

O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE: IMPLICAÇÕES E DESAFIOS PARA A PROPOSTA DE FORMAÇÃO

Tatiane Carvalhaes Araújo¹

Giovanna Rodrigues Cabral²

RESUMO

O processo de formação de qualquer profissional passa por inúmeras etapas, sendo o desenvolvimento de atividades extracurriculares, durante o processo de formação, uma delas. O presente trabalho tem como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, buscando compreender e discutir as suas implicações, repercussões e contribuições para a formação inicial de professores. Para o alcance do objetivo proposto utilizou-se da pesquisa exploratória, de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa dando ênfase a publicações de autores que são referência na área da formação docente, como Tardif (2014); Garcia (1999); Gatti, (2016); Borges (2004). Diante da realização deste trabalho fica perceptível a necessidade de garantir que a formação cultural, científica, pedagógica e disciplinar estejam vinculadas à formação prática, para consolidar, assim, a teoria do ensino e superar os obstáculos que se interpuseram à pedagogia.

Palavras-chave: PIBID-Pedagogia. Formação inicial. Teoria e prática. Saberes docentes.

ABSTRACT

The formation process of any professional goes through many stages, and the development of extracurricular activities during the formation process is one of them. The present work aimed to present the experiences lived in the scope of the Institutional Program for Scholarship Initiation to Teaching - PIBID, seeking to understand and discuss its implications, repercussions and contributions to the initial formation of teachers. To reach the proposed objective, an exploratory bibliographical research was used, with a qualitative approach, emphasizing the publications of authors who are references in the area of teacher education, such as Tardif (2014); Garcia (1999); Gatti, (2016); Borges (2004). In view of this work, it is clear that it is necessary to ensure that cultural, scientific, pedagogical, and disciplinary training are linked to practical training in order to consolidate Teaching Theory and overcome the obstacles that have stood in the way of pedagogy.

Keywords: PIBID-Pedagogy. Initial training theory and practice. Teachers' knowledge.

¹ Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Lavras - E-mail: tatiane.araujo@estudante.ufla.br

² Docente do Departamento de Educação nos cursos de licenciaturas e no Mestrado profissional em Educação da Universidade Federal de Lavras - E-mail: giovanna.cabral@ufla.br

1 INTRODUÇÃO

A prática docente se efetiva por meio da mobilização de diferentes saberes, sendo estes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais os quais são construídos em diversos espaços, cada um com significados específicos no processo de formação docente. Em vista disso, verificando os propósitos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, entende-se que o Decreto n. 6755/2009, por meio do qual instituiu-se a Política Nacional de Formação de Professores, representa um marco importante no processo de reconstrução da profissão de professor (BRASIL, 2010).

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com as redes de ensino com duração de dezoito meses.

O programa constitui uma das alternativas para potencializar a formação inicial na área de licenciatura, por professores da educação básica, desde o início de seus cursos, desse modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que exige um contínuo processo de construção, por meio de ação, reflexão e dinamismo.

A importância das contribuições do PIBID para a formação docente pode ser confirmada no que apresenta Tardif (2014), nenhum saber é por si mesmo formador. Os professores não possuem mais saberes-mestres cuja posse venha a garantir sua maestria: saber alguma coisa não é mais suficiente, é preciso também saber ensinar.

A formação básica inicial oferecida pela graduação em licenciaturas pode e deve ser aprimorada nos cursos de formação continuada, mas a experiência, ou melhor dizendo, os saberes da experiência, apenas serão desenvolvidos a partir das vivências dos professores com a prática em sala de aula, pelos relacionamentos desenvolvidos no contexto da escola. Essa imersão no contexto escolar vai oportunizar ao professor uma atuação frente a situações que envolverão diferentes crenças, pensamentos e objetivos (GATTI, 2006).

Os cursos de licenciatura preparam seus estudantes com o objetivo de qualificar a sua formação para atuarem como professores nas escolas. Essa preparação deve contemplar diferentes aspectos que ultrapassam o conhecimento do conteúdo a ser ensinado, tais como o

conhecimento curricular, pedagógico e científico, bem como as especificidades sobre o ensino e aprendizagem (PIMENTA, 2007; TARDIF, 2014; GAUTHIER, 1998).

A escolha da temática proposta justifica-se pela importância de se promover uma reflexão sobre a importância do PIBID no âmbito da formação docente, vindo a ser um fator determinante durante o percurso de estudos dos licenciandos que dele participam, por apresentar-se preponderante na melhoria da qualidade de ensino e profissionalização para um melhor desempenho docente.

O segundo fato está relacionado a intenção em contribuir com o arcabouço teórico acerca das contribuições do PIBID para a consolidação e formação dos futuros profissionais que atuarão na educação básica. Ressalta-se, ainda, o fato de o programa aproximar os participantes de práticas educativas, possibilitando a atuação desses estudantes no espaço escolar como um local de ensinamento e aprendizagem mútuos, com a oportunidade de articular teoria e prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade são vivenciados na escola por intermédio do Programa.

