



Educação. Revista do Centro de Educação

ISSN: 0101-9031

claubell@terra.com.br

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

dos Santos Felício, Helena Maria; Gomes, Claudia; Resende Allain, Luciana  
O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa  
Educação. Revista do Centro de Educação, vol. 39, núm. 2, mayo-agosto, 2014, pp. 339-351

Universidade Federal de Santa Maria

Santa Maria, RS, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117131142008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal  
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

# O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa

PIBID from the undergraduates' point of view: possibilities and limits in the development of the program

*Helena Maria dos Santos Felício\**  
Universidade Federal de Alfenas

*Claudia Gomes\*\**  
Universidade Federal de Alfenas

*Luciana Resende Allain\*\*\**  
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri

## Resumo

Este trabalho objetiva compreender como os licenciandos, participantes do PIBID, analisam o programa e o impacto do mesmo em seu processo formativo e nos cursos de licenciaturas. Para tanto, fez-se uso de um questionário quali-quantitativo, que foi respondido pelos 88 licenciandos do programa. Os dados apresentam a contribuição do PIBID na construção de conhecimentos pedagógicos que os permitem identificar-se como professores de um coletivo que é a escola; a concepção de que a escola é um campo de atividade externo ao seu processo formativo, como limitação do programa; e a fragilidade na relação teoria - prática, desenvolvida nos currículos dos cursos de licenciaturas. Conclui-se que o PIBID se instaura para proporcionar aos licenciandos a antecipação de sua relação com as situações de trabalho, consideradas tão formativas quanto aquelas ações desenvolvidas no interior dos cursos de licenciaturas.

**PALAVRAS-CHAVE:** PIBID, Formação de Professores, Relação Universidade – Escola.

## Abstract

This work aims at understanding how the undergraduates, those who take part in the PIBID, analyze the program and its impact on their undergraduate studies and on the University courses. To do so, qualitative and quantitative surveys answered by the 88 participants of the program were applied. The collected data presented: PIBID's contribution to the construction of the participants' pedagogical knowledge, which allows them to see themselves as teachers of a collective group, the school; the idea that the school is an outside field to the teacher's academic training, this being a limitation of the program; and, how fragile the theory-practice relationship is. We can conclude that PIBID gives the students a chance to anticipate their relationship with their future work environment, something considered as important as the subjects they learn in the university.

**KEYWORDS:** PIBID, Teacher training, University–School Relationship.

## Introdução

Este trabalho, parte integrante de uma pesquisa intitulada “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Análise do impacto na formação dos licenciandos da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)”, tem por objetivo apresentar a análise realizada a partir do registro dos licenciandos sobre as potencialidades e os limites do desenvolvimento do programa, bem como a análise que esses licenciandos fazem de seus cursos de licenciatura, a partir da participação dos mesmos no PIBID.

Desde 2007, o PIBID tem se configurado como uma expressiva política pública de formação inicial de professores. Concebido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID tem como objetivo principal oferecer contribuições significativas para o processo de formação inicial de professores para a Educação Básica, mediante a inserção dos licenciandos nas escolas públicas, a fim de que os mesmos iniciem-se na docência.

Esta inserção, na escola pública, é desenvolvida mediante a implementação do projeto institucional, construído pelas Instituições de Ensino Superior (IES), e dos subprojetos de cada área que tem o compromisso de estreitar a relação Universidade – Escola a fim de que os licenciandos, das mais diferentes áreas, possam assumir as experiências vivenciadas nas escolas de educação básica como um dos elementos fundamentais para o seu processo formativo.

Por um lado, é de responsabilidade da CAPES subsidiar, financeiramente, o desenvolvimento do programa. Por outro lado, é de responsabilidade das IES, não só o desenvolvimento do programa (administrativo e pedagógico), como também fomentar a formação de professores mediante a relação Universidade – Escola.

