



Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Brasil

dos Santos Felício, Helena Maria
O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores
Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 42, mayo-agosto, 2014, pp. 415-434
Pontifícia Universidade Católica do Paraná
Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189131701006>

- 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 como “terceiro espaço” de formação inicial de professores

PIBID as the “third space” in the initial formation of teachers

Helena Maria dos Santos Felício

Doutora em Educação, professora da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), Alfenas, MG-Brasil, e-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br

Resumo

Este trabalho visa analisar a percepção dos licenciandos envolvidos no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), referente ao desenvolvimento de tal programa como um *espaçotempo* para a formação docente. Zeichner (2010) estrutura o conceito de *terceiro espaço*, rejeitando as polaridades entre teoria e prática na formação de professores em prol da elaboração de *espaçotempos* que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação inicial. A partir desse conceito, realizamos a análise qualitativa dos significados do PIBID, construídos pelos licenciandos bolsistas no triênio 2010-2012, a partir

dos pressupostos metodológicos dos estudos das narrativas. Para tanto, estabelecemos como categorias as informações sobre relação teoria-prática, relação Universidade-Escola, realidade educacional e escolar, formação inicial e continuada da docência. Os resultados apontam para a necessidade de o PIBID, como política pública de formação inicial de professores, provocar ações nas políticas de carreira docente e nas políticas definidoras de condições do trabalho docente, uma vez que, para os licenciandos, apesar de o PIBID se constituir como um *espaçotempo* fundamental para consolidação de uma formação docente de qualidade, o Ensino Superior se configura o nível almejado por eles para o exercício da docência.

Palavras-chave: Formação de professores. Relação teoria e prática. Relação universidade-escola.

Abstract

This work aims to analyze the perceptions of the undergraduates involved with the Institutional Scholarship Program for New Teachers (PIBID) of the Federal University of Alfenas (UNIFAL-MG) concerning the development of this program as a space-time to the professional formation of teachers. Zeichner (2010) studies the concept of "third space", eliminating the polarities between theory and practice towards the creation of space(s)-time(s) that gather practical and academic knowledge or skills in less hierarchical settings, having as objective the creation of new learning opportunities for future teachers. From this concept, we qualitatively analyzed the experiences of the students that took part in the PIBID from 2010 to 2012, from the assumptions of methodological studies of narratives, establishing as categories the information concerning the theory-practice relationship, the relationship between School and University, the school reality and the reality of education, and the initial and continuing training of teachers. According to the results, the PIBID, as a public policy to initiate the professional formation of teachers, should influence the teaching career policies and the policies that define the work conditions of teachers, since the PIBID is, to the undergraduate students, a fundamental space-time to consolidate a high-quality education for teachers; however, they intend to teach in higher education.

Keywords: Professional formation of teachers. Theory-practice relationship. Relationship between school and university.

Introdução

O intuito de refletirmos sobre a percepção dos licenciandos e os diferentes *espaçotempos* da formação inicial se insere na necessidade de problematizar algumas questões relativas à formação de professores que se consolida no Brasil, sobretudo após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (BRASIL, 2002). Ao fazer distinção entre bacharelado e licenciatura, essa normativa acentua a necessária importância de que a formação de professores se efetive a partir de uma relação estreita entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, ou seja, entre a Universidade e a Escola.

Nesse contexto formativo, sobretudo no espaço acadêmico, concordando com pesquisas recentes desenvolvidas por Gatti (2010) sobre os currículos de formação de professores no Brasil, verificamos a urgência de serem superadas dualidades, como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados às novas diretrizes e respondam às exigências formativas da profissão professor.

As dualidades apontadas, frutos da dicotomização instaurada pela ciência moderna, fragilizam o processo de formação inicial de professores, sobretudo porque tal formação está centrada na separação entre teoria e prática, na total autonomia de uma em relação à outra (SANTOS, 2004).