Dentro do contexto apresentado, o trabalho tem como problematização: A inclusão de alunos de graduação no ambiente escolar, por meio do PIBID, possibilita o contato com as práticas de ensino e promove qualificação necessária para o futuro exercício docente? Assim, esta escrita tem como objetivo geral: discutir as implicações, repercussões e contribuições oferecidas pelo PIBID para a formação inicial de professores. Os objetivos específicos buscam refletir sobre os aspectos que podem ser desenvolvidos no âmbito do PIBID; apontar a construção de saberes docentes, os impactos, impressões, expectativas, contribuições e avanços que esse programa, enquanto política pública, tem inserido à formação, tanto inicial, de professores, quanto à continuada.

Para o alcance dos objetivos propostos, classifica-se este relato de experiência como exploratório de cunho bibliográfico, com abordagem qualitativa dando ênfase a publicações de autores que são referência na área temática estudada, como: Tardif (2014); Garcia (1999); Gatti, (2019); Borges (2004), tomando por base os conceitos e informações publicizadas pelos autores estudados, incluindo temáticas como: relação teoria-prática, relação Universidade-Escola, realidade educacional e escolar, formação inicial, saberes docentes e formação continuada.

A discussão temática está vinculada ao cotidiano da sala de aula e, conseqüentemente, ao PIBID, pois ele oportuniza aos acadêmicos de licenciaturas o contato com a prática docente antes mesmo do estágio das disciplinas curriculares dos cursos. O que imputa ao estudante a oportunidade de estar em contato com as práticas docentes, vivências e experiências e ações do cotidiano da vida escolar.

Outro aspecto levado em consideração foram as experiências vivenciadas pela pesquisadora durante participação no PIBID-Pedagogia no período entre 2018-2019 em convênio com a Universidade Federal de Lavras/UFLA e em conjunto com o Departamento de Educação/DED em uma escola municipal do Município de Lavras– MG. Unindo os aspectos citados, foi possível fazer uma análise dos significados e contribuições do programa como uma oportunidade imprescindível para a reflexão sobre o papel do professor na área em que está inserido. Essas informações encontram espaço dentro de uma nova perspectiva de valorização dos futuros educadores durante seu processo de formação.

Para um melhor entendimento do tema estudado o presente artigo está estruturado em três principais seções, descritas na seguinte estrutura: na primeira seção é abordado os aspectos referentes aos *Saberes e a formação docente* e a análise do papel de destaque que as produções a respeito da temática têm ocupado na formação de professores. A segunda seção intitulada de *Vivências no âmbito do PIBID* faz menção às experiências vivenciadas pela pesquisadora durante a participação no programa. A terceira seção traz *Reflexões sobre a experiência formativa no âmbito do PIBID* onde são pautados aspectos como: formação inicial no âmbito do programa PIBID como sendo de suma importância para o desenvolvimento acadêmico, proporcionando respaldo teórico e prático para as experiências que permeiam a vivência no contexto escolar. Por fim tem-se as considerações finais e as referências que serviram de subsídio para a elaboração do estudo.

2 SABERES E FORMAÇÃO DOCENTE

Sobre os currículos de formação de professores no Brasil, Gatti (2019) verificou a urgência de serem superadas dualidades, tais como teoria/prática, formação/trabalho, universidade/escola, saber/fazer, dentre outras, a fim de que os cursos de licenciatura possam ser adequados à novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a formação inicial de professores para a educação básica, superando as fragilidades e respondendo 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).

A formação apresenta-se como um fenômeno complexo e diverso por envolver um aspecto subjetivo, relacionado ao processo de desenvolvimento pessoal, bem como um aspecto

objetivo, relacionado ao processo de desenvolvimento de uma função social. Ou seja, a formação constitui-se em ações que exigem saberes e fazeres específicos que definem, por assim dizer, o “espaço” de atuação de uma determinada profissão (GARCIA, 1999).

As 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 estudantes recebem (GARCIA, 1999).

A formação do professor deve ser pensada e construída dentro da sua profissão, com estratégias de formação que proporcionem aos futuros professores a inserção no seu ambiente de trabalho e o desenvolvimento/mobilização de saberes relacionados à carreira docente. Os saberes docentes vinculam-se às práticas do professor, proporcionando momentos de aprendizado e reflexão, num contínuo ir e vir profissional, destacando duas importantes vertentes: o saber dos professores em seu trabalho cotidiano e em sua formação inicial e continuada visto que os saberes docentes são sociais, contextualizados e individuais (TARDIF, 2014; BORGES, 2004).