A UNIFAL-MG ingressou no PIBID a partir do edital CAPES/DEB nº 02/2009. Naquele momento, o trabalho foi iniciado com 06 subprojetos nas áreas de Química, Física, Matemática, Ciências Biológicas, Letras (Português) e Pedagogia, 06 coordenadores de área, 12 supervisores, 88 bolsistas, desenvolvendo as atividades de iniciação à docência em 04 escolas públicas de educação básica no município de Alfenas (MG).

Considerando que estes subprojetos, iniciados com o edital 2009, estão completando um primeiro triênio de atividades, julgamos necessário o desenvolvimento desta pesquisa com o objetivo de compreender como esses licenciandos estão percebendo o desenvolvimento do programa e o impacto do mesmo em seu processo formativo, bem como em seus cursos de licenciaturas.

### Formação em alternância: a relação universidade – escola na formação de professores

O PIBID tem redimensionado a relação Universidade – Escola no processo de formação inicial de professores, sobretudo pela sua metodologia de inserir, antes do estágio curricular obrigatório, os licenciandos na experiência profissional do exercício da docência.

O Parecer 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Professores (BRASIL, 2001) já apontou esta questão, quando indicada a necessidade de fortalecer os vínculos entre Universidade - Escola, bem como salientou a importância dos currículos de formação inicial de professores serem organizados de modo a contemplar o processo educacional desenvolvido nas escolas de educação básica.

Para Tardif (2002), esta proposição de inserir, nos currículos de formação, um trabalho mais sistematizado, com a construção de conhecimentos, a partir da prática dos educadores desenvolvida nas escolas, é o principal desafio a ser considerado no processo de formação inicial de professores.

Da mesma forma, Canário (2001, p. 32) indica que a “articulação entre a formação e o exercício do trabalho constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores”, porque, por muito tempo, a teoria foi assumida desarticulada da prática, e a prática, interpretada como atividade independente, em uma perspectiva aplicacionista, concentrada no final do curso, separando os espaços/tempos de formação e os espaços/tempos de aplicação da teoria aprendida.

Esse modelo não satisfaz mais à realidade. As mudanças das condições de trabalho, provenientes de questões tecnológicas, culturais, sociais, humanas, fazem com que a situação de aplicabilidade dos conhecimentos não responda às necessidades emergentes na relação atual entre a formação e o trabalho. Neste sentido, entendemos que a contribuição oferecida pelo PIBID vai ao encontro à necessidade da formação profissional que integre, em seu exercício, o saber e o saber fazer, que devem coexistir tanto no espaço/tempo da formação inicial, quanto da prática profissional.

É, nessa vinculação entre o *saber* e o *saber fazer*, que a formação profissional do professor se instaura na possibilidade de edificar a sua identidade a partir de um movimento de alternância, que se constrói, “em simultâneo com os conhecimentos teóricos e com os saberes da ação.” (MALGLAIVE, 1997, p. 57). Este movimento de alternância se concretiza quando, no período de formação, é possível transitar por entre dois espaços fisicamente distintos: A Universidade e a Escola.

A necessidade de associar a alternância entre situações de formação e situações de trabalho nos ajuda a compreender a importância da dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação, de modo que uma não anteceda a outra. Ou seja, a formação não deve ser realizada de forma isolada. As situações reais de trabalho precisam estar presentes no processo de formação.

Nesse sentido, o PIBID se apresenta como este espaço/tempo que favorece a alternância entre as situações de formação e situações de trabalho no processo de formação inicial de professores. Contudo, esta alternância só faz sentido no momento em que as atividades vivenciadas pelos licenciandos no desenvolvimento do PIBID sejam retomadas dentro de um espaço/tempo, no currículo do curso de formação, privilegiado para a reflexão, análise crítica e diálogo, na tentativa de interagirem a realidade profissional com a formação, a fim de que os licenciandos tenham a possibilidade de construir, autonomamente, o seu conhecimento profissional.

## Metodologia

Para o desenvolvimento desta pesquisa fizemos uso de instrumentos qual-quantitativos de coleta de dados. Um questionário com questões fechadas e abertas foi disponibilizado aos 88 bolsistas que iniciaram o PIBID na UNIFAL-MG.