Nesse sentido, as relações *espaçotempos* na formação inicial de professores são entendidas como dimensões de um mesmo contexto que abarca relações de desafios, de descobertas, de ressignificação, de construções, vivenciados em diversos “espaços e tempos” organizados em situações distintas. Podem parecer independentes, mas são profundamente indissociáveis — é impossível considerar um sem o outro.

No contexto atual, a formação e a atuação dos professores se constituem em um complexo processo. A sociedade contemporânea atribui responsabilidades, cada vez mais crescentes, ao sistema educacional escolar e aos professores. Tais responsabilidades, decorrentes das transformações no mundo do trabalho, na revolução midiática e nas relações

sociais, têm provocado mudanças nas propostas educacionais, na atuação dos professores. Como consequência, vem se reconfigurando a identidade profissional docente, fragilizando, dessa forma, o processo de formação inicial e continuada de professores.

Segundo Garcia (1999), a formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso por envolver um aspecto subjetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento pessoal, bem como um aspecto objetivo, relacionado a um processo de desenvolvimento de uma função social. Ou seja, a formação constitui-se uma ação que exige saberes e fazeres específicos que definem, por assim dizer, o “espaço” de atuação de uma determinada profissão.

Tratando-se da formação inicial de professores, torna-se necessário combinar a formação acadêmica e a formação pedagógica, a fim de capacitá-los para o exercício de uma atividade que não se restringe, exclusivamente, a “ministrar aulas”. Conforme Garcia (1999, p. 26), experiências de aprendizagem podem propiciar a aquisição e a melhoria de conhecimentos, competências e disposições, que permitirão ao licenciando intervir profissionalmente no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, visando melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

No interior dessas discussões emergentes sobre formação inicial de professores, compreendemos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como um *espaçotempo* que tem se constituído nos últimos anos uma das mais significativas políticas públicas em âmbito nacional.

Assim, o PIBID, criado pelo Decreto n. 7.219 (BRASIL, 2010) e fomentado pela CAPES¹, propõe a articulação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de Educação Básica como forma de contribuir para a formação inicial de professores. Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, antecipa o vínculo de futuros professores com

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o país e na formação de professores da Educação Básica.

o futuro lócus de trabalho, pressupondo que a aproximação desses com as atividades de ensino nas escolas públicas, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma determinada IES, pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério.

O PIBID se institui como uma possibilidade de articulação entre a teoria e a prática ao longo do processo de formação inicial. Contudo, difere do Estágio Curricular, sendo este último de cunho obrigatório, definido no interior do curso a partir de diretrizes estabelecidas pelo currículo de formação, ao passo que o PIBID, em função do número de bolsas oferecido, nem sempre consegue atender à totalidade dos acadêmicos de um curso, e suas ações são desenvolvidas a partir do contexto da escola pública, embora cada programa tenha seu projeto institucional e seus subprojetos.

A Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG) é uma das IES, participante do programa desde 2010, com o projeto institucional intitulado “Profissão docente: parceria entre a universidade e a escola pública” e subprojetos em todos os seus cursos de licenciaturas, a saber: Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Física, Geografia, História, Letras (Português e Espanhol), Matemática, Pedagogia e Química.

Atualmente, o PIBID/UNIFAL-MG mantém parceria com 12 escolas públicas de Educação Básica de Alfenas (MG), com o desenvolvimento de atividades por 257 bolsistas, 40 professores supervisores², 18 coordenadores de área³, 2 coordenadores de gestão de processos educativos e 1 coordenador institucional⁴.

Uma das premissas que fundamenta o desenvolvimento do projeto institucional do PIBID/UNIFAL-MG é o exercício da docência compartilhada. Entendemos que iniciar os licenciandos na docência não significa oferecer oportunidades para que eles assumam o “lugar” dos professores

² Aqueles que atuam nas escolas públicas parceiras e que são selecionados, para cada subprojeto, para o acompanhamento das atividades dos licenciandos bolsistas nas escolas. Como bolsistas, também são corresponsáveis pela formação inicial desses licenciandos.