A julgar pelas produções a respeito do tema, os saberes docentes têm ocupado papel de destaque na formação de professores, principalmente pelo seu potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além do âmbito acadêmico, envolvendo pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. Ressalta-se que, no Brasil, esse tema se deu, originalmente por Obras de Tardif (2014) e, posteriormente, de Gauthier (2001) e Shulman (2004). Mas o saber docente vem sendo direta e indiretamente tratado por autores como Philippe Perrenoud (1993), Antônio Nóvoa (1997, 2009) e Keneth Zeichner (2010).

Os autores e os textos que se referem aos saberes docentes foram analisados na tentativa de compreender qual a definição de saberes docentes numa perspectiva conceitual e tipológica, procuramos então alternativas de natureza teórica e prática para a formação inicial de professores com base nos saberes docentes.

Maurice Tardif publicou sua primeira obra no Brasil em 1991, apresentando em seu artigo considerações gerais sobre a situação dos docentes em relação aos saberes, buscando identificar e definir os diferentes saberes existentes na prática docente e as relações que se estabelecem entre eles e os professores.

Segundo TARDIF (2014) os saberes dos professores são um conjunto de saberes provenientes de fontes variadas sendo essas provenientes de livros, programas das próprias escolas, o contexto social e a própria experiência de vida, os quais os apresenta em quatro categorias: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais. O autor distingue

entre os saberes que são adquiridos na prática docente (saberes experienciais) dos saberes adquiridos nos cursos de formação (saberes profissionais). Os saberes profissionais são saberes adquiridos na formação inicial ou continuada dos professores, saberes que são baseados nas ciências e na erudição e transmitidos aos professores durante a formação.

Os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos também fazem parte dos saberes profissionais, mas os saberes disciplinares são relacionados aos diversos campos do conhecimento, procedentes das disciplinas oferecidas pelas instituições formadoras. De acordo com TARDIF (2014, p. 38) esses saberes “emergem da tradição cultural e grupos sociais produtores de saberes”, sendo os saberes curriculares experiências relacionadas ao modo como as instituições de ensino fazem a gestão do conhecimento socialmente produzido e repassado aos alunos. São conhecimentos adquiridos pelos professores ao longo de suas carreiras e que são aplicados por meio do processo de ensino-aprendizagem.

Os saberes curriculares estabelecem “discursos, objetivos, conteúdos e métodos pelos quais a instituição escolar classifica e apresenta os saberes sociais que define e seleciona como modelos da cultura erudita e de formação da cultura erudita”. (TARDIF, 2014). São apresentados na forma de currículos escolares

Os saberes experienciais, ou seja, o conhecimento empírico, ganham destaque no dizer de TARDIF (2014, p. 109-111) ao explicitar que “o saber experiencial se transforma num saber funcional, prático, interativo, sincrético e plural, heterogêneo, não-analítico, aberto, personalizado, existencial, pouco formalizado, temporal e social”. São os saberes que surgem da própria ação pedagógica dos professores, a partir do comportamento docente deles. Esses saberes são formados por meio de situações específicas do cotidiano relevantes para a escola e construídas com colegas de profissão e alunos, “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados” (TARDIF, 2014, p. 39).

Ainda sobre os saberes docentes, o autor o descreve como diverso e heterogêneo, pois o professor necessita em sua prática pedagógica de conhecimentos, procedimentos, conteúdos e de habilidades e competências para lidar com as situações do cotidiano. A importância deste estudo se dá pelo fato de compreender como os docentes, sejam eles do Ensino Básico ou Superior, possuem diferentes saberes que os acompanham antes mesmo do início da formação inicial e que se recontextualizam e acabam influenciando a prática cotidiana em sala de aula.

Dada a variedade e complexidade de suas análises, a opção por trabalhar com saberes docentes não é simples (BORGES; TARDIF, 2014; BORGES, 2004). Primeiro porque o próprio conceito de “saberes docentes” é controverso, visto que diversos autores trabalham de diferentes formas, ou seja, dentro do próprio campo de pesquisa sobre os saberes docentes há

diferentes abordagens sobre o tema (BORGES, 2004; TARDIF, 2014, 2011, 2012; NÓVOA, 1995; GAUTHIER *et al.*, 2006; PIMENTA, 2009; FREIRE, 1996). Essa variação ocorre a partir de diferentes perspectivas nas ciências humanas e sociais.

Em segundo lugar, metodologicamente, essa problemática envolve questões de classificação ou não classificação dos saberes docentes, discutidos por autores como Borges, em obras publicadas entre 2001 e 2004, onde trata algumas classificações possíveis para os saberes docentes, mostrando assim a diversidade de abordagens que podem surgir, tanto em relação às linhas de pesquisa, como aos contextos teóricos-metodológicos em que são desenvolvidas. Este fato acaba refletindo a expansão deste campo como produtor de conhecimento e ajuda a compreender as lacunas que ainda precisam ser exploradas a partir de sua estrutura organizacional.