Especificamente, para este trabalho, consideramos as questões abertas, as quais solicitavam que os licenciandos indicassem as positividades e os limites no desenvolvimento do PIBID, bem como fizessem uma análise de seus cursos de licenciatura, a partir de suas vivências no interior do PIBID.

Para o tratamento das informações recolhidas, as respostas foram agrupadas por similaridade, possibilitando a criação de categorias que sintetizassem as ideias chave das expressões apresentadas pelos licenciandos. Desta forma, procedeu-se a análise qualitativa do conteúdo expresso, para a qual não evidenciamos valores quantitativos que representassem a repetições das ideias chaves, mas evidenciamos as categorias indicadas nas respostas dos licenciandos, consideradas pertinentes para esta análise.

## Discussão dos resultados

O PIBID tem proporcionado, sobretudo à universidade, uma nova forma de conceber o processo de formação de professores que ultrapassa os limites de seus muros para considerar a complexidade do cotidiano da escola pública como um “espaço” formador.

Os licenciandos, que participaram, deste estudo apontam questões que evidenciam as positividades e as limitações, do desenvolvimento do programa, bem como analisam os seus cursos de licenciaturas, a partir da participação no PIBID. Assim, organizamos este trabalho a partir destes três aspectos.

### I) As positividades no desenvolvimento do PIBID/UNIFAL-MG

Em suas análises do desenvolvimento do PIBID, os licenciandos apresentam questões que indicam as positividades do programa em relação ao processo formativo de professores. Tais aspectos evidenciam a construção de um conhecimento pedagógico mais amplo, que os permitem identificar-se como professores de um coletivo que é a escola.

Nesse sentido, agrupamos essas questões em três categorias: Formação Profissional, Relação com a Escola e o Desenvolvimento do Programa.

#### a) Formação profissional

No que diz respeito à formação profissional, o primeiro aspecto evidenciado é a importância do programa para o fortalecimento da escolha pela docência. Ou seja, os licenciandos reconhecem que o programa contribuiu para o desenvolvimento pessoal e profissional, sobretudo pela oportunidade de “experienciar a docência em seu contexto real”, de desenvolver habilidades que o próprio contexto escolar exige, e que não foram trabalhadas no interior do curso de licenciatura.

A importância desse trânsito entre espaço de formação e espaço de atuação profissional, também é defendido por Malglaive (1997) como um movimento de alternância, entre a Universidade e a Escola, que deve ser assumido como espaço formativo e, consequentemente, como situações que devem ser integradas no processo de formação inicial de professores.

Um segundo aspecto evidenciado indica o desenvolvimento individual que o programa proporcionou aos licenciandos. O “reconhecimento da ajuda financeira concedida pela bolsa; da oportunidade de compartilhar as experiências em congressos acadêmicos; do investimento para a realização das atividades nas escolas; do aumento da capacidade na resolução de problemas; do incentivo para a formação de pessoas mais críticas”; foram elementos indicados que explicitam o impacto do PIBID em suas vidas nas dimensões da pessoalidade e da profissionalidade.

Reconhecer que o PIBID contribui para o desenvolvimento dessas duas dimensões, vai ao encontro ao que Nóvoa (1995, p. 7) afirma que “não é possível separar o eu pessoal do eu profissional, sobretudo numa profissão fortemente impregnada de valores e ideais, e muito exigente do ponto de vista do empenhamento e da relação humana”. Consequentemente, ao apostar no desenvolvimento profissional, se aposta no desenvolvimento pessoal.

### b) Relação com a escola

O primeiro aspecto apresentado pelos licenciandos, nesta categoria, diz respeito à vivência da experiência docente na sala de aula. Situações como: observação da sala de aula; ter a oportunidade de atuar como professor, sobretudo na aprendizagem de lidar com os problemas em sala de aula; ter a oportunidade de realizar intervenções no processo de ensino e de aprendizagem dos alunos das escolas; foram apontadas como situações significativas no processo de formação.

Esta aproximação com os contextos reais do exercício profissional, também é apresentado por Canário (2001, p. 41), não só como elemento positivo, no processo de formação, como também necessário e benéfico, sobretudo se permanecer ao longo de toda a formação inicial, a fim de que seja garantido um percurso interativo entre formação e trabalho.