³ Professores das diversas licenciaturas da IES, responsáveis pelo desenvolvimento dos subprojetos nas escolas parceiras.

⁴ Professores da IES, responsáveis pelo desenvolvimento administrativo e pedagógico do programa na IES.

nas escolas públicas. Ao contrário, os licenciandos devem compartilhar da experiência que os professores já construíram em sua trajetória profissional e, ao mesmo tempo, colaborar com o processo de ensino e de aprendizagem desenvolvidos na escola pública, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura (GOMES; FELÍCIO, 2012).

Nesse sentido, após o primeiro triênio do PIBID/UNIFAL-MG, um movimento de avaliação tem sido desenvolvido, visando à sua consolidação no espaço universitário como um programa que, para além de suas atividades específicas e pontuais circunscritas por seus próprios limites, possa contribuir para as reflexões sobre a formação inicial de professores e sua estruturação na UNIFAL-MG.

Assim, este trabalho pretende dar visibilidade aos significados que os licenciandos, participantes do programa, atribuem a essa experiência como *espaçotempo* para a formação docente. *Espaçotempo* este que, aqui, estamos denominando de *terceiro espaço*, conforme expressão cunhada por Zeichner (2010).

O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores

No Brasil, desde o início do século XX, a formação inicial de professores tem sido caracterizada por um modelo que privilegia, por um lado, os estudos de conteúdos das disciplinas específicas e, por outro lado, os estudos de conteúdos relacionados à formação didático-pedagógica. Esse esquema contribuiu para que a formação de professores fosse constituída a partir de dois modelos descritos por Saviani (2009): o *modelo dos conteúdos culturais-cognitivos*, em que o currículo formativo está centrado no domínio dos conteúdos específicos da disciplina pelo futuro professor, e o *modelo pedagógico-didático*, em que o currículo concentra-se nos conhecimentos didático-pedagógicos, considerados necessários à formação docente.

Esses modelos formativos contribuem para a configuração de espaços distintos no processo de formação inicial de professores. Percebemos a predominância de um “*primeiro espaço*”, caracterizado pelo modelo dos

conteúdos culturais-cognitivos, no qual a aprendizagem de teorias, centradas em disciplinas, ocupa grande parte de um curso de licenciatura. Exerce, assim, a primazia sobre um “*segundo espaço*”, caracterizado pelo modelo pedagógico-didático, alocado, geralmente, nos momentos finais do curso, dedicado aos conhecimentos pertinentes à ação docente que se configuram, no currículo, sob a modalidade de estágio ou práticas de ensino, quando os licenciandos, tendo aprendido um conjunto de teorias, devem ir às escolas para praticar e/ou aplicar o que foi construído no espaço acadêmico.

Historicamente, esse esquema contribuiu para a consolidação de um processo de formação de professores dicotomizado, por meio do qual as polaridades não se complementam uma vez que são assumidas como divergentes. Ou seja, o saber em detrimento do fazer, o teórico em detrimento da prática, o científico em detrimento do técnico.

Essa compreensão equivocada dos conhecimentos didático-pedagógicos contribui para que, de um lado, sejam interpretados como fracos, fáceis e frágeis e, de outro, sejam assumidos como conhecimentos aplicacionistas, uma vez que neles são buscadas formas de tornar aplicáveis os conteúdos culturais-cognitivos. Ou seja, reduz-se drasticamente os conhecimentos didático-pedagógicos à dimensão técnica do ofício docente, esvaziando, por assim dizer, o sentido real desses componentes formativos.

Esse formato aplicacionista da formação inicial de professores, no qual o conhecimento acadêmico mantém certa supremacia sobre o contexto da prática nas escolas, apresenta fragilidades, sobretudo porque os professores inseridos na complexidade do cotidiano da sala de aula revelam pouco conhecimento das especificidades trabalhadas nas disciplinas acadêmicas, mesmo daquelas direcionadas às metodologias de ensino. Acresce-se a essa situação o fato de que os professores que atuam nos cursos de formação de professores, em geral, pouco sabem sobre as práticas construídas nas escolas de Educação Básica.