Nessa perspectiva, a teoria é entendida como um conjunto de princípios gerais e conhecimentos científicos, e a prática é entendida como a aplicação da teoria e das técnicas científicas. Partindo desse pressuposto, os cursos de formação dividem-se em duas partes: primeiro, o ensino das teorias e das técnicas de ensino, apresentadas sob a forma de conhecimentos científicos e, portanto, de inquestionável universalidade; segundo, com a aplicação dessas teorias e técnicas a prática dos futuros professores de forma real ou simulada.

A racionalidade técnica como modelo de formação recebeu muitas discussões e críticas, principalmente na década de 1990, por causa de suas limitações como percurso formativo, uma das mais relevantes foi a de Schön (2000) ao defender que o ser humano tem um formato de pensamento que vai melhorando com a maturidade e a experiência, por estar movido por vivências culturais e de informações impregnadas ao longo da vida. No movimento contra a esse modelo, destacam-se as premissas defendidas pelo *modelo da racionalidade prática*.

Esse modelo teve início com Donald Schön (1995) que, a partir de observações da prática profissional apoiada na teoria filosófica, especialmente influenciado por Dewey, propôs uma formação para superar o modelo de currículos normativos e as características técnico-profissional. Schön (1995) argumenta que tal formação impede os professores de responderem a novas situações na prática por desconhecerem os desenvolvimentos científicos, o que dificulta ou mesmo impossibilita a aplicação de soluções técnicas.

Esse conceito de formação de professores se espalhou amplamente na última década e dela decorreu uma vasta produção na área. Como destaca Sztajn (2002), autores que iniciaram suas trajetórias de pesquisa voltadas para os saberes docentes acabaram confinando suas pesquisas aos limites da formação docente, e com Gauthier (2001) Tardif (2014) e Shulman (2004) não poderia ter sido diferente.

Os conceitos e tipologias acerca dos *saberes docentes* permitem destacar alguns pressupostos teóricos e metodológico que moldaram o pensamento e o comportamento na formação inicial de professores na América do Norte, Europa e na América Latina. Tardif (2014) explica que a atuação profissional dos professores de profissão deve considerar o espaço real de produção, transformação e mobilização do conhecimento e, portanto, deve se tornar também a teoria, o saber e o saber-fazer próprios da profissão docente.

O autor recomenda repensar a resposta entre teoria e prática, pois entende que tanto a universidade como os professores de profissão, são portadores e produtores de conhecimentos, teorias e ações. Ambos comprometem seus atores, seus saberes e suas subjetividades. Portanto, a “[...] relação entre a pesquisa universitária e o ensino nunca é uma relação entre teoria e prática, mas uma relação entre atores e sujeitos portadores do conhecimento na prática” (TARDIF, 2014, p. 237).

Pesquisadores que atuam na docência geralmente concordam que é preciso transformar as práticas de formação para superar os modelos baseados racionalidade técnica. Tardif (2014) argumenta que há dois problemas epistemológicos com um modelo baseado na racionalidade técnica: primeiro, por ser idealizado segundo uma lógica disciplinar e não por uma lógica profissional centrada na tarefa e na realidade do trabalho do professor; e, segundo, por tratar os alunos como quadro branco, independentemente de suas crenças e representações anteriores a respeito do ensino.

É nesta perspectiva que a transformação da prática formativa significa a superação do modelo de conhecimento aplicado e a melhoria do nível de conhecimento dos docentes como colaboradores e parceiros da prática formativa. Superar esse modelo aplicacionista significa valorizar o conhecimento dos professores profissionais e reconhecê-los como colaboradores e parceiros na prática formativa.

Garcia (1999) descreveu pesquisas e tendências que sustentam a lógica da formação profissional em que os saberes difundidos pelas instituições formadoras estão intimamente relacionados à prática profissional dos professores nas escolas. Parece haver um consenso de que a formação inicial deve permitir conhecimentos práticos racionais e sólidos para atuar em situações de ensino complexas. Assim, o conhecimento-base deve, portanto, ser constituído a partir de vivências e análise das práticas concretas, mantendo uma dialética constante entre prática profissional e formação teórica, bem como entre a experiência concreta em salas de aula e pesquisa, entre professores e os formandos universitários.

Para Tardif (2014), a formação inicial visa habituar os alunos, futuros professores, à prática profissional dos professores de profissão e torná-los práticos e reflexivos. O pensamento

de Shulman (1986) também converge nessa direção. Ao estabelecer importantes semelhanças e contrastes entre as diversas profissões, ressalta um papel fundamental de aprendizado a partir da experiência, como parte essencial da construção de saberes que constitui uma profissão. No ensino, não pode haver diferença. Para o autor, aprender fazendo é a melhor descrição do que se chama “aprender a ensinar”, pois por meio da prática se tem a oportunidade de aprender a lidar com as surpresas, incertezas e complexidades inerentes ao mundo microscópico do dia-dia da sala de aula.

