



Práxis educativa
ISSN: 1809-4309
Sociedade Brasileira de Química

Pereira, Ana Lucia; Monteiro, Tatiane Skeika
Desafios na formação inicial de professores: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID
Práxis educativa, vol. 14, núm. 2, 2019, Maio-Agosto, pp. 487-506
Sociedade Brasileira de Química

DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n2.005>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89460358005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

redalyc.org
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Desafios na formação inicial de professores: uma análise a partir das experiências no contexto PIBID

Challenges in initial teacher education: an analysis from the experiences in the context PIBID

Desafíos en la formación inicial de profesores: un análisis a partir de las experiencias en el contexto PIBID

Ana Lucia Pereira*
Tatiane Skeika Monteiro**

Resumo: Apresenta o estudo do Programa PIBID de uma Universidade Estadual do Paraná e tem como objetivo identificar os desafios na formação inicial de professores caracterizadas a partir das experiências no Programa. A pesquisa é de natureza qualitativa, e teve como sujeitos de pesquisa 24 licenciandos bolsistas do PIBID/Matemática da Universidade estudada. Os dados foram organizados e interpretados a partir de procedimentos metodológicos da Análise de Conteúdo de onde foi possível identificar cinco categorias que caracterizam as dificuldades encontradas nas primeiras experiências dos licenciandos no contexto PIBID. Como resultado, nossos dados revelam que as dificuldades encontradas pelos licenciandos possuíam vertentes diferentes: as identificadas a partir da relação com os alunos; relacionadas com questões de ordem pessoal; e, as relacionadas com questões de ordem externa. Tais dificuldades também possibilitaram aos licenciandos construir alguns saberes docentes, bem como refletir sobre o fato de querer ser professor.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. PIBID. Matemática. Desafios na formação.

Abstract: It presents the study of the PIBID Program of a State University of Paraná and aims to identify the challenges in the initial formation of teachers characterized from the experiences in the Program. The research is of a qualitative nature and had as subjects of research 24 teachers student of the PIBID/Mathematics of studied University. The data were organized and interpreted from the methodological procedures of the Content Analysis from which it was possible to identify five categories that characterize the difficulties encountered in the first experiences of the teachers student in the PIBID context. As a result, our data reveal that the difficulties encountered by the student teachers had different slopes: those identified from the relation with the students; relating to personal matters; and those related

487

* Professora pelo Departamento de Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <ana.baccon@hotmail.com>.

** Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (UEPG) e Professora da SEED/PR. E-mail: <tati.skeika@gmail.com>.

to external issues. These difficulties also enabled teachers student to build some teaching knowledge, as well as reflect on the fact of wanting to be a teacher.

Keywords: Initial Teacher Education. PIBID. Mathematic. Challenges in training.

Resumen: El artículo presenta el estudio del Programa PIBID de una Universidad Estadual de Paraná y tiene como objetivo identificar los desafíos en la formación inicial de profesores caracterizados a partir de las experiencias en el Programa. La investigación es de naturaleza cualitativa, y tuvo como sujetos de investigación 24 licenciandos becarios del PIBID/Matemática de la Universidad estudiada. Los datos fueron organizados e interpretados a partir de procedimientos metodológicos del Análisis de Contenido de donde fue posible identificar cinco categorías que caracterizan las dificultades encontradas en las primeras experiencias de los licenciandos en el contexto PIBID. Como resultado, nuestros datos revelan que las dificultades encontradas por los licenciandos poseían vertientes distintas: las identificadas a partir de la relación con los alumnos; relacionadas con cuestiones de orden personal; y las relacionadas con cuestiones de orden externo. Tales dificultades también posibilitar a los licenciandos construir algunos saberes docentes, así como reflexionar sobre el hecho de querer ser profesor.

Palabras clave: Formación inicial de profesores. PIBID. Matemática. Desafíos en la formación.

Introdução

O movimento que se criou a partir das interações e articulações propiciadas pelo Programa PIBID entre a formação inicial, a formação continuada dos docentes da Educação Básica e dos professores formadores das universidades, acabou não somente aproximando o campo de formação acadêmica com o campo de atuação profissional, mas possibilitou “novas formas de olhar a escola”, inovar e valorizar educação (GATTI et al., 2014, p. 15).

Nos últimos anos o PIBID se caracterizou como a maior política pública de formação de professores do Brasil. As mudanças que tem provocado nas concepções e na formação dos sujeitos que estão inseridos nesse contexto, podem ser caracterizadas como novos paradigmas na Educação brasileira e na formação de professores hoje em todo o País, pois esta tem sido: “questionada, ressignificada e compreendida em um novo cenário que valoriza elementos da rotina escolar, da ação possível e transgressora dos discursos que desmantelam a escola e geram imobilismos nas práticas didático-pedagógicas dos professores” (GATTI et al., 2014, p. 30).

Apesar de todos os aspectos apontados, o Programa PIBID foi marcado também pelo enfrentamento de grandes desafios que surgiram no caminho, principalmente nos últimos anos em que o País tem enfrentado uma grande crise política e financeira, que culminou com o *Impeachment* da ex-presidente do Brasil. Esse momento foi histórico também para a Educação brasileira, porque ao se buscar a redução do número de bolsas, que descaracterizaria o programa, houve uma das maiores mobilizações em prol da educação e da formação de professores já vistas no País.

Sobreviver aos desmontes dos governos neoliberais que ocupam hoje o poder reforça a ideia de Freire (2000a) de que, de fato, a educação é um ato político e que não somos apenas sujeitos da história, mas que também ajudamos a construí-la. Como sujeitos da história, as autoras do presente artigo tiveram a oportunidade de participar do Programa PIBID desde 2013 e a partir de suas experiências tomaram como base as seguintes questões de pesquisa: quais os desafios enfrentados pelos bolsistas nesse caminho formativo proporcionado pela participação no PIBID? Buscando respostas para esses enfrentamentos o presente artigo tem como objetivo identificar as principais dificuldades encontradas pelos licenciandos em formação inicial de professores de

Matemática que foram caracterizadas a partir das primeiras experiências nesse Programa histórico na Educação brasileira, chamado PIBID.

Princípios pedagógicos, objetivos e formação docente no contexto PIBID

Ao buscar a excelência e a equidade na formação de professores em todo território nacional brasileiro, “como uma medida de igualdade de oportunidades e democracia plena” (BRASIL, 2013, p. 13), a Capes apresenta programas de formação, que têm como base projetos pedagógicos que contemplam os seguintes princípios:

Figura 1 - Princípios articuladores da formação de docentes



Fonte: Brasil (2013, p. 14).