Na tentativa de superar essa problemática instaurada no processo de formação inicial de professores, sobretudo em função da desconexão existente entre a universidade e as escolas, Zeichner (2010) propõe a constituição de um “terceiro espaço”, caracterizado pela elaboração de

espaçotempos híbridos que reúnam o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem para professores em formação.

O “terceiro espaço” é defendido pelo autor como espaço em que se deve incentivar um *status* mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem.

Essa prática tem se firmado como um modelo de fora para dentro, no qual o saber está, preferencialmente, entre os acadêmicos, e não entre os professores da Educação Básica, que, por vezes, acumulam saberes de experiência não valorizados nessa relação tradicional.

Para Zaichner (2010), esse “terceiro espaço” é uma maneira alternativa que favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola, legitimando, por assim dizer, esse espaço como instituição coformadora, visto que muitos conhecimentos sobre a docência podem ser construídos no próprio exercício da função.

A constituição desse “terceiro espaço” requer a compreensão de que a construção do conhecimento sobre a docência não deve se dar nem de “fora para dentro”, como mencionado anteriormente, nem de “dentro para fora”, o que evidenciaria o não reconhecimento dos saberes acadêmicos. Muito pelo contrário, na lógica desse “terceiro espaço”, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola.

Nesse sentido, o envolvimento dos professores da Educação Básica e do Ensino Superior é condição requerida, sobretudo para iniciar um processo de rejeição das polaridades entre o conhecimento profissional e o conhecimento acadêmico, instaurados no percurso histórico da formação inicial de professores.

Tal envolvimento é capaz de construir espaços transitivos entre a universidade e a escola, favorecendo diferentes tipos de cruzamentos

dessas fronteiras em benefício de uma formação inicial de professores que congregue tanto o conhecimento prático profissional quanto o acadêmico, de modo mais sinérgico no acompanhamento da aprendizagem sobre a docência.

Nesse contexto, compreendemos que o PIBID pode ser considerado como o “terceiro espaço” de formação pelos seguintes motivos:

- distingue-se do estágio curricular obrigatório na consideração do cenário escolar;
- permite a inserção antecipada do licenciando na escola, que se assume como parceira no processo de formação inicial docente, ao acolhê-lo, por intermédio dos supervisores;
- compreende uma configuração que possibilita a participação de professores da universidade (coordenador de área), responsáveis diretos pelos licenciandos bolsistas, e do professor da escola de Educação Básica (supervisor), responsável pelo licenciando, quando ele se encontra na escola desenvolvendo as atividades de iniciação à docência;
- pressupõe um diálogo constante entre licenciando, coordenador de área e supervisor;
- são previstas ações visando iniciar o licenciando na docência tendo por base experiências reais, advindas do contexto escolar;
- assume o movimento de reflexão-ação-reflexão como pressuposto fundamental para o desenvolvimento das atividades;
- propicia a permanência contínua dos licenciandos no cotidiano escolar, por um período de, pelo menos, dois anos.

Na experiência da UNIFAL-MG, o elemento fundamental para que o PIBID seja considerado esse “terceiro espaço” de formação é o exercício da docência compartilhada, indicado anteriormente. Por intermédio dela, professores e licenciandos podem fazer da aprendizagem da docência uma ação coletiva que favorece o redirecionamento do foco do ensino para práticas mais emancipatórias, que se contraponham à caracterização do

professor como um mestre do saber e que o compreendam com um gestor e organizador do processo de aprendizagem (GOMES; FELÍCIO, 2012).

Essa ação coletiva, proposta pela docência compartilhada, para além de uma ação realizada conjuntamente pelos sujeitos envolvidos — nesse caso, professor e licenciando —, implica uma atitude colaborativa por meio da qual ambos “se apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem à não hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações” (DAMIANI, 2008, p. 215).