Outro aspecto positivo apresentado faz referência à possibilidade de relacionar-se com os profissionais da escola e com alunos “reais”. Situações como: “Conhecer a realidade dos alunos; conhecer as facilidades e dificuldades dos alunos em relação à matéria; encontrar formas de fazer os alunos se interessarem pela matéria; aprender com os profissionais da área; ter a possibilidade de trabalhar com o professor no desenvolvimento de atividades diferenciadas para os alunos”; foram indicações que apontam a importância da relação dos licenciandos com os sujeitos da escola.

Dessa forma, ao considerar a prática de outro professor, os licenciandos tem a possibilidade de construir o seu conhecimento profissional, ratificando o que Canário (1997) aponta como a revalorização do potencial formativo das situações de trabalho. Ou seja, elas “propiciam a produção de estratégias [...] que valorizam fortemente a aprendizagem por via experencial e o papel central de cada sujeito num processo de autoconstrução como pessoa e como profissional” (p. 9).

O terceiro aspecto, diz respeito à possibilidade de vivenciar as experiências do cotidiano escolar. “Conhecer o funcionamento da escola como um todo, bem como as suas dimensões; estabelecer vínculos com o cotidiano escolar”; são exemplos de relatos que indicam a importância do cotidiano escolar e como ele pode ser formador. Desta forma, comprehende-se que “a escola pode e deve ser tomada como eixo de formação. Ou seja, trata-se de perceber que as instituições escolares não formam apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam” (BARROSO, 1997).

Para tanto, ultrapassar os limites das áreas específicas ajuda na compreensão de que o professor é um profissional da escola e, neste sentido, o olhar para a escola, e não só para uma sala de aula, se mostra como estratégia fulcral no processo de formação inicial de professores.

### c) Desenvolvimento do programa

A dinâmica de funcionamento do PIBID também é apresentada como um fator positivo. O primeiro aspecto indicado, nesta temática, diz respeito à organização dos subprojetos que favorece o desenvolvimento de um trabalho coletivo. “Aprender a trabalhar em um grupo colaborativo; participar em reuniões coletivas para planejamento e partilha das experiências vivenciadas no âmbito da escola; ter oportunidade de atuar com o apoio de toda a equipe do programa”; entre outros elementos relacionados ao coletivo, favorecem o processo formativo.

Incorporar a dimensão coletiva, no processo formativo, contribui para que o licenciando compreenda a formação docente para além do ensino específico de sua área de conhecimento. Ou seja, o trabalho coletivo, segundo Abramowicz (2001), tem por objetivo que seus participantes tornem-se sujeitos de seu próprio processo de formação, de sua própria prática pedagógica e de seus próprios processos de conhecimentos, ajudando a superar uma prática sedimentada no isolamento do exercício profissional docente.

Um segundo aspecto referencia à importância do planejamento. “Aprender a planejar atividades e materiais; realizar pesquisas para a preparação de atividades; elaborar práticas mais significativas”; indicam a necessidade da docência não acontecer no improviso.

Articulado ao planejamento, a metodologia de trabalho do programa desenvolvido na UNIFAL-MG que, ao propor o diário de campo, os projetos, as aulas práticas, as atividades experimentais, a investigação na sala de aula, entre outros recursos metodológicos, apontam para a importância de inovar no exercício da docência.

Essas indicações revelam o quanto, também, é importante trabalhar com os conteúdos da Didática no processo de formação inicial de professores, sobretudo aqueles relacionados ao saber fazer, como nos mostra Libâneo (1994), ao afirmar que a Didática é responsável por assegurar uma formação, tanto na dimensão política, quanto técnica que serve de ferramenta de trabalho utilizada pelo professor para nortear a sua prática.

O último aspecto indicado como positivo, no que diz respeito ao desenvolvimento do programa, faz referência à incorporação de supervisor, que é o professor da escola pública, neste processo formativo.