Dentre esses Programas destacamos o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que foi criado em dezembro de 2007 e instituído a partir de 2009, oferecendo bolsas de iniciação à docência, com o objetivo de contribuir para a formação de professores inicial e continuada.

Desde a sua implantação em 2009, de um total de 3.088 bolsistas, o Programa cresceu para 49.321 bolsas, em 2012, chegando a 90.254 bolsas em 2014, distribuídas em 2.997 subprojetos e 855 campi espalhados por todo o País (BRASIL, 2013). Entretanto, mais que um Programa de bolsas, o PIBID se transformou no maior Programa e rede de formação de professores, que busca incentivar e valorizar o magistério e aprimorar o processo de formação de docentes para a Educação Básica.

O Programa busca promover uma interação entre a universidade e as escolas de Educação Básica, permitindo que os alunos dos cursos de licenciatura participem de atividades pedagógicas no contexto escolar desde os primeiros anos do curso, como um espaço para reflexão na prática que contribui também para a integração entre teoria e prática (SILVA; RIOS; MADUREIRA, 2017). Todo trabalho, junto aos licenciandos bolsistas, é orientado e acompanhado pelos coordenadores de área – que são professores docentes das licenciaturas – e por supervisores – que são docentes em serviço das escolas públicas em todo o Brasil (BRASIL, 2013).

Entre suas contribuições está o incentivo para a diminuição da evasão dos estudantes nos cursos de licenciatura, estimulando a formação de professores, contribuindo para a valorização da educação (SILVA; RIOS; MADUREIRA, 2017). Destaca-se ainda que os princípios sobre os quais se constrói o campo de formação de professores no PIBID vão ao encontro dos estudos de

Nóvoa (2009, apud BRASIL, 2013) sobre formação e desenvolvimento profissional docente, dentre os quais destacamos:

1. formação de professores referenciada no trabalho, na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013).

Pensando nesses princípios pedagógicos, bem como nos sujeitos envolvidos com a formação dos professores para atuar na Educação Básica, Brasil (2013) apresenta um desenho representativo das estratégias metodológicas e interacionistas do programa por meio da seguinte figura:

Figura 2 - PIBID: Desenho estratégico/internacionalista do Programa



490

Fonte: Brasil (2013, p. 29).

A Figura 2 busca caracterizar o “processo de modificação e (re)construção de uma nova cultura educacional que se pretende alcançar com o PIBID, [...] pautado em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos” (BRASIL, 2013, p. 29). Com o intuito de enriquecer o processo formativo da docência, o Programa busca a articulação e interação desses pressupostos e dos diferentes saberes docentes caracterizados nos: “conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados principalmente pelos alunos das licenciaturas –, o contexto, vivências e conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na Educação Básica” (BRASIL, 2013, p. 29). O Programa busca ainda articular os saberes experienciais com o conhecimento prático dos professores da Educação Básica (SILVA; RIOS, 2018). Essa articulação e interação é importante porque, como destaca Mizukami (2013, p. 23), “a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. [...] Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência”.

Com isso, espera-se também uma mudança na concepção sobre teoria e prática dos sujeitos envolvidos nesse contexto, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992), onde os sujeitos deixam de ser meros espectadores para ser protagonistas de sua própria formação nessa rede formativa, formando sua concepção sobre a

carreira docente (SILVA; RIOS; MADUREIRA, 2017). Nessa linha, a formação passa a ser pautada “na orientação reflexivo-crítica do trabalho docente desencadeada pelo pensar a ação, pela proposição e embate de ideias, pelo protagonismo, pelo reconhecimento do valor da interatividade de diferentes sujeitos na formação” (BRASIL, 2013, p 30).

A Capes (BRASIL, 2013) destaca que os objetivos do PIBID foram traçados levando-se em consideração o que a escola e a formação têm de mais precioso: “os alunos e os professores da Educação Básica, com suas diferenças, características e peculiaridades” (BRASIL, 2013, p. 31), e que o Programa PIBID, “é uma ação voltada para o humano, para as práticas que cultivem os valores sociais, éticos, estéticos e educacionais da sociedade brasileira” (BRASIL, 2013, p. 31).

Além dos princípios destacados, o relatório de avaliação elaborado a partir dos relatos e depoimentos dos sujeitos que compõem o Programa PIBID em todo o País, destaca que “o PIBID acolhe os ensinamentos de Anísio Teixeira e Paulo Freire: ensinar é um desafio de alta complexidade e exige diálogo, colaboração, segurança e competência profissional” (GATTI et al., 2014, p. 6). Enfatiza ainda que “respeita o direito de aprender do professor e trabalha com a convicção freiriana de que mudar é possível: o PIBID está escrevendo um novo capítulo na história da Educação brasileira” (GATTI et al., 2014, p. 6).

Pode-se perceber a notável evolução do PIBID tanto no relatório citado anteriormente, bem como, quando analisamos as inúmeras experiências relatadas na literatura onde este aparece como programa educacional para a formação inicial e continuada de professores, e também os avanços nos aspectos formativos desde o aluno da Educação Básica até na formação continuada (ABREU, 2014; GATTI et al., 2014; FELICIO, 2014; TANAKA; RAMOS; ANIC, 2013). Dessa forma podemos afirmar que o desenvolvimento do programa tem cumprido o seu papel no âmbito de seu objetivo principal, ou seja, a formação inicial dos bolsistas participantes.

Formação inicial de professores

Tradicionalmente a universidade sempre foi um dos principais contextos de formação dos futuros profissionais, se caracterizando como campo acadêmico, “[...] entendido como lócus em que ocorrem práticas institucionalizadas de produção de conhecimento” (HEY, 2008, p. 220). Entretanto, pensar no papel da universidade e na produção de conhecimento construído, nos remete também a pensar na formação dos profissionais que estão sendo formados nos cursos de licenciatura no Brasil.

Nesse sentido pensar nos objetivos e na função da formação no contexto universitário é de extrema importância para refletirmos sobre o profissional que queremos formar. Segundo Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103), a universidade tem como objetivo e função:

- a) pressupor domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente [...] condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; domínio científico e profissional do campo específico;
- b) considerar os processos de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) propor substituição do ensino que se limita à transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que requer trabalho em equipe;
- e) buscar criar e recriar situações de aprendizagem;

- f) valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva [...];
- g) procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

A partir dos objetivos podemos refletir que a verdadeira função do educador exige uma formação que vai muito além dos saberes construídos na universidade. Portanto, é importante pensarmos na relação existente entre a teoria e a prática, entre a formação docente e os desafios encontrados no contexto escolar, durante o exercício da docência. A relação entre a teoria e a prática e a sua fragmentação tem sido foco de vários estudos, como os destacados por Gatti (2013); Diniz-Pereira (1999, 2011); André et al. (2010); Vaillant e Marcelo (2012). Além da relação entre a teoria e a prática Diniz-Pereira (2011) destaca ainda que existe a dificuldade de vincular as disciplinas pedagógicas aos conhecimentos específicos, o que contribuiria para a fragmentação dos currículos de formação de professores.

A aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996 e das Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores (DCN) em 2002, provocou mudanças significativas na Educação brasileira e nos cursos de formação de professores. As DCE, por exemplo, ao determinar as diretrizes para os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura e auxiliar nas propostas de construção do currículo dos cursos, vêm contribuindo para as análises e reflexões não só em relação à falta de articulação e fragmentação dos cursos de formação de professores, mas também em relação às competências que se quer desenvolver. Essa questão pode ser observada no Art. 4º da seguinte forma:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

- I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;
- II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação (BRASIL, 2002).

492

Podemos observar que o conjunto das competências necessárias à atuação profissional deve ser norteador, tanto da proposta pedagógica, como do currículo, da avaliação, da organização institucional, da gestão escolar, como também do projeto pedagógico dos cursos, buscando garantir as competências para o conhecimento pedagógico como para os processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica, conforme destaca o Art. 6º:

Art. 6º Na construção do projeto pedagógico dos cursos de formação dos docentes serão consideradas:

- IV – as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico;
- V – as competências referentes ao conhecimento de processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica (BRASIL, 2002).

Pensar nas competências necessárias para se atuar na educação nesse novo século, é preciso levar em conta as concepções de formação de professores que estamos desenvolvendo nos bancos das nossas universidades, que precisam ir muito além do modelo tradicional de educação. Nesse sentido, Nunes (2001, p. 38) enfatiza que é necessário considerar os saberes da experiência para embasar os saberes docentes e promover a substituição da capacitação para a transmissão do conhecimento.

A base de conhecimento e os saberes docentes que devem constituir a formação dos professores, nos remetem a pensar também no papel e valorização da pesquisa no processo de ensinar, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014). Por isso, o objetivo “d” apresentado pelas autoras como função da universidade de integrar a atividade de investigação à atividade de

ensinar do professor é de extrema importância. Com isso, exige-se da universidade que a produção intelectual esteja de fato integrada com o ensino, a pesquisa e a extensão (SEVERINO, 2002; CUNHA, 2012; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Pensando na pesquisa como um eixo central na produção do conhecimento, Severino (2002, p. 122) destaca que “aprende-se e ensina-se pesquisando”. Dessa forma, para o autor quebra-se com a tradição brasileira de ensino baseado no modelo tradicional, concebido basicamente na transmissão de conteúdos nas práticas pedagógicas universitárias.

Corrobora a ideia Tardif (2002, p. 276), ao destacar que: “[...] acreditamos que já é tempo de os professores universitários da educação começarem também a realizar pesquisas e reflexões críticas sobre suas próprias práticas de ensino”. O autor destaca que essa prática “torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes” (TARDIF, 2002, p. 286). Ainda segundo o autor, a formação do professor, a construção dos seus saberes docentes e a experiência de ensinar, são construídas na relação professor-aluno durante o processo de ensino-aprendizagem, pois:

O docente raramente atua sozinho. Ele se encontra em interação com outras pessoas, a começar com os alunos. A atividade docente não é exercida sobre um objeto, sobre um fenômeno a ser conhecido ou uma obra-prima a ser produzida. Ela é realizada concretamente numa rede de interações com outras pessoas, num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante e onde não estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão que possuem, geralmente, um caráter de urgência (TARDIF, 2002, p. 49).

Pensando nas relações que o professor constrói a partir do contexto educacional, Nóvoa (1995) destaca que as “práticas de formação que tomem como referência as *dimensões coletivas* contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995, p. 25, grifos do autor).

Jarauta e Imbernón (2015) também contribuem para o debate ao apresentar a ideia de um modelo de formação centrado na escola. Nessa perspectiva a escola deve apresentar um conjunto de ações formativas que busca colaborar para a melhoria da qualidade de ensino, por meio da pesquisa-ação, onde os professores buscam encontrar respostas para os desafios educacionais, bem como para as dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Para isso o professor deve buscar “manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino-aprendizagem; valorizar e buscar o diálogo com colegas experientes, como apoio na análise de dados” (RUDDUCK, 1991, p. 129, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167), ou seja, com base nas reflexões sobre a sua prática.

García (1999, p. 144) destaca também que “a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência”, e esta é determinante do seu desenvolvimento profissional docente.

Nóvoa (1995) destaca ainda que, dessa forma, vai-se construindo identidade profissional do professor, mas essa “[...] formação não se constrói por acumulação, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 25).

Pimenta e Anastasiou (2014) corroboram a ideia ao destacar que a identidade profissional se constrói a partir da significação social da profissão: “pelo significado que cada professor,

enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em sua vida o ser professor". As autoras destacam ainda que isso ocorre "mediante sua rede de relações com outros professores, nas instituições de ensino, nos sindicatos e em outros agrupamentos" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 77).

As reflexões aqui apresentadas nos fazem repensar o papel do ensino superior, na formação do futuro professor, para que ele possa obter uma formação que vai além de conhecimentos, habilidades e competências, mas busque construir e desenvolver valores, para que esses possam ocupar seus espaços sociais e formar novos cidadãos capazes de exercer o seu direito à cidadania, ou o que Freire (2000b) chama de conscientização, para que a educação possa ser desenvolvida "como prática da liberdade, um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade" (FREIRE, 2000b, p. 25).

O Estudo

A presente pesquisa é de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994), os sujeitos de pesquisa são 24 licenciandos bolsistas do PIBID/Matemática da Universidade Estadual de Ponta Grossa, selecionados com base no edital CAPES/DEB N. 061/2013. A coleta dos dados foi realizada por meio de questionário, aplicado via formulário *online (google.docs)*, composto por 21 questões, que buscava, além de traçar o perfil dos participantes, investigar quais foram os impactos, impressões e as perspectivas na formação inicial e continuada de professores no contexto PIBID. Entretanto, no presente artigo estaremos utilizando apenas os dados levantados a partir da pergunta 20, relacionada às dificuldades que os licenciandos encontraram/perceberam durante a sua participação no Programa.