Nesse sentido, considerando o PIBID como esse “terceiro espaço” de formação inicial de professores, propusemo-nos a investigar quais os significados atribuídos ao programa pelos licenciandos nele envolvidos.

Os significados atribuídos ao PIBID pelos licenciandos bolsistas

Fundamentados nos conceitos apresentados anteriormente, realizamos um grupo focal⁵ com dois representantes de cada área, no término do primeiro semestre de 2012. O grupo, composto por 18 licenciandos bolsistas, foi mediado por um dos coordenadores do PIBID/UNIFAL-MG.

A escolha dessa metodologia de trabalho se justifica por entendermos, como afirma Gatti (2005, p. 9), que os “grupos focais têm por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações” dos sujeitos envolvidos, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de serem manifestados.

A sessão do grupo focal teve como tema central a experiência dos licenciandos no PIBID/UNIFAL-MG. Nela, os sujeitos relataram

⁵ Um grupo focal é um “conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência profissional” (POWELL; SINGLE apud GATTI, 2005, p. 7).

suas impressões sobre o programa expondo a contribuição do PIBID na própria formação.

A sessão foi registrada em áudio, com a anuência de todos os participantes, sendo transcrita em sua íntegra e organizada a partir de categorias emergidas do conteúdo transcrito, quais sejam, os significados atribuídos pelos licenciandos ao PIBID e os reflexos do programa no curso de licenciatura, na escola parceira e na definição profissional.

Posteriormente, as manifestações dos sujeitos a respeito do PIBID/UNIFAL-MG, organizadas nessas categorias, foram analisadas tendo como pressuposto metodológico os estudos das narrativas que, segundo Connelly e Clandinin (1995, p. 11), “são estudos da forma como os sujeitos experimentam o mundo”. Nesse sentido, entendemos que os significados que os licenciandos atribuem ao PIBID representam um modo fecundo e apropriado de esses sujeitos produzirem e comunicarem os saberes relacionados a tal experiência.

O significado do PIBID para os licenciandos

Quanto aos significados atribuídos pelos licenciandos às experiências do PIBID, destacamos, em primeiro lugar, o reconhecimento do PIBID como vivência que tem contribuído para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores.

Esse significado reforça a necessidade do estreitamento de relações entre universidade e escola no processo de formação inicial de professores e na construção desse “terceiro espaço”, defendido por Zeichner (2010), como espaço que incentiva um *status* mais igualitário entre essas duas instituições que, em função do desenvolvimento de ações e das premissas do PIBID, se responsabilizam por projetos em comum em prol dessa formação.

Da mesma forma, essa relação corrobora com as defesas assumidas por Nóvoa (2009), quando indica a necessidade de a formação inicial de professores também ser construída dentro da profissão, uma vez que é na escola e com os outros professores que se aprende a profissão e a cultura profissional. Para o autor, essa dimensão é fundamental no processo inicial de formação, argumentando que é preciso conceder “aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Assume, assim, o processo formativo, construído em um contexto de responsabilidade profissional que valoriza, também, o conhecimento prático dos professores.

Outro aspecto evidenciado na análise é a percepção do PIBID como espaço para a efetiva relação entre a teoria e a prática na perspectiva da problematização, da reflexão–ação–reflexão, uma vez que a permanência do licenciando na escola acontece de forma mais perene, contrastando com o estágio curricular obrigatório, que se mostra pontual e ocorre somente a partir de um determinado momento do curso.

Essa percepção evidencia, como afirma Zeichner (2010), a importância de se ter, no processo de formação inicial, espaços híbridos em que a teoria e a prática se articulam no contexto real do trabalho docente, na perspectiva da horizontalidade, sem a sobreposição de uma sobre a outra.