No entanto, para validar o tipo de aprendizagem a partir da experiência no exemplo da formação docente, é necessário construir um repertório de experiências no formato do que Shulman (1986) denominou de produto acadêmico (*artifact of scholarship*). Esse produto acadêmico seria um quadro de experiências, vivências, casos, erros, acertos e estratégias e a conexão com o seu repertório propiciaria aos professores iniciantes aprenderem a partir da prática de outros professores que já trilharam os seus primeiros passos e que estão, ou já estiveram, em pleno exercício profissional. Para ele, a imensa maioria das profissões já possui seus *produtos acadêmicos* definidos de longa data. Nós, profissionais da Educação, é que ainda estamos engatinhando no processo de construção de nossos artefatos (TARDIF, 2014).

É por isso que os autores nos convidam a olhar para a prática de nossos pares através das janelas de suas salas de aula, para entender o que estão fazendo e a aprender com suas próprias práticas. Isso significaria abandonarmos a individualidade interior de nossa profissão e estarmos dispostos a aprender uns com os outros.

Nessa perspectiva, é necessário um curso de formação inicial em parceria com os professores de profissão para promover novas práticas e novas ferramentas de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc. Para Tardif (2014), esse movimento levou ao surgimento de novos papéis na interface entre a formação e a profissão: professores associados, responsáveis pelos estágios, mentores, tutores etc.

3 PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Criado pelo Decreto n. 7.219 em 2010 e fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, o PIBID, surgiu propondo 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 (BRASIL, 2010).

O PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por IES em parceria com as redes de ensino.

Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar ainda na primeira metade do curso, visando estimular, desde o início de sua formação, a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica.

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.

Ao oferecer bolsas de iniciação à docência, ocorre a antecipação do vínculo de futuros professores com o futuro lócus de trabalho, pressupondo que a aproximação desses licenciandos com as atividades de ensino nas escolas públicas, mediante a execução de um projeto institucional proposto por uma IES, pode levá-los ao comprometimento e à identificação com o exercício do magistério.

Uma das premissas que fundamenta o desenvolvimento do projeto institucional do PIBID/UFLA-MG é o exercício da docência compartilhada, entendendo que iniciar os licenciandos na docência não significa oferecer oportunidades para que eles assumam o “lugar” dos professores 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, a partir dos conhecimentos trabalhados nos cursos de licenciatura (GOMES; FELÍCIO, 2012).

O subprojeto do curso de Pedagogia intitulou-se *A Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental* e, a escolha por esse tema se deu a partir da necessidade de consolidar a formação dos futuros profissionais que atuarão na educação básica, assim como, os aproximarem das práticas educativas, possibilitando a atuação desses estudantes no espaço escolar como um local de ensinamento e aprendizagem mútuos, com a oportunidade de articular

teoria e prática, visto que os conhecimentos teóricos obtidos na faculdade são vivenciados na escola por intermédio do Programa.

Para Tardif (2014), a formação inicial visa oportunizar os graduandos, futuros professores, o exercício da prática profissional, levando em consideração uma *práxis* reflexiva. O professor reflexivo se faz necessário uma vez que, com as experiências adquiridas ao longo de sua trajetória, nos mais diversos contextos e realidades presentes em sala de aula, uma prática reflexiva contribui para melhorar o processo de aprendizagem, tendo então os saberes adaptados para as dificuldades e situações adversas.

Tardif (2014, p. 325) afirma que para compreender os saberes do professor, devemos sempre considerar a sua relação com a escola e o trabalho em sala de aula. Além disso, a observação e a convivência com professores mais experientes auxiliam para a construção de novos saberes (SHULMAN, 1986; 2004 TARDIF, 2014) e a constituição desses saberes pelo professor auxilia na construção da sua identidade profissional (PIMENTA, 1996).

No entanto, apesar das inúmeras mudanças no currículo de licenciaturas nos últimos anos (GATTI; BARRETO, 2009; GATTI, BARRETO; ANDRÉ, 2011), incluindo o aumento do número de horas de estágio supervisionado de ensino (DIAS-DA-SILVA, 2005; AYRES; SELLES, 2012), ainda há poucos espaços para a vivência de experiências na escola e o trabalho compartilhado com professores da educação básica, pois muitos cursos ainda formam professores numa perspectiva da racionalidade técnica. (SANTOS; SCHNETZLER, 2003; GATTI, 2010; MASSENA; MONTEIRO, 2011; CHAVES; TERRAZAN, 2015).

Assim, deve-se reconhecer que a escola é um espaço de formação e que os professores da educação básica são parceiros desse processo (SCHEIBE, 2010; OLIVEIRA; BARBOSA, 2013; TANCREDINI, 2013), possibilitando o envolvimento de bolsistas e professores na participação das atividades cotidianas da escola. Aos primeiros, é permitido ir além dos saberes adquiridos no contexto da formação universitária, na medida em que se engajam com os profissionais de ensino e sua realidade, mobilizando e desenvolvendo novos conhecimentos validando-os na prática cotidiana.