A relação entre licenciando e supervisor pode ser considerada formativa por ela mesma, uma vez que propicia uma troca de saberes entre esses sujeitos que se formam professores cotidianamente. Um na perspectiva da formação inicial e o outro na perspectiva da formação continuada. Esta troca de experiências, como explícita Mizukami (2002), favorece o processo de formação, uma vez que, os professores aprendem novas formas de ensinar, quando trabalham “com os pares – dentro e fora da escola –, de forma a aprender com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas e a partilhar ideias e conhecimentos” (p. 72).

Articulado a este aspecto a relação entre a universidade e a escola, que o programa propõe, contribui, sobretudo, para que a universidade acolha em seu interior, não só os alunos das escolas públicas, mas também o contexto destas escolas que passa a fazer parte dos cursos de licenciaturas, a fim de que a formação nos cursos de licenciaturas não seja descontextualizada, mas enriquecida com a problemática do cotidiano escolar.

## II) Limites do desenvolvimento do PIBID/UNIFAL-MG

Os limites do desenvolvimento do programa, apresentados pelos licenciandos, foram agrupados em duas categorias: Contexto da Escola; Desenvolvimento do Programa; Comprometimento dos bolsistas.

### a) Contexto da Escola

No contexto da escola, algumas questões são indicadas pelos licenciandos como limites ao desenvolvimento do PIBID. “A concepção equivocada dos professores da escola com relação ao PIBID”. Em geral, os professores esperam que o PIBID desenvolva atividades voltadas para o reforço escolar, classificando-o como um programa que complementa as atividades pedagógicas desenvolvidas pelos professores.

A infra-estrutura da escola, também, é apontada como um limite ao desenvolvimento do programa, sobretudo para as áreas de conhecimento que a utilização de um laboratório daria mais sentido aos conteúdos trabalhados. O “espaço inadequado para as experimentações, a falta de equipamento básico para os laboratórios das escolas, a existência de laboratórios desativados ou utilizados para outras finalidades”, entre outros, são elementos apresentados pelos licenciandos que limitam as atividades do PIBID.

No tocante ao desenvolvimento do trabalho, em sala de aula, os licenciandos indicam que a ausência dos professores regentes das aulas durante as atividades é frequente. Este posicionamento não é o esperado, sobretudo porque fere um dos princípios do projeto do PIBID, em que a docência compartilhada é a tônica do trabalho. Ou seja, o fazer junto com os professores regentes é de fundamental importância, não só para o desenvolvimento do trabalho em si, como também para o processo formativo deste licenciando.

Essa “experiência” constitui a base do que Tardif, Lessard e Lahaye (1991) denominam saberes da experiência, que, em conjunto com os *saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da formação profissional*, constituem o que é necessário saber para ensinar. Neste sentido, a docência compartilhada permite uma troca e um

diálogo entre estes saberes, possibilitando a construção de um conhecimento pedagógico compartilhado entre agentes de um mesmo espaço formativo.

Finalmente, no que diz respeito ao contexto escolar, os licenciandos apresentam como limitação no desenvolvimento do programa, “dificuldades na relação com a gestão escolar, a falta de uma maior interação entre a escola e o PIBID e o comprometimento da escola com o PIBID, sobretudo em apoiar as atividades do PIBID”. O que nos evidencia a complexidade do contexto escolar.

Percebemos, neste movimento, duas questões: uma primeira que evidencia certa imaturidade dos licenciandos que, ao adentrar no contexto escolar, esperam maior atenção, acompanhamento, integração do trabalho, o que não acontece, muitas vezes, em função do dinamismo do cotidiano escolar.

Uma segunda questão indica a compreensão do programa que a própria escola construiu. Ao aceitar a parceria com o PIBID, as escolas analisam a contribuição do programa ao complexo contexto educacional, sobretudo nos grandes problemas de aprendizagens que a escola enfrenta, e ainda não avançam na contramão do processo, ou seja, na compreensão do papel da escola no processo de formação inicial de professores.