Para Severino (2002, p. 46), “a teoria, separada da prática, seria puramente contemplativa e, como tal, ineficaz sobre o real; a prática, desprovida da significação teórica, seria pura operação mecânica, atividade cega”. Nesse sentido, o movimento dialético de reflexão–ação–reflexão sobre a prática pedagógica, no contexto real da docência, proporcionada pelo PIBID, introduz o licenciando, desde o início de sua formação, no universo do exercício profissional, possibilitando que ele problematize a prática, “pensando alternativas de solução, testando-as, procurando esclarecer as razões subjacentes a suas ações, observando as reações dos sujeitos aprendentes, procurando entender o significado das questões e das respostas que eles formulam” (PIMENTA, 2002, p. 91).

O último sentido atribuído pelos licenciandos configura o PIBID como espaço vivencial em que se consideram novas e múltiplas

possibilidades de atuação com base em diversificadas estratégias pedagógicas em sala de aula. Acentua-se, assim, o desenvolvimento da compreensão crítica que aponta a valorização e o resgate do professor como agente de transformação e construção das alternativas pedagógicas para o sucesso escolar dos educandos.

A atribuição desse sentido pelos licenciandos sobre a experiência da docência evidencia que, ao analisarem as estratégias pedagógicas utilizadas, ultrapassam a dimensão técnica, muitas vezes fundamentadas nas repetições, reforçando a compreensão de que “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou construção” (FREIRE, 1998, p. 52).

Nesse sentido, é possível inferir que a característica da profissão reside em um outro lugar, em “um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem à construção de um conhecimento profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 33).

Passamos, agora, à análise dos reflexos do PIBID como “terceiro espaço” de formação.

Reflexos do PIBID nos cursos de licenciaturas

O primeiro aspecto apresentado pelos licenciandos bolsistas diz respeito a uma maior valorização dos cursos numa instituição cuja tradição de excelência foi pautada no reconhecimento dos cursos da área da saúde. Embora os cursos de licenciaturas tenham, ainda hoje, um baixo prestígio na cultura universitária brasileira, que sempre privilegiou a pesquisa como área de excelência (DIAS DA SILVA, 2005), na IES participante do PIBID, há um processo que vem sendo construído ao longo dos últimos anos.

O PIBID, como política pública para a formação inicial de professores, provocou as universidades no sentido de revisarem a postura diante de tais cursos, visto que, até então, muitas fechavam os olhos para essa formação profissional, não apenas desmerecendo as

expectativas dos licenciandos, mas também contribuindo para também aumentar a sensação de incompetência e a desistência da profissão docente (FERREIRA; REALI, 2005).

Assim, o PIBID, principalmente pela concessão de bolsas exclusivas para os licenciandos, contribui com sua fixação nos cursos e com a diminuição dos índices de desistência, uma vez que os acadêmicos têm a possibilidade de se dedicarem exclusivamente ao curso.

O segundo aspecto apresentado faz referência à contextualização das disciplinas do curso, visto que o trânsito antecipado entre universidade e escola contribui para que os licenciandos problematizem nas aulas, na universidade, as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar das escolas. Essa problematização, por sua vez, propicia momentos produtivos de reflexão crítica que contribuem para uma melhor formação docente, já que valoriza a articulação entre o conhecimento específico da área e o saber pedagógico, necessários para uma eficiente transposição didática.

Para Libâneo (2004), as formas de aprender afetam as formas de ensinar. Assim, o que se espera do processo de aprendizagem dos educandos deve ser comum aos embasamentos dos currículos e das disciplinas dos cursos de formação de professores. Para tanto, as disciplinas dos cursos de licenciaturas devem configurar-se como espaço diferenciado de articulação entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico, provocando, por assim dizer, o pensamento de futuros docentes.

O último aspecto apresentado faz referência ao aumento e à valorização do desenvolvimento de pesquisas na área de educação/ensino por parte dos licenciandos, principalmente nos cursos que apresentam as modalidades de bacharelado e licenciatura.