Quando Tardif (2014) avalia criticamente a respeito dos resultados e dos problemas gerados pelas reformas curriculares, levanta algumas dificuldades como decorrentes dessas reformas que desconsideram fatores como as dificuldades de cooperação e parceria entre as escolas e as universidades, a precariedade do trabalho docente etc. Defende ainda que, na maioria dos casos, os cursos de formação de professores continuam a ser organizados segundo formatos tradicionais de ensino e por lógicas disciplinares e não por lógicas profissionais.

Não há dúvida de que a reflexão crítica acerca das reformas curriculares é necessária, mas não limitada às restrições e ambiguidades delas. Também é necessário analisar e implementar possibilidades de ações e avanços nas práticas de formação. Concordamos com Macedo (2003) que “a importância de maximizar os mecanismos de controle acaba por dificultar a percepção e eventualmente a utilização dos espaços cotidianos de resistência” (p. 40).

Tardif (2014) afirma que, para compreender os saberes dos professores, devemos sempre considerar a sua relação com o trabalho e escola e na sala de aula. Além disso, a observação e a convivência com professores mais experientes auxiliam na construção de novos saberes (SHULMAN, 1986; 2004; TARDIF, 2014) e a composição desses saberes pelo professor o auxilia na construção da sua identidade com a profissão (PIMENTA, 1996).

A importância do PIBID na formação acadêmica é fundamental para que o discente vivencie a realidade escolar através deste tipo de projeto, visto que propicia uma formação diferenciada por meio da prática, o que não seria possível somente apostando na grade curricular dos cursos de Licenciatura, já que o contato com a escola só acontece nos últimos períodos da graduação, via estágio.

4 VIVÊNCIAS NO ÂMBITO DO PIBID, CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO

Minha imersão na escola aconteceu por meio do PIBID no período entre 2018-2019 em convênio com a Universidade Federal de Lavras/UFLA e em conjunto com o Departamento de Educação/DED no âmbito do subprojeto do curso de Pedagogia intitulado *A Atuação do Pedagogo na docência e gestão escolar: foco na alfabetização e letramento na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental*. O projeto se organizou em torno de dois momentos: um primeiro de reuniões semanais, teóricas no DED-UFLA, sob a coordenação de dois professores do Departamento de Educação e supervisão de duas professoras do 1º ano do ciclo de alfabetização que atuavam na escola pública municipal em Lavras para discussão de textos, debates, planejamento, escolhas de estratégias de atuação e monitoramento dos objetivos do subprojeto na escola. O segundo momento ocorreu na escola, onde os bolsistas foram supervisionados pelas professoras supervisoras regentes das turmas e direcionados as atividades a serem realizadas junto aos alunos.

O programa foi realizado durante 18 meses em uma escola municipal do Município de Lavras– MG, a qual atende alunos do primeiro e segundo ciclo do ensino fundamental, conhecida por desenvolver ao longo da sua trajetória um trabalho comprometido com a

comunidade. O público atendido na referida escola, tratava-se de crianças/adolescentes em sua maioria carentes, e ficou nítido o fato de que a relação da comunidade com a escola, até então, se caracterizava por pouca participação dos familiares, demonstrando falta de interesse em relação à vida escolar dos filhos, o que se estendia até a sala de aula na relação aluno/professor.

Neste contexto, com o intuito de fortalecer as relações interpessoais, buscou-se por estratégias com o objetivo de estabelecer um diálogo e uma relação afetiva entre professor e alunos aqui no caso, alunos da primeira etapa do ensino fundamental, na faixa etária dos 6 aos 7 anos de idade. O trabalho foi baseado em autores da área da Educação e Infância os quais permitiram um suporte teórico atualizado e interdisciplinar, dentro e fora da sala de aula, através dos estudos praticados nas reuniões presenciais do programa, esse foi favorecer a formação de seres críticos e autônomos.

O conhecimento foi construído por meio do diálogo, da pesquisa, do contato com diferentes linguagens, na interação com o outro, oportunizado pelo levantamento de muitas hipóteses e experimentação, apesar de não ter sido essa a configuração encontrada. Identificou-se uma rotina de cuidado desvinculada do seu caráter educativo, cópias de atividades sem sentido, desprezando o processo, memorização e repetição, conteúdos e/ou temas trabalhados segundo datas comemorativas, crianças silenciadas e sem usufruir adequadamente de um dos seus direitos essenciais que é brincar.