494

Os dados foram organizados com base na metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2011), técnica que auxilia na descrição e interpretação do conteúdo de documentos e textos. Assim, a interpretação dos dados coletados foi organizada em três momentos principais: pré-análise, exploração do material e posterior tratamento dos resultados.

Na pré-análise buscamos identificar nas falas dos licenciandos algumas unidades de análises para que pudéssemos agrupar e caracterizar as dificuldades encontradas no contexto PIBID. A etapa de exploração do material e unitarização dos dados foi realizada com o auxílio do Atlas ti 7, o qual permite a seleção dos trechos do conteúdo das respostas do questionário, os quais são classificados pela leitura da pesquisadora como importantes para o estudo. Com o tratamento dos resultados, esses trechos são classificados e, de acordo com as semelhanças, agrupados em unidades, as quais formaram as categorias emergentes dos dados identificando os cinco tipos de dificuldades enfrentadas pelos bolsistas estudados.

Resultados

Os principais achados que surgiram a partir das unidades de análise identificadas nas respostas dos licenciandos sobre as dificuldades encontradas no contexto PIBID nos permitiram evidenciar cinco categorias.

Os aspectos pertinentes a essas cinco categorias serão descritos abaixo através de uma análise dos resultados e discussões relacionadas. Nós extraímos os trechos discursivos direto da fala dos licenciandos como evidência de resultados da pesquisa. Para preservar a identidade dos

licenciandos, eles serão representados pela letra L seguida por um número; ou seja, L1 representa o Licenciando 1, L2 o Licenciando 2, e assim sucessivamente.

Em geral, os participantes apontam que o PIBID é uma nova e grande oportunidade na sua formação, avaliando esse contexto como positivo e de forte impacto na sua formação docente. Entretanto, achamos pertinente também analisar as dificuldades que licenciandos encontraram a partir das suas primeiras experiências no contexto PIBID, bem como os aspectos que foram evidenciados a partir desse contexto. Como essas dificuldades eram de naturezas diferentes, as mesmas foram categorizadas em três vertentes: i) as identificadas a partir da relação com os alunos; ii) as de ordem pessoal; e, iii) as de ordem externa. Dentro dessas vertentes identificamos cinco categorias que passamos a destacar abaixo:

Categoria I – Dificuldades identificadas a partir da relação com os alunos

As unidades de análise que deram origem à primeira categoria estão relacionadas à primeira vertente, ou seja, reúnem aspectos das dificuldades apontadas pelos licenciandos a partir da sua relação com os alunos e apontam a “Defasagem de conhecimento por parte dos alunos”, como uma grande dificuldade encontrada nesse contexto, conforme exemplificados nas falas dos licenciandos abaixo:

L15 – A defasagem dos alunos com relação aos conteúdos já vistos, como tabuada (essencial na matemática) e outros também. Tentamos suprir essas dificuldades, mas nem sempre todos os objetivos são alcançados.

L23 – Maior dificuldade que percebo é uma certa defasagem de conteúdo dos alunos, condições básicas necessárias para a realização de atividades elaboradas, como também algumas condições básicas de recursos, que nem sempre estão disponíveis para a realização das atividades, mas no geral sem muita dificuldade em desenvolver nossas intervenções na escola.

495

Podemos perceber que a dificuldade apresentada pelos licenciandos L15 e L23 está relacionada com a defasagem que alunos demonstraram no processo de aprendizagem. No entanto, mesmo isso sendo apontado como uma dificuldade inicial, o licenciando L15 revela uma preocupação em “suprir” essa dificuldade do aluno, ou seja, demonstra interesse em resolvê-la. Essa atitude do licenciando L15 evidencia uma das funções da universidade na formação de professores apresentadas por Pimenta e Anastasiou (2014, p. 103) que é “buscar criar e recriar situações de aprendizagem”. Já o L23 caracteriza essa dificuldade como uma defasagem de conteúdo, como condições básicas necessárias para a realização de atividades. Podemos destacar que essa dificuldade identificada pelos licenciandos é propiciada a partir da articulação e integração de alguns princípios do Programa. Dentre eles destacamos a conexão entre a teoria e prática (BRASIL, 2013), referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013). Podemos inferir ainda que a identificação dessa dificuldade, por parte dos licenciandos, revela que os mesmos estão desenvolvendo a capacidade de reflexão, conforme destacado por Pimenta e Anastasiou (2014) e uma mudança na concepção sobre teoria e prática, dentro de uma perspectiva crítico-reflexiva (NÓVOA, 1995; ZEICHNER, 1995; SCHÖN, 1992), deixando de ser meros espectadores para ser protagonistas nessa rede formativa, de maneira proativa e dinâmica, a partir da reflexão-ação (BRASIL, 2013).

Categoria II – Dificuldades relacionadas a questões de ordem pessoal

A segunda categoria foi construída a partir de unidades de análise que caracterizam as dificuldades encontradas pelos licenciandos como questões de ordem pessoal, mas que estão relacionadas a saberes docentes de como se relacionar com os alunos, como: “não conseguir atrair” ou “chamar a atenção dos alunos ou manter a disciplina da classe”, no momento em que estava desenvolvendo as suas atividades, conforme sugerem as falas abaixo:

L16 – Nas atividades da escola a principal dificuldade é fazer os alunos prestarem atenção.

L14 – O agito elevado dos alunos, onde demoraram a não nos tratar como estagiários.

L13 – Indisciplina dos alunos quando se aplica alguma oficina diferenciada.

L11 – No primeiro ano a dificuldade encontrada foi o desinteresse dos alunos quanto ao projeto e a distância entre os acadêmicos e supervisores. No segundo ano a dificuldade foi em saber do possível corte das bolsas.

Outro aspecto de ordem pessoal apontado pelos licenciandos também foi a “Insegurança” enfrentada nas primeiras experiências, como destacam os licenciandos abaixo:

L2 – Ministrar aula sozinha, quando um professor do colégio não nos aceita ou dá indiretas, de como devo me impor perante isto. Qual deve ser minha atitude se caso haja um desentendimento com os alunos.

L3 – No começo eu tinha dificuldade de me aproximar dos alunos.

L10 – A insegurança em trabalhar com a turma nos momentos em que ficava sob minha responsabilidade e o receio de não ter esclarecido dúvidas dos alunos em sala.

L12 – Meu problema de início quando entrei no PIBID era a insegurança de ministrar uma atividade com os alunos e impor autoridade sobre eles em sala de aula.

L20 – Houve sim dificuldades no início, pois havia saído recentemente do ensino médio, principalmente na participação das atividades, não sabia quais eram as minhas obrigações na sala de aula, mas essas dificuldades já foram superadas.

