

O PIBID E A CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR: SABERES NECESSÁRIOS PARA A PROFISSÃO DOCENTE

*PIBID AND THE CONSTITUTION OF THE TEACHER: KNOWLEDGE
NECESSARY FOR THE TEACHING PROFESSION*

*EL PIBID Y LA CONSTITUCIÓN DEL SER PROFESOR: SABERES NECESARIOS
PARA LA PROFESIÓN DOCENTE*

Marta Regina Brostolin¹

Evelyn Aline da Costa de Oliveira²

¹*Doutora em Desenvolvimento Local pela Universidad Complutense de Madrid (UCM).
Docente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom
Bosco (UCDB) – Campo Grande - MS - Brasil.*

²*Mestra em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) – Campo Grande
- MS - Brasil.*

Resumo: O presente artigo é um recorte de uma pesquisa de mestrado sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid e suas contribuições para a constituição de saberes profissionais necessários para a atuação docente. Seguindo uma abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo, a coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado e registros de observação,

com oito acadêmicos bolsistas participantes do Pibid/Pedagogia em uma escola pública na cidade de Campo Grande/MS. Os resultados revelam a importância do Programa para a formação inicial e a inserção dos acadêmicos na prática docente para promover a construção dos saberes docentes por meio das parcerias com profissionais mais experientes, do conhecimento sobre a organização institucional e o enfrentamento das dificuldades da docência, podendo contar com a colaboração de outras pessoas. Evidenciam também que as experiências permitidas pelo Pibid foram essenciais para a decisão de continuarem na docência.

Palavras-chave: Pibid; Acadêmicos bolsistas; Profissão e Saberes docentes.

Abstract: This article is an excerpt of a master's research project on the Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching (Pibid) and its contributions to the establishment of the professional knowledge needed for teaching practice. Using a qualitative approach with an exploratory and descriptive design, data was collected through eight interviews with a semistructured script and observation records, with eight scholarship students participating in the Pibid/Pedagogy at a public school in the city of Campo Grande / MS, by means of semi-structured interviews and observation records. The results show the importance of the Program for the initial training and the insertion of the students in their teaching practice, in order to promote the construction of teaching knowledge through partnerships with more experienced professionals, knowledge of the institutional organization, and an awareness of the

difficulties in teaching and the support they can expect from other people. The results also show that the experiences granted by the Pibid program were essential in the students' decision to continue to pursue a teaching career.

Keywords: Pibid; Scholarship Academicians; Profession and Teaching Knowledge.

Resumen: El presente artículo es un recorte de una investigación de máster sobre el Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia – Pibid - y sus contribuciones para la constitución de saberes profesionales necesarios para la actuación docente. Siguiendo un enfoque cualitativo con carácter exploratorio y descriptivo, los datos se recogieron por medio de entrevistas semiestructuradas y registros de observación, con ocho estudiantes becarios participantes del Pibid/ Pedagogía en una escuela pública, en la ciudad de Campo Grande/MS. Los resultados revelan la importancia del Programa para la formación inicial y la introducción de los académicos en la práctica docente para promover la construcción de los saberes docentes por medio de la interacción con profesionales con más experiencia, del conocimiento sobre la organización institucional y el enfrentamiento de las dificultades de la docencia, pudiendo contar con la colaboración de otras personas. Manifiestan también que las experiencias permitidas por el Pibid fueron esenciales para la decisión de continuar en la docencia.

Palabras clave: Pibid; Estudiantes becarios; Profesión y Saberes docentes.

O século XXI é marcado por grandes mudanças na área educacional, mudanças que exigem de todas as instituições escolares o abandono da mera transmissão do conhecimento. Hoje, a escola reprodutora, individualista e centralista perdeu espaço e precisa assumir um novo papel: o de educar na vida e para a vida (IMBERNÓN, 2004).

Nessa perspectiva, a educação se torna múltipla e plural e o trabalho docente não ficou estagnado. A profissão, apesar de entrar em crise na segunda metade do século XX, mostrou que aquele que era apenas transmissor do conhecimento, agora, precisa fortalecer seus saberes profissionais.

O avanço da tecnologia, a mudança na estrutura familiar, a desigualdade