Em termos gerais, adotou-se como processo metodológico a observação do cotidiano da escola e depois especificamente da sala assistida pela supervisora. Após esse primeiro momento é que se passou a colocar em prática as intervenções definidas no planejamento feito nas reuniões do programa. O destaque ficou para o fato de que o trabalho seria colaborativo entre todos os envolvidos, com uma sequência didática programada e com a meta de promover mudanças qualitativas na realidade tanto da sala de aula assistida quanto no processo de formação dos participantes. Entendeu-se que a intervenção deveria ser composta por momentos elaborados com o objetivo de estimular a autonomia, proporcionar a cultura de pares e atividades coletivas para a inserção social, pois a falta da afetividade entre as partes foi o que mais chamou a atenção. Através das práticas realizadas em sala de aula, principalmente por meio das artes (dança, pintura, colagem, desenhos) levou-se a uma visão de que ela não se distanciaria do cotidiano social dos alunos sendo ele qual fosse.

O ensinar e o aprender ocorreram de forma significativa e prazerosa para todos os envolvidos, ou seja, bolsistas “pibidianos”, alunos e docente. O projeto oportunizou a realização de atividades de socialização principalmente entre alunos e docente envolvendo dinâmicas

(brincadeiras, canto, etc.), dentro e fora da sala de aula que possibilitaram a construção de valores de solidariedade e companheirismo.

A proposta teve como resultado a evidente melhora da capacidade das crianças de produzirem registros muito ricos em diferentes linguagens (escrita, oral, plástica, cênica e musical), como também criou a oportunidade de criação de vínculos entre todos os participantes: as crianças, os libidinoso do curso de Pedagogia, os professores supervisores. Esse foi o intuito, afetividade para com todos os envolvidos

A participação foi muito importante para o desenvolvimento acadêmico, pois proporcionou uma experiência rica dando respaldo teórico e prático para as experiências que permeiam a vivência no contexto escolar.

4.1 Contribuições do PIBID para os atores envolvidos

Quanto às implicações e significados atribuídos às experiências do PIBID, destaco, primeiramente o reconhecimento do PIBID como vivência que contribui para o processo de construção da identidade docente, uma vez que essa experiência vem se estabelecendo na escola — espaço de atuação profissional docente — com a experiência de professores que contribuem fundamentalmente para a formação de novos professores.

O Programa promove a aproximação entre as escolas públicas de educação básica e a universidade, articulando os processos de teoria e prática, aspirando a formação inicial dos licenciandos, a formação continuada dos professores da educação básica e dos formadores de professores, visando melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. O programa vem proporcionar a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano e convívio escolar e as observações realizadas possibilitam inúmeros estudos e pesquisas relacionados à docência, à gestão escolar e às questões educacionais, motivando reflexões e busca por solucionar as dificuldades vivenciadas.

Após os trabalhos realizados durante o programa, ficou claro que não somente a parte teórica é suficiente, mas é preciso um encontro com a realidade prática que não seja somente o próprio estágio que ocorre nos períodos finais da graduação. O PIBID possibilita esse encontro. É um divisor de águas na formação do futuro pedagogo, que permite fazer uma articulação da teoria e a prática que é tão essencial para a carreira docente.

A atuação na escola e nas salas de alfabetização estiveram voltadas para atividades envolvendo brincadeiras associadas ao trabalho sistemático com os conteúdos das disciplinas escolares. Apesar das dificuldades e limitações que sempre existem, pode-se concluir que um

aspecto muito importante para o alcance dos resultados, foi a recepção aos participantes do projeto por parte da escola, por parte da docente supervisora, e principalmente por parte das crianças que perceberam a diversidade das atividades a partir da participação dos Bolsistas.

Assim, dentro do programa temos um papel fundamental no sentido de contribuir para o desempenho dos alunos, pautando-se sempre no estudo e na construção de projetos, no auxílio de novas descobertas, pensando o planejamento juntos aos coordenadores e supervisores, direcionando a alcançar os objetivos educacionais e a formação integral dos alunos. O trabalho em parceria foi muito importante ao longo do processo de execução do PIBID.

Da mesma forma, essa relação confirma as defesas assumidas por Nóvoa (2009), quando indica a necessidade de se estabelecer a formação inicial de professores também dentro da profissão, pois a profissão e a cultura profissional se aprendem na escola junto aos outros profissionais.

Para o autor, essa dimensão é fundamental para o processo inicial de formação, argumentando que é necessário que “os professores mais experientes desempenhem um papel fundamental na formação dos mais jovens” (NÓVOA, 2009, p. 36). Assume, assim, o processo formativo, construído no contexto da responsabilidade profissional e valoriza, também, o conhecimento prático dos docentes. Outro aspecto destacado na análise é a visão do PIBID como espaço de efetiva relação entre a teoria e a prática a partir de uma perspectiva da problematizadora, reflexão-ação-reflexão, pois a permanência do licenciando na escola acontece de forma mais perene, ao contrário da obrigatoriedade do estágio curricular, sendo este pontual e só ocorre somente a partir de um determinado momento do curso.