Essa Insegurança também foi relatada como uma dificuldade ou vergonha de “falar na frente da turma”. No entanto, alguns dos alunos já apontam nas próprias falas que lutaram para superar essa dificuldade:

L1 – Percebi também a mudança nos momentos de apresentação oral em sala de aula, que era difícil para mim no começo.

L16 – A vergonha de estar à frente de uma sala de aula foi vencida com a ajuda de meus colegas de PIBID e supervisores.

L20 – A maior dificuldade foi nos primeiros contatos com as turmas. De repente a profissão, atuação de professor, que sempre parece distante se torna real.

L21 – A maior dificuldade é conseguir se relacionar com todos da mesma forma, pois são muitas pessoas.

Outro aspecto de ordem pessoal apontado pelos licenciandos foi a “timidez”, conforme destacam as falas dos licenciados abaixo:

L9 – Relação no começo com os alunos e a timidez.

L2 – No começo era a timidez e indisciplina de alguns alunos.

L22 – Tímidez e falta de material.

Podemos destacar que as dificuldades relacionadas com questões de ordem pessoal revelam também que os licenciandos tiveram a oportunidade de trabalhá-las a partir do que é proposto nos princípios do Programa, como: “conexão entre teoria e prática” (BRASIL, 2013) – na medida em que foram refletindo e conduzindo de maneira “progressiva a sua autonomia na busca de conhecimentos” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014), “referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013); “integração entre as escolas e as instituições formadoras” – que vai lhe proporcionando uma formação “realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas” (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013); e equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013), visto que os licenciandos nas suas primeiras experiências trabalharam com os “saberes prévios sobre a docência e representações sociais” que tinham sobre a mesma (BRASIL, 2013).

Categoría III – Dificuldades relacionadas ao contexto científico

As unidades de análise que deram origem à terceira categoria estão relacionadas à terceira vertente, e foram caracterizadas a partir das dificuldades que os licenciandos encontraram ao vivenciar questões do campo científico, conforme destacam as falas abaixo:

L6 – A minha maior dificuldade primeiramente foi em escrever textos.

L8 – Minha dificuldade foi na escrita, ou seja, de escrever artigos.

L7 – Dificuldades relacionadas às montagens de artigos e projetos, que eu nunca tinha trabalhado antes.

497

L16 – Tenho receio durante a escrita de artigos, não sei muito sobre o vocabulário correto e um pouco na atuação dentro da sala de aula ao desenvolver atividades.

L13 – Como eu nunca havia estado dentro da sala de aula, o impacto nos primeiros meses foi grande, a escrita dos primeiros projetos foi com bastante dificuldade.

Tais falas revelam que ao serem inseridos no PIBID se defrontaram também com um novo aspecto desse contexto, o científico. Apesar de perceberem esse contexto com uma dificuldade de início, as falas dos licenciandos revelam que o PIBID vai ao encontro do que Severino (2002) chama de aprender e ensinar a partir da pesquisa. Inserir a pesquisa desde o início da formação e participação dos licenciandos, além de propiciar outro olhar para o licenciando, futuro professor, revela também uma maior valorização da pesquisa no processo de ensino-aprendizagem, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014).

Mesmo apontados como dificuldade inicial, esses aspectos identificados nas falas dos licenciandos revelam ainda que, de certa forma, o contexto de formação propiciado pelo PIBID contribui para que a universidade cumpra o seu papel e função, conforme apontado por Pimenta e Anastasiou (2014), na medida em que pressupõe o “domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente” e integra “a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que requer trabalho em equipe” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 103). Outro aspecto que podemos destacar ainda é que o PIBID, enquanto uma política pública educacional, tem valorizado a universidade como espaço de construção de conhecimento (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

Por mais que lidar com as questões do contexto científico possa ter se configurado como uma dificuldade inicial para os licenciandos, podemos destacar que essa categoria evidencia

também que o Programa PIBID a partir de seus princípios articuladores, tem contribuído para que a universidade desenvolva a articulação entre ensino, pesquisa e extensão. As dificuldades dos licenciandos evidenciadas nessa categoria revelam ainda que os licenciandos construíram saberes da pesquisa e experiência acadêmica na formação de professores, proposta nas estratégias metodológicas e interacionistas do programa (BRASIL, 2013). Essa questão também vai ao encontro da “formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação”, conforme destacado por Neves (2012, apud BRASIL, 2013).

Categoria IV – Dificuldades relacionadas, identificadas a partir da relação com os docentes em serviço

A categoria IV está relacionada a questões de ordem externa. As unidades de análise que deram origem a essa categoria estão relacionadas às representações construídas a partir da leitura de como foram tratados e vistos nas escolas em que participavam no Programa. Essa vertente foi caracterizada como “Dificuldade de reconhecimento profissional pelos docentes em serviço”, conforme evidenciam as falas abaixo:

L17 – Talvez seja necessário mostrar a alguns professores já formados, que atuam em alguns colégios e escolas, que bolsas como o PIBID são essenciais para a formação de um aluno como professor, visto que muitos nos desprezam por ainda estarmos estudando ou sermos bolsistas.

L14 – Incômodo de nossa presença para alguns professores.

L11 – Antes viam os Pibidianos como “intrusos”, solicitando direção inclusive que nos proibisse de entrar na sala dos professores. Passado o primeiro ano de PIBID, mudaram o comportamento, nos tratando como verdadeiros professores, após perceberem os benefícios que os Pibidianos trouxeram ao rendimento e aproveitamento escolar dos alunos.

As dificuldades apontadas pelos licenciandos em relação às atitudes dos docentes em serviço no início do Programa PIBID, revelam um aspecto interessante quando se analisa um dos princípios articuladores do Programa, ou seja, a integração entre a escola básica e a instituição formadora (BRASIL, 2013). As falas dos licenciandos revelam que de início essa integração não foi muito fácil, por conta da impressão que os professores em serviço causaram nos licenciandos. Essa atitude dos professores vai contra os princípios articuladores, dentre os quais destacamos o “equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão” (BRASIL, 2013), como coformador nesse processo. Além disso, essa atitude dos professores em serviço não contribui para a “formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão” (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013), ou seja, podemos inferir que de início não houve esse diálogo e trabalho coletivo na acolhida dos licenciandos.

Categoria V – Dificuldades relacionadas ao sistema escolar e à sua estrutura

As unidades de análise que deram origem a essa categoria também estão relacionadas às questões externas e que apontam para as “Dificuldades que os licenciandos caracterizaram como relativas ao sistema escolar”, conforme destacam os licenciandos abaixo:

L19 – Dificuldade apenas no começo para se adaptar ao espaço escolar e ao sistema da escola.