Assumir-se, enquanto espaço formativo, seja inicial ou contínuo, é uma dimensão que a escola ainda precisa trabalhar e incorporar nas suas ações cotidianas. Pimenta e Moura (2000) alertam que a formação docente não deve constituir-se apenas em um processo de aperfeiçoamento profissional dos indivíduos, mas também, em um processo de transformação da cultura escolar, no qual novas práticas participativas e de gestão democrática sejam levadas em conta. Isto implica em valorizar ações conjuntas entre a universidade e as escolas, fomentar projetos coletivos, capazes de criar nas escolas o que os autores chamam de uma *comunidade crítica de professores*.

### b) Desenvolvimento do programa

Quanto ao desenvolvimento do programa, os licenciandos indicam como limites aspectos relacionados às atividades realizadas nas escolas. A leitura do programa como um todo, voltado, principalmente para a formação docente, ainda não é tão expressiva. O que nos mostra que o “fazer”, no espaço da escola, sobrepõe às questões epistemológicas do “ser” professor, o que, no nosso entendimento, é a sustentação da formação e da ação docente.

Uma primeira questão apontada faz referência a descontextualização do trabalho planejado para ser desenvolvido na escola. Ou seja, as ações realizadas pelo PIBID, em muitos casos, se mostram desarticuladas dos planos de ensino dos professores regentes de sala. Esta questão evidencia o quanto, ainda, a concepção de que a universidade e os cursos de formação de professores precisam levar “novas propostas” e “novas ideias” para as escolas, reforçando uma ação que vai de fora para dentro, permeia o fazer dos subprojetos.

Atrelada a esta questão, a indicação de que as atividades do PIBID deveriam ser realizadas no contraturno escolar, também evidencia a construção de ações que estão à parte do processo de ensino e de aprendizagem formal, para o qual um currículo oficial é estabelecido.

### c) Comprometimento dos bolsistas

A falta de comprometimento dos bolsistas também é indicada pelos próprios licenciandos como uma limitação do programa. Como os subprojetos são concebidos para o desenvolvimento no coletivo, basta que um licenciando não esteja totalmente integrado para que o trabalho enfrente dificuldades.

“A irresponsabilidade de colegas do grupo, a dificuldade em realizar trabalhos quando muitas pessoas estão envolvidas”, são aspectos indicados como falta de comprometimento. No entanto, o trabalho coletivo é uma aprendizagem da docência que precisa ser resgatada, sobretudo para os docentes especialistas, uma vez que, o trabalho com uma determinada área do conhecimento possibilita o desenvolvimento de trabalhos isolados e individualizados, sem que se considere o todo da escola.

A desmotivação dos bolsistas, quando constatam a complexa realidade do cotidiano escolar e da profissão professor, na escola pública, também é indicado como uma limitação no desenvolvimento do programa. Ou seja, o PIBID possibilita que os licenciandos iniciem, bem antes do estágio curricular, a experiência docente no interior da escola pública. Contudo, a realidade desta escola, as condições de trabalho que ela oferece, são questões que fragilizam a opção pela docência, enquanto atividade profissional futura.

Os desafios apontados acima podem ser considerados típicos da complexa passagem que se dá na transição de licenciando a professor. Rocha e Fiorentini (2005) esclarecem que esta fase de transição, conhecida como choque de realidade, é compreendida geralmente pelos três primeiros anos de magistério e representa uma importante etapa do desenvolvimento profissional docente.

### III) Análise dos cursos de licenciaturas

Uma das particularidades do PIBID que evidenciamos neste trabalho, diz respeito ao movimento que os próprios licenciandos estão fazendo de voltar o olhar para os seus cursos de licenciaturas e perceberem o espaço/tempo que, efetivamente, a formação de professores ocupa no desenvolvimento do próprio curso.

A relação teoria – prática é um primeiro elemento indicado pelos licenciandos como contribuição do PIBID na compreensão do curso de licenciatura. “Dar mais sentido a teoria trabalhada no espaço acadêmico, conseguir visualizar na “prática” o que se trabalha nas aulas do curso, valorizar a teoria a partir do momento em que o PIBID proporciona a experiência”, entre outras, são manifestações de que, pelo PIBID, a relação teoria e prática tem sido efetivada, pelos licenciandos que transitam entre o espaço formativo e o espaço de atuação profissional.