O PIBID, como política pública de formação inicial de professores, tem levado as universidades a repensar as atitudes em relação a esses cursos visto que, até então, muitas fechavam os olhos para essa formação profissional, o que não apenas prejudica as expectativas dos licenciados, mas também contribui para crescente percepção de incompetência e abandono da profissão docente (FERREIRA; REALI, 2005).

Dessa forma, o PIBID, auxilia os licenciandos a permanecerem no programa e a reduzir as taxas de evasão, principalmente por meio da oferta de bolsas exclusivas aos participantes do programa. O segundo aspecto levantado faz referência à contextualização dos temas curriculares, visto que as transições esperadas entre universidade e escola contribuem para que os licenciandos problematizem nas aulas, na universidade, as situações de ensino e de aprendizagem vivenciadas no cotidiano escolar das escolas.

A participação é muito importante para o desenvolvimento acadêmico, pois proporciona uma experiência rica dando respaldo teórico e prático para as experiências que permeiam a

vivência no contexto escolar. Nesse sentido, o projeto também possibilita a formação por meio de publicações, resumos, participação em eventos acadêmicos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo apresentar as experiências vivenciadas no âmbito do PIBID buscando compreender e discutir as suas contribuições para a formação inicial de professores. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem promover e valorizar os momentos de interação com o cotidiano escolar, a prática docente e com profissionais da educação.

Os resultados sugerem que, como política pública de formação inicial de professores, o PIBID precisa suscitar ações nas políticas de carreira docente e nas políticas que definam as condições do trabalho docente, pois para os licenciandos, embora o PIBID seja um componente espaço-temporal fundamental para consolidação de uma formação docente de qualidade, o Ensino Superior se configura o nível almejado por eles para o exercício da docência.

Desta forma, as universidades e os centros universitários têm uma responsabilidade social pela formação e educação docente do nosso país. Mesmo em circunstâncias adversas, é possível estabelecer práticas de formação inicial e continuada comprometidas com um ensino de qualidade, que não ignorem as dimensões éticas e políticas, bem como a discussão e reflexão sobre a finalidade da educação. Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores devem promover e valorizar os momentos de interação com o cotidiano escolar, a prática docente e com os profissionais da educação.

O PIBID é de fundamental importância para a formação do licenciando já que ele nos dá a oportunidade de conhecer a realidade da sala de aula já no início da graduação, fazendo com que entendamos que ser professor é oportunizar aos alunos momentos agradáveis para que possam aprender de forma significativa, e não se tornarem meros receptores de informações, mas sim reproduzi-las.

Assim, a formação acadêmica por meio do programa PIBID acontece de maneira desafiadora, pois exige do discente empenho, dedicação e colaboração para execução das atividades propostas. É um momento importante no decorrer da formação do pedagogo, em especial pelo fato de acontecer antes do estágio obrigatório, uma vez que permite se ter o contato direto com o exercício das atividades docentes em sala de aula, conhecendo, observando, refletindo, intervindo e construindo novos saberes.

REFERÊNCIAS

- AYRES, A. C. M.; SELLES, S. E. História da formação de professores: diálogos com a disciplina escolar ciências no ensino fundamental. **Ensaio**, v. 14, n. 2, p. 95-107, 2012.
- BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. 1ª edição. Araraquara: JM Editora, 2004.
- BRASIL. **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**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 jan. 2002.
- 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.
- BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2019. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Diário oficial da União. 15 de abril de 2020.
- CHAVES, T. V.; TERRAZAN, E A. Um estudo sobre as formas de organização da formação pedagógica em cursos de licenciatura. **Formação Docente**, v. 7, n. 13, p. 31-44, 2015.
- 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 à Docência para Professores de Educação Física. Caxambu: ANPEd, 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, Bernadete *et al.* A trajetória das políticas em formação de professores e professoras. *In*: GATTI, Bernadete *et al.* **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. Brasília: UNESCO, 2019. p. 45-78
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília, DF: UNESCO, 2019.
- GATTI, B. A. **Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos**. São Paulo: Fundação Victor Civita, 2010.
- GOMES, C.; FELÍCIO, H. M. S. **Caminhos para a docência**: O PIBID em foco. São Leopoldo: Oikos, 2012.

GRUTZMANN, T. P. Saberes Docentes: um estudo a partir de Tardif e Borges. **Revista Temas em Educação**, v. 28, n. 3, p. 1-20, 2019.

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**, v.10, 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. **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.

OLIVEIRA, A.; BARBOSA, V. S. L. Formação de professores: desafios e possibilidades a partir do PIBID. **Revista Eletrônica Inter-Legere**, v. 13, n. 25, p. 140-162, 2013.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993

PIMENTA, S. G. **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. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991. Cap. 3.

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.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. Petrópolis, Vozes, 2014.