L4 – Na relação com escolas que se mostram fechadas à realização de projetos desenvolvidos pelos Pibidianos.

L18 – Antes eu olhava somente para o lado negativo da profissão, dificuldades e debilidades no ambiente de trabalho, questão salarial, sucateamento de muitos estabelecimentos.

Essa categoria reúne ainda unidades de análise que apontam a “Estrutura física da escola”, como uma dificuldade encontrada pelos licenciandos, para que estes pudessem desenvolver as suas atividades relacionadas ao programa, conforme destacam as falas abaixo:

L10 – Um pouco de dificuldade na estrutura na própria escola, para que pudéssemos realizar todas as atividades ou alguma forma que pudéssemos modificar para realizá-las.

L20 – Infraestrutura das escolas e falta de materiais.

Observando essas últimas falas, podemos destacar que as dificuldades que os mesmos apontaram como relativas ao sistema escolar vão desde a adaptação ao espaço e estrutura escolar, bem como a receptividade das escolas em relação aos projetos. As falas dos licenciandos revelam que nas primeiras experiências houve uma certa dificuldade em relação aos princípios articuladores, no que tange à questão “integração entre as escolas e as instituições formadoras” (BRASIL, 2013), ou em relação à “formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos”, conforme destacado por Növoa (2009, apud BRASIL, 2013). A fala do L130 revela o olhar que ele tinha antes para a profissão e as dificuldades da mesma, que perpassam questões salariais e o sucateamento das escolas, mas que nos permite inferir que essa dificuldade foi trabalhada a partir da sua experiência no contexto PIBID.

O contato com o sistema escolar e a sua estrutura também revelou um aspecto interessante na constituição dessa categoria que aponta para a reflexão que os licenciandos fizeram sobre a “Falta de contato com o contexto escolar antes do PIBID”, ou seja, a falta de experiência com esse contexto formativo, antes da sua participação no Programa. As falas dos licenciandos revelam que, apesar da dificuldade encontrada nesse primeiro momento, a sua atitude de enfrentá-la, resolvê-la e superá-la, contribui para fortalecer aquilo que quer como professor e para sua profissão, conforme destaca a fala do licenciando abaixo:

L15 – Vejo que na escola não é tão fácil quanto parece e é mostrado em sala de aula. Isso é um ponto positivo, pois vemos bem se é isso que queremos nessa hora.

As falas dos licenciandos constituintes dessa categoria revelam que o contexto PIBID de fato promove uma integração da escola básica com a instituição formadora e faz uma conexão entre a teoria e a prática, conforme destacado nos princípios articuladores do Programa (BRASIL, 2013).

Como dissemos anteriormente, nosso objetivo neste artigo era identificar e categorizar as dificuldades encontradas pelos licenciandos no início da sua participação no Programa. Entretanto, é importante destacarmos que as dificuldades encontradas pelos licenciandos promoveram não só a integração e conexão entre Educação Básica e instituição formadora, mas contextos e vivências que permitiram a construção de saberes docentes, conexão entre teoria e prática (BRASIL, 2013), pois a maioria dos licenciandos enfatizou que venceu essas dificuldades iniciais, conforme podemos observar nos exemplos dos licenciandos abaixo:

L3 – A minha dificuldade de aproximação com os alunos foi só no começo. Agora estão mais receptíveis. Cada dia mais percebo que um bom professor não se trata de apenas fazer com que o aluno aprenda o conteúdo, mas sim que ele possa vivenciá-lo

no dia a dia. Programar aula com atividades diversificadas torna o aprendizado mais divertido para o aluno fazendo com que ele se interesse pelo assunto.

L23 – Creio que no PIBID conseguimos estabelecer maior segurança para realização de atividades diferenciadas, apoio no deslanchar das aulas. Creio que ajuda o professor a se desenvolver na sua área específica em relação à educação propriamente dita, é superimportante, já que o professor sempre procura fazer um trabalho diferenciado com os acadêmicos do PIBID em sala, isso o faz repensar sobre sua própria formação.

Ou no caso do licenciando L56, que disse que não existiram dificuldades:

L5 – Não existiram dificuldades, pois sempre houve um bom relacionamento com todos os envolvidos no trabalho, tornando assim o processo muito mais fácil e significativo.

L24 – Acho que as constantes ameaças do fim do programa nos deixam um pouco desanimados para continuar a realizar as atividades, mas essas ameaças devem servir de alavanca para nos esforçarmos mais ainda para mostrar a importância desse programa para a Educação Básica brasileira.

As falas dos licenciandos também vão ao encontro do modelo de formação centrado na escola, proposto por Jarauta e Imbernon (2015), pois ao vencer as dificuldades encontradas nas primeiras experiências no PIBID, a escola contribuiu para as “ações formativas”, colaborando para a melhoria da qualidade de ensino, por meio da pesquisa-ação, onde os licenciandos foram encontrando respostas para os desafios e dificuldades identificadas nesse processo. As falas destacadas também revelam alguns aspectos apresentados por Rudduck (1991, p. 129, apud VAILLANT; MARCELO, 2012, p. 167), sobre os quais o professor deve refletir e buscar propiciar aos alunos na sua prática como: “manter a curiosidade sobre a sala de aula; identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem”.

500

A partir das falas evidenciadas, podemos inferir que houve uma reflexão dos licenciandos sobre a prática desenvolvida no contexto PIBID, possibilitando a construção de conhecimento prático a partir dessa experiência, conforme destaca García (1999).

Discussões

Como vimos no início desse artigo, a formação do licenciando no contexto PIBID envolve princípios articuladores entre o contexto universitário e o contexto escolar. Ao analisarmos os fragmentos das falas dos alunos referentes às dificuldades que os mesmos encontraram durante as suas primeiras experiências de formação e atuação no contexto PIBID, identificamos que essas dificuldades estão relacionadas a três vertentes: as identificadas a partir da relação com os alunos; as de ordem pessoal e as de ordem externa. As dificuldades identificadas e categorizadas nessas vertentes ocorreram a partir da relação dos licenciandos com os alunos; relacionadas a questões de ordem pessoal; relacionadas ao contexto científico; relacionadas a partir da relação com os docentes em serviço; e, relacionadas ao sistema escolar e à sua estrutura.

