dos licenciandos, futuros professores. Isso vale, também, para os professores coordenadores e responsáveis pelo estágio na universidade.

Se o estágio incorporasse essas e outras contribuições do PIBID à formação dos estudantes, talvez não fosse necessário discutir a ampliação desse Programa, uma vez que a formação por ele proporcionada já seria garantida pelo estágio curricular supervisionado, sendo extensiva a todos os licenciandos e a muito mais escolas e professores, e não apenas a poucos selecionados. Além disso, incorporando tais contribuições e disposições às leis e diretrizes que regem os cursos de licenciatura, estaria garantido que esse modelo de formação não se daria apenas a partir de um programa pontual e isolado que, como tal, não exige continuidade, mas, antes de tudo, a partir de uma política de Estado.

Seguramente, isso exigiria um grande esforço – diferente daquele atualmente proposto pelo Ministério da Educação (MEC) – por parte de entidades e órgãos responsáveis pela elaboração das políticas públicas educacionais e, mais especificamente, da política nacional de formação de professores do país. Como consequência, exigiria uma significativa reestruturação dos estágios curriculares supervisionados no âmbito dos cursos de formação de professores e da parceria entre as universidades e as redes estaduais e municipais de educação, bem como um maior e mais amplo financiamento por parte do poder público aos cursos de licenciatura para o desenvolvimento e financiamento dessa parceria entre as universidades e as escolas e entre seus profissionais.



Certamente, esse seria um bom começo para se pensar a tão necessária organicidade entre as proposições legais e as demandas da realidade vivenciada por professores e futuros professores em formação.

Notas

- 1 Disposto no âmbito do Ministério da Educação (MEC), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) pela Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, e regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.
- 2 Considerando o fato de que todos os projetos e subprojetos em vigor até julho de 2013 tiveram seus prazos de execução prorrogados até dezembro de 2013 e que nossos dados foram coletados no segundo semestre deste mesmo ano, tomamos como base de análise para este estudo a Portaria Normativa nº 260/2010 (em vigor até 17 jul. 2013) e Portaria Normativa no. 096/2013 (em vigor a partir de 18 jul. 2013).
- 3 Parcialmente disposto, também, na Portaria nº 260/2010, no item 2.1.4.1.
- 4 Essa categoria, denominada O PIBID, as atividades desenvolvidas e suas influências na formação dos envolvidos, apresenta uma análise sobre os impactos do Programa na formação dos professores da universidade e da educação básica envolvidos no Programa, bem como na formação dos estudantes bolsistas de iniciação à docência.

Referências

BAB. **Entrevista**. C. (PR), 23 set. 2013.

ACA. **Entrevista**. C. (PR), 26 ago. 2013.

AS. **Entrevista**. C. (PR), 24 set. 2013.

AFONSO, Andréia Francisco. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições na formação dos bolsistas de iniciação à docência da área de Química**. 2013, 161f. Tese (Doutorado em Ciências) – Programa de Pós-Graduação em Química, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

BB. **Entrevista**. L. (PR), 29 out. 2013.

BC. **Entrevista**. L. (PR), 11 nov. 2013.

BCA. **Entrevista**. L. (PR), 29 out. 2013.



BRASIL. **Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <http://www.cmconsultoria.com.br/imagens/diretorios/diretorio14/arquivo1003.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010**. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. 2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 07 jul. 2013.

_____. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. 2010b Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf. Acesso em: 22 ago. 2012.

_____. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Regulamenta o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Disponível em: http://www.Capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AAprovaRegulamentoPIBI.pdf. Acesso em: 4 ago. 2013.

BS. **Entrevista**. L. (PR), 04 nov. 2013.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. (Org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CB. **Entrevista**. P. B. (PR), 19 ago. 2013.

CCA. **Entrevista**. P. B. (PR), 19 ago. 2013.

CG. **Entrevista**. C. (PR), 01 out. 2014.

DB. **Entrevista**. T. (PR), 19 set. 2013.

DC. **Entrevista**. T. (PR), 19 set. 2013.

DUARTE NETO, José Henrique. **A epistemologia da prática**: implicações para a formação de professores da educação básica. Jundiá: Paco Editorial, 2013.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 3, p. 11-49, ago./dez. 2010.



GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. Eliza Dalmazo Afonso de; GIMENES, Nelson Antônio Simão; FERRAGUT, Laurizete, pesquisadores. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. As políticas de formação de professores no contexto da reforma universitária: das políticas educativas para as políticas da educação. **Revista Profissão Docente**, Uberaba, v. 4, n. 12, p. 33-55, set./dez. 2005.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. **Educação**, Santa Maria, v. 29, n. 2, p. 33-49, jul./dez. 2004.

MOURA, Eliton Meireles de. **O programa institucional de bolsa de iniciação à docência PIBID na formação inicial de professores de matemática**. 2013, 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, set./dez. 2004.

SHULMAN, Lee. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la Nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Universidad de Granada, España, v. 9, n. 2, mai./ago. 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

Prof. Dra. Natalia Neves Macedo Deimling

Universidade Tecnológica Federal do Paraná | Campus Campo Mourão

Departamento Acadêmico de Química

Grupo de Pesquisa: Ensino de Física e Física Aplicada

E-mail: natanema@gmail.com



Prof. Dra. Aline Maria de Medeiros Rodrigues Reali
Universidade Federal de São Carlos
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação
Grupo de Pesquisa: Formação básica e continuada de professores
E-mail: alinereali@gmail.com

Recebido 22 mar. 2018

Aceito 22 maio 2018