Até então, grande número dos licenciandos desenvolviam suas pesquisas, seja de iniciação científica ou trabalho de conclusão de curso, nas perspectivas das pesquisas voltadas para o bacharelado. O PIBID contribuiu para o envolvimento dos licenciandos com pesquisas relacionadas ao ensino de suas áreas. Tal mudança significa maior valorização da pesquisa na formação de professores.

Lüdke e Cruz (2005) afirmam que a pesquisa e a reflexão são componentes importantes da formação de professores, e que esse deslocamento do foco das pesquisas acadêmicas desenvolvidas pelos licenciandos evidencia o avanço na compreensão da necessidade de se estabelecer relações diferenciadas entre o saber pedagógico e o científico. Tal processo possibilita que a pesquisa educacional seja parte da experimentação, da reflexão crítica, em um processo contínuo de investigação-ação cuja base é o contexto educacional (NÓVOA, 1997).

Reflexos do PIBID nas escolas parceiras

No que concerne às escolas parceiras, o primeiro reflexo apresentado pelos licenciandos refere-se ao movimento realizado pelos professores das escolas no tocante à melhor preparação de suas aulas. Ou seja, a presença de um “pibidiano” em sala de aula provoca maior empenho no desenvolvimento do trabalho do professor das escolas, articulando, por assim dizer, tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses professores.

Consequência disso é a utilização de diferentes estratégias metodológicas de ensino que contribuem para a melhoria da aprendizagem dos alunos. Em grande medida, percebemos que o PIBID leva para as escolas essas propostas, até porque o contexto do trabalho docente, sobretudo dos professores das escolas públicas, suas condições de trabalho e a jornada diária em mais de uma escola não favorecem para que o planejamento e o desenvolvimento das aulas sejam diferentes daquelas de modelo tradicional. Para os licenciandos do PIBID, tal situação é diferente, pois o período de dedicação é mais alongado.

Esse movimento entre formação inicial e continuada de professores, vivenciado por sujeitos que se encontram em momentos diferentes do exercício profissional, instiga-nos a considerar a ideia da circularidade de saberes exercida no cotidiano escolar por diferentes atores. Segundo Lüdke e Cruz (2005, p. 14), “a ideia de circularidade indica bem essas idas

e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber, cada um enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento”.

Para Neves (2012), o PIBID, do ponto de vista das escolas públicas participantes, provoca a elevação do desempenho dos alunos. Nesse sentido, um último reflexo nas escolas parceiras faz referência ao estímulo à perspectiva acadêmica dos alunos das escolas, sobretudo no Ensino Médio. A relação com os licenciandos possibilita que os alunos percebam a graduação como possibilidade de continuação de estudos.

Os reflexos do PIBID na definição profissional

Um reflexo identificado diz respeito à mudança de concepção sobre a profissão docente. Ou seja, percebemos que os licenciandos vão se afastando de um senso comum que reduz a docência à transmissão de conteúdos, ao mesmo tempo que se aproximam de uma compreensão mais epistemológica da docência e de seu papel como ator social.

Essa maneira de conceber a profissão docente se insere no conceito de *profissionalidade*, definido por Sacristán (1991, p. 65) como “a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, devolvendo ao professor o protagonismo no exercício do magistério.

O segundo reflexo indica o reconhecimento da realidade da escola como experiência formadora. Contudo, muitos licenciandos evidenciam que o PIBID ajuda na opção pela docência, porém, em outro nível, que não o da Educação Básica, uma vez que as condições de trabalho e a remuneração daquele professor não se mostram atrativas para que o licenciando, recém-formado, queira nela permanecer.

Esse reconhecimento da contínua precarização das condições de trabalho docente, conforme os estudos de Oliveira (2004), contribui para o sentimento de desprofissionalização e de perda da identidade

profissional e, conseqüentemente, ocasiona a falta de estímulo para a escolha da docência como atividade profissional.