As dificuldades aqui identificadas revelam um aspecto interessante e que se desenvolveu quando os alunos demonstraram disposição em enfrentar as dificuldades encontradas, independente da sua natureza. Isso demonstra que os alunos, ao enfrentarem as suas dificuldades, construíram alguns saberes docentes (TARDIF, 2002), que aqui aparecem relacionados com a gestão do conteúdo e a gestão de classe (GAUTHIER, 1998), bem como com o saber se relacionar e ser professor (BACCON, 2005).

Um outro aspecto importante desvelado a partir dos fragmentos das falas dos alunos e que merece destaque vai ao encontro da pesquisa sobre o contexto do Estágio Supervisionado, como a de Baccon (2005), que identificou “Tipos de Saberes Elaborados a partir da Experiência do Estágio” pelos estagiários: Saber sobre o conteúdo; Saber ensinar; Saber relacionar-se; Saber pessoal (subjetivo); e, Saber ser. Como no contexto PIBID os alunos já têm a possibilidade de estar inseridos no contexto escolar desde o início da sua formação, é possível verificar nos fragmentos das falas dos mesmos que esses cinco tipos de saberes identificados por Baccon (2005) também podem ser identificados nas falas dos licenciandos a partir da sua participação no contexto PIBID.

Ao analisarmos as categorias, podemos destacar que os princípios articuladores do Programa PIBID (conexão entre teoria e prática; integração entre as escolas e as instituições formadoras; equilíbrio entre conhecimento, competências, atitudes e a ética que realça a responsabilidade social da profissão e articulação entre ensino, pesquisa e extensão (BRASIL, 2013)), contribuíam para que os licenciandos enfrentassem e superassem as dificuldades encontradas nas suas primeiras experiências nesse novo contexto.

Além dos princípios articuladores da formação de docentes, podemos evidenciar também as estratégias metodológicas e interacionistas do programa (BRASIL, 2013), bem como aspectos do desenvolvimento profissional docente proposto por Nóvoa (2009), quando este considera o trabalho e o cotidiano da escola como espaço para a construção de conhecimentos teórico-prático, relacional, crítico, educativo, os quais são construídos a partir do diálogo e do trabalho coletivo como responsabilidade social dos professores.

As dificuldades encontradas pelos licenciandos a partir da experiência no contexto PIBID revelam que os objetivos do Programa também estão sendo alcançados. Dentre eles destacamos: incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2013, p. 2-3).

501

As análises e reflexões relacionadas às dificuldades dos alunos no contexto PIBID revelam ainda aspectos de como os alunos lidaram com a sua relação com saber nesse contexto de interação, na medida em que constrói seus saberes docentes (TARDIF, 2002). Isso contribui para pensar a práxis como um processo que envolve o movimento de ação e reflexão sobre a prática, conforme destacam Pimenta e Anastasiou (2014), Nóvoa (1995), Zeichner (1995) e Schön (1992), e sobre a realidade como um momento de conscientização e ação do homem no mundo, conforme destaca Freire (2000b).

As categorias identificadas nos permitem destacar ainda, como resultado, que as dificuldades vivenciadas no início da experiência no contexto PIBID possibilitaram aos licenciandos construir alguns saberes docentes, na medida em que foram aprendendo a lidar com cada uma delas e encontrando respostas para os desafios encontrados nesse caminho, que serviram de grandes reflexões, inclusive como indicativo sobre querer ser de fato professor, apontado como um ponto positivo, para essa decisão, conforme destacado pelo L15.

Considerações finais

Ao analisarmos as dificuldades encontradas pelos licenciandos e a forma como cada um se propôs a enfrentar e a resolvê-las, demonstra-se que os princípios articuladores do Programa têm contribuído de fato para a construção da cultura educacional diferenciada. Embora os licenciandos tenham revelado que encontraram algumas dificuldades na integração com a escola no início, os mesmos revelam o quanto a integração entre Educação Superior e Educação Básica foi importante para a sua formação. Essa integração proporcionou aos licenciandos a possibilidade de construir alguns saberes docentes, oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador. As falas dos licenciandos revelam ainda que as dificuldades identificadas e caracterizadas a partir das suas primeiras experiências no contexto PIBID, foram superadas na medida em que vivenciaram a integração, articulação e conexão propiciadas por esse contexto de formação.

A partir da análise dos nossos dados foi possível verificarmos que o Programa PIBID, enquanto um novo campo, um novo contexto de formação de professores, tem atingido os objetivos do Programa (BRASIL, 2013) e contribuído não só para a valorização do magistério, mas também para elevar a qualidade da formação de professores. Nossos dados reforçam também o que Baccon e Gabriel (2016, p. 216) apontam como primordial no que chamam de “contexto PIBID”, ou seja, “a integração entre Educação Superior e Educação Básica; inserção do licenciando no cotidiano da escola; articulação teoria x prática ou ocupar o lugar de professor pesquisador”.

No que tange às dificuldades dos alunos, identificadas a partir desse novo contexto de formação, podemos destacar que no início este foi um pouco marcante ou impactante para o licenciando, já que suas práticas estavam sujeitas a uma nova integração que gerou uma certa inquietação, insegurança e incerteza, mas que após superadas apontam para a construção de alguns saberes docentes (TARDIF, 2002) e reflexões sobre a prática (NÓVOA, 2009, apud BRASIL, 2013).

502

O estudo aqui apresentado nos permite inferir ainda que os licenciandos participantes, apesar das dificuldades encontradas, enfrentaram e aperfeiçoaram aspectos das suas práticas de ensino e aprendizagem e criaram outros conhecimentos. As reflexões propiciadas a partir do contexto PIBID fizeram com que os licenciandos questionassem e analisassem as suas práticas de ensino e aprendizagem anteriores, relacionadas a processos mais convencionais e tradicionais, fazendo com que os mesmos refletissem sobre elas e aprimorassem os conhecimentos relacionados aos saberes docentes. Podemos destacar ainda que a nova proposta de prática, implementada a partir da inserção no contexto PIBID, não só exigiu, mas também provocou uma maior conscientização dos alunos, podendo ser identificadas a partir das reflexões sobre a prática, o que acabou refletindo na formação dos licenciandos.

As preocupações identificadas nas práticas de aprendizagem e reveladas por meio das dificuldades e enfrentamentos dos licenciandos, a partir do contexto PIBID, também vão ao encontro do que Freire (2000b) chamou de conscientização crítica, como um libertar-se, para conceber uma nova forma de ler o “seu mundo”, aqui representado nesse novo campo de formação.