É possível perceber que a relação entre teoria e prática, explicitada pelos licenciandos, sobretudo no processo de reflexão que fazem, ultrapassa a dimensão aplicacionista da teoria na prática, ao conseguirem significar a teoria, a partir da experiência vivida no PIBID, evidenciam o princípio da unidade, que, há tempos, Candau e Lelis (1989) descrevem com união entre a teoria e a prática.

Um segundo aspecto, apresentado pelos licenciandos, indica o PIBID como um complemento ao curso de licenciatura. O que evidencia o reconhecimento de que

os cursos de licenciaturas, da forma como estão estruturados, não são suficientes para garantir a formação de professores, sobretudo quando o impacto com a realidade escolar torna visível, evidenciando, por assim dizer, as limitações que os cursos de licenciaturas apresentam para tornar efetiva a relação teoria e prática.

Essa realidade do PIBID ser um complemento aos cursos de licenciaturas é ratificada por Gatti (2011, p. 118), ao afirmar que, na medida em que os cursos de licenciaturas não apresentam propostas formativas mais articuladas,

assistimos à proposta e à implementação de ações interventivas relacionadas a essa formação que têm grande abrangência, embora não cheguem a reestruturações mais profundas nessa formação e nos conteúdos formativos, seja para os cursos presenciais, seja para os a distância.

Essa leitura nos remete ao terceiro aspecto indicado pelos licenciandos, que diz respeito à limitação de alguns cursos de licenciaturas no tocante aos aspectos curriculares da formação de professores. Os licenciandos indicam que, em algumas áreas, o curso de licenciatura não está voltado para a formação de professores.

A experiência do PIBID permite que os licenciandos evidenciem a inexistência de relações entre os conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, necessários ao exercício docente, indicam, também, que “muitos cursos objetivam preparar o acadêmico para a pós-graduação com uma bagagem de conhecimento bacharelesca”, mesmo que esses cursos sejam de licenciaturas, dificultando, por assim dizer, a própria identidade dos cursos.

Essa leitura curricular, apresentada pelos licenciandos, indica um dos pontos frágeis na formação de professores, que é a organização do currículo desses cursos. A desarticulação entre as disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica evidencia “a ausência de um eixo formativo claro para a docência, presume-se que há uma pulverização na formação dos licenciados, o que indica frágil preparação para o exercício do magistério na educação básica” (GATTI, 2011, p. 116).

Na tentativa de superar esta desarticulação, o currículo integrado para a formação de professores é apresentado como alternativa, uma vez que, o mesmo “sustenta-se na construção conjunta e articulada de contextos formativos coerentes, que permitam aos formandos atribuir um significado pessoal e profissional às diferentes experiências que integram o currículo de formação.” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 43).

## Considerações finais

O PIBID, enquanto uma política pública voltada para a formação inicial de professores, tem cumprido o seu papel, sobretudo o de proporcionar uma aproximação entre a Universidade e a Escola Pública. Contudo, tal aproximação tem revelado questões fulcrais, no tocante à formação docente, que são identificadas neste estudo, e que merecem ser consideradas por estas duas instâncias formativas.

Sendo o licenciando, o sujeito principal do PIBID – uma vez que é a sua formação que está em relevância no desenvolvimento do programa – a atitude de es-

cuta destes sujeitos contribuiu para que pudéssemos tomar consciência do lugar que assumimos neste processo formativo e como se faz necessário que tal processo esteja em diálogo permanente com as situações de trabalho, neste caso, a Escola de Educação Básica.

Ao considerarmos as positividades e os limites no desenvolvimento do programa, bem como a análise do curso de licenciatura, como *lócus* da formação inicial, intencionamos, por um lado, compreender a leitura que esses sujeitos fazem do programa que está sendo construído, permanentemente, neste processo de relação com a Escola Pública e, por outro lado, como essa relação ajuda a olhar para o curso de licenciatura e perceber suas opções, no que diz respeito à própria formação de professores.