Existe, por parte dos licenciandos, o reconhecimento de que o PIBID é um programa fundamental que contribui para a formação do professor. Contudo, ressaltam que essa contribuição não se relaciona necessariamente à docência na Educação Básica. O nível universitário está sendo almejado pelos licenciandos que experienciam o PIBID, evidenciando que não basta um programa para incentivar a profissão docente naquele nível de ensino que precisa ser mais atrativa.

Considerações finais

A partir dessas significações apontadas pelos licenciandos, é possível fazer algumas reflexões que circunscrevem o PIBID como “terceiro espaço” para a formação de professores.

Primeiro, é preciso indicar o reconhecimento que se tem do PIBID como uma política pública de formação inicial de professores, fundamental nos cursos de licenciaturas. A assertiva deve-se ao fato de que, na história de formação de professores neste país, não houve uma ação política que valorizasse a formação de professores com a destinação de recursos financeiros exclusivos para esse fim.

Em segundo lugar, torna-se necessário reconhecer que o PIBID, ao propor a articulação entre universidade e escola a partir de uma relação mais igualitária, evidencia algumas fragilidades das licenciaturas, sobretudo aquelas que dizem respeito à rigidez dos desenhos curriculares que continuam afirmando um modelo de formação marcado pela polaridade teoria/prática.

Em terceiro lugar, pontuamos ser preciso considerar o PIBID como um programa de motivação para a docência durante os cursos de licenciaturas. Porém, isso não garante a permanência na docência, no nível de ensino, alvo do programa, uma vez que muitos dos egressos do PIBID

já estão integrando programas de pós-graduação para exercerem a docência no Ensino Superior.

Dessa forma, como política pública de formação inicial de professores, cabe ao PIBID provocar ações nas políticas de carreira docente e nas políticas definidoras de condições do trabalho docente, visto que, apesar de o PIBID ser percebido como um “terceiro espaço” relevante no processo de consolidação de uma formação docente de qualidade, as diversas variáveis construídas historicamente no país, tais como condições inadequadas de trabalho, desvalorização do exercício docente e do papel do professor na sociedade, salários pouco atrativos e sobrecarga de trabalho, contribuem para que os licenciandos almejem a docência no Ensino Superior e não na Educação Básica.

Agradecimentos

À CAPES, pelo financiamento do programa PIBID/UNIFAL-MG.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001. 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, 18 jan. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Decreto n. 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2010. Seção 1, p. 4

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: LARROSA, J. et al. *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, n. 31, p. 213-230, 2008.

DIAS DA SILVA, M. H. G. F. Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas. *Perspectiva*, v. 23, n. 2, p. 381-406, jul./dez. 2005.

FERREIRA, L.; REALI, A. *Aprendendo a ensinar e a ser professor: contribuições e desafios de um programa de Iniciação a Docência para Professores de Educação Física*. 2005. Trabalho apresentado à 28. Reunião da ANPEd, Caxambu, 2005.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

GARCIA, C. M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

GATTI, B. A. *Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos*. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010. (Estudos & Pesquisas Educacionais, 1).

GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. S. *Caminhos para a docência: O PIBID em foco*. São Leopoldo: Oikos, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da Psicologia Histórico-cultural e da Teoria da Atividade. *Educar em Revista*, n. 24, p. 113-147, 2004.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando a Universidade da Escola Básica pela pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

NEVES, C. M. C. *Relatório de gestão 2009-2011*. Brasília: Capes, Diretoria de Educação Básica Presencial, 2012.

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

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação e Sociedade*, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, maio/ago. 2004.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NOVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

SANTOS, H. M. *O estágio curricular na formação de professores: diversos olhares*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, jan./abr. 2009.

SEVERINO, A. J. *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho d'Água, 2002.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidade. *Educação*, v. 35, n. 3, p. 479-504, maio/ago. 2010.

Recebido: 03/02/2013

Received: 02/03/2013

Aprovado: 05/07/2013

Approved: 07/05/2013