Além disso, os fragmentos de falas dos licenciandos, caracterizadas como dificuldades iniciais e depois superadas, revelam que estes conseguiram compartilhar o “mundo lido”, por meio do diálogo e do trabalho coletivo, e podem ser representadas por meio da dedicação dos licenciandos, reflexão sobre a prática; superação da insegurança na ação e relacionar teoria e prática. Podemos destacar ainda que as dificuldades enfrentadas e superadas pelos licenciandos

revelam que o contexto PIBID propiciou um campo educacional de práticas de aprendizagem como ato de produção, de reconstrução do saber e como prática da liberdade (FREIRE, 2000a), na medida em que o aluno desenvolve a sua autonomia e faz a sua escolha pelas práticas mais adequadas.

A lógica de prática, instituída a partir dos princípios articuladores do Programa PIBID, estabeleceu uma clara diferença em relação às concepções que os alunos tinham sobre as práticas, aprendidas na universidade, com as práticas que desenvolveram nesse novo contexto de formação. Além disso, evidenciam em vários momentos a relação de aprendizagem entre teoria e prática, que acabou se desencadeando nos dois campos de formação, ou seja, a teoria (na universidade) e prática (contexto escolar), como um grande aprendizado de que é possível vivenciar ambos num processo de interação.

As dificuldades exigiram que os licenciandos desenvolvessem algumas atitudes que se configuraram como saberes docentes, ao lidar com desafios não só inerentes ao exercício da docência, mas na interação com professores em serviço, bem como com as dificuldades de ordens externas encontradas nesse contexto. Portanto, a partir das análises dos nossos dados, podemos destacar que os saberes docentes desenvolvidos no contexto PIBID, a partir das experiências de aprendizado dos licenciandos, revelam que isso se deu na forma como cada um lidou com as dificuldades, por meio de seus enfrentamentos refletindo na formação docente.

Na presente pesquisa isso se desvela por meio das dificuldades encontradas e enfrentadas pelos licenciandos, caracterizadas a partir dos fragmentos de suas falas. Isso nos permite pensar a formação do licenciando como práticas de aprendizagem na construção de seus saberes docentes, a partir dos princípios articuladores do Programa que visam o equilíbrio entre conhecimentos, competências, atitudes e ética. Isso possibilita um novo olhar para a formação inicial de professores, pois esta promove uma prática reflexiva na medida em que une teoria e prática, e que também possibilita uma maior autonomia profissional que se forma a partir da reflexão sobre a sua prática pedagógica e sobre os contextos nos quais ela está inserida.

Se o propósito da educação crítica é proporcionar as ferramentas e atitudes para que o aluno tome posse de sua aprendizagem, para que este se liberte, podemos destacar que o PIBID, enquanto um novo contexto de formação de professores, permite que isso aconteça, na medida em que articula, conecta, integra, pesquisa, investiga, dialoga e colabora para a construção de uma cultura educacional, onde diferentes aprendizagens acontecem e saberes socialmente construídos são compartilhados.

Referências

ABREU, W. N. De bolsista a supervisor: uma trajetória reflexiva da formação inicial e continuada no PIBID Música/UFRN. **Revista Iniciação e Formação Docente Formação docente: Múltiplos olhares**, [s.l.], v. 1, n. 119, p. 1-19, abr./out. 2014.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

BACCON, A. L. P. **O professor como um lugar:** um modelo para análise da regência de classe. 2005. 164 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.

BACCON, A. L. P.; GABRIEL, F. A. Formação inicial e continuada em Filosofia: um modelo para as representações das relações construídas no contexto PIBID. **Saberes: Revista Interdisciplinar de Filosofia e Educação**, Natal, v. 1, n. 14, p. 121-136, out. 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Resolução nº 2 de 4 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/cne/>> Acesso em: 14 fev. 2018.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. **Relatório de Gestão PIBID**. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 11 maio 2018.

CUNHA, M. I. da. A indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão como referente da qualidade na universidade brasileira: um discurso em tensão. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). **Qualidade da graduação: a relação entre ensino, pesquisa e extensão e o desenvolvimento profissional docente**. Araraquara: Junqueira e Marin, 2012. p. 17-38.

504

DINIZ-PEREIRA, J. E. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 109-125, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300006>

DINIZ-PEREIRA, J. E. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 92, n. 230, p. 34-51, jan./abr. 2011.

FELICIO, H. M. S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n .42, p. 415-434, maio/ago. 2014. DOI: <https://doi.org/10.7213/dialogo.educ.14.042.ds05>

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2000a.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000b.

GARCÍA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto, 1999.

GATTI, B. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores. In: GATTI, B. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013. p. 95-106.

GATTI, B. A. et al. (Pesq.). **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

HEY, A. P. Fronteira viva: o campo acadêmico e o campo político no Brasil. In: AZEVEDO, M. L. N. de (Org.). **Políticas públicas e educação: debates contemporâneos**. Maringá: EDUEM, 2008. p. 217-230.

JARAUTA, B.; IMBERNÓN, F. (Orgs.). **Pensando no futuro da educação: uma nova escola para o século XXII**. Porto Alegre: Penso, 2015.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A. et al. (Orgs.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, [s.l.], v. 22, n. 74, p. 27-42, abr. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0101-73302001000100003>

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

505

SCHÖN, D. A. **La formación de profesionales reflexivos**. Madrid: Paidos, 1992.

SEVERINO, A. J. Educação e universidade: conhecimento e construção da cidadania. **Interface, Comunicação, Saúde, Educação**, [s.l.], v. 6, n. 10, p. 117-124, fev. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1414-32832002000100015>

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P. Aprendizagem experiencial da iniciação à docência no PIBID. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 1, p. 202-218, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i1.0012>

SILVA, F. O.; RIOS, J. A. V. P.; MADUREIRA, A. L. G. PIBID na constituição da docência do professor de Língua Portuguesa: experiências no chão da escola. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 1, p. 99-117, jan./abr. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.12i1.0006>

TANAKA, A. L. D.; RAMOS, R. A.; ANIC, C. C. Contribuições do PIBID para o ensino de Ciências: ação-reflexão-ação em uma escola pública de Manaus/AM. **Práxis**, [s.l.], ano 5, n. 9, p. 43-49, jun. 2013. DOI: <https://doi.org/10.25119/praxis-5-9-602>

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinar a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2012.

ZEICHNER, K. Reflections of a teacher educator working for social change. In: KORTHAGEN, F.; RUSSEL, T. (Orgs.) **Teachers who teach: reflections on teacher education**. Londres: Falmer Press, 1995. p. 11-24.

Recebido em 16/11/2018

Versão corrigida recebida em 01/02/2019

Aceito em 03/02/2019

Publicado online em 14/02/2019