As indicações das positividades a partir das três categorias elencadas: Formação Profissional, Relação com a Escola e o Desenvolvimento do Programa, indicam que o desenvolvimento do programa traz as situações de trabalho para o cerne do processo de formação inicial, provocando, por um lado, o estreitamento da relação da Universidade com a Escola Pública e, por outro lado, reafirmando, por assim dizer, a não supremacia da Universidade, enquanto único espaço de formação inicial.

Da mesma forma, as limitações apresentadas evidenciam dificuldades encontradas no desenvolvimento do programa, sobretudo, no que diz respeito ao contexto escolar. É preciso considerar que, da mesma forma que o programa é uma “novidade” para as Universidades, o é também para as Escolas Públicas que são sempre o alvo das políticas públicas na área da educação, sendo natural manifestar algum movimento de resistência.

Outra questão merecedora de atenção reside no redimensionamento das relações entre licenciandos e professores das Escolas Públicas que, até então, eram efetivadas por ocasião dos Estágios Curriculares que, tradicionalmente, são desenvolvidos nos períodos finais dos cursos e sem muito comprometimento com o contexto escolar.

Ao considerar os cursos de licenciatura, a questão enfatizada indica a necessidade de reformulações curriculares. Fazer com que a situação de trabalho seja considerada como aspecto fundamental no currículo de formação de professores, ainda é um movimento considerado lento no interior das universidades.

A tradição universitária ainda conserva a legitimidade da formação em suas proposições e, mesmo que as determinações legais para a formação de professores, formuladas nas últimas décadas, não consigam ser, devidamente, efetivadas nas propostas universitárias para a formação inicial de professores, o PIBID se instaura, por assim dizer, para proporcionar aos licenciandos a antecipação de sua relação, no período de formação, com as situações de trabalho, consideradas tão formativas quanto àquelas ações desenvolvidas no interior dos cursos de licenciaturas.

## Referências

ABRAMOWICZ, M. A importância dos grupos de formação reflexiva docente no interior dos cursos universitários. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papirus, 2001.

ALONSO, L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. (Coords.). **Ser professor do 1º ciclo: Construindo a Profissão**. Coimbra: Livraria Almedina / Universidade do Minho – Centro de Estudos da Criança, 2005.

BARROSO, J. Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Parecer CNE/CP 009/2001. Brasília: CNE, maio de 2001.

CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situações de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

\_\_\_\_\_. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto: Porto Editora, 2001.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GATTI, B. A. (Org.). **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 1994.

MALGLAIVE, G. Formação e Saberes Profissionais: Entre a Teoria e a Prática. In: CANÁRIO, R. (Org.). **Formação e situação de trabalho**. Porto: Porto Editora, 1997.

MIZUKAMI, M. G. (Org.). **Escola e aprendizagem da docência**: processos de investigação e formação. São Carlos: EduUFSCar, 2002.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.

ROCHA, L.P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. Em: **Anais**, 28a. Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. (p. 1-17) Caxambu/MG, 2005. Retirado em 08/03/2013, no World Wide Web: <<http://www.anped.org.br/reunioes/28/ inicio.htm>>.

PIMENTA, S. G.; MOURA, M. Pesquisa colaborativa na escola: uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, H. **Formação continuada**. Campinas: Papirus, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Os professores face ao saber** – esboço de uma problemática do saber docente. Teoria & Educação, n. 4, 1991.

\* Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil.

\*\* Professora Doutora do Instituto de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil.

\*\*\* Professora Assistente Na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Teófilo Otoni, Minas Gerais – Brasil.

## Correspondência

**Helena Maria dos Santos Felício** – Universidade Federal de Alfenas, Instituto de Ciências Humanas e Letras. Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, CEP: 37130000, Alfenas, Minas Gerais – Brasil.

*E-mail:* hsfelicio@gmail.com – cg.unifal@gmail.com – luallain@yahoo.com.br

Recebido em 15 de março de 2013

Aprovado em 03 de janeiro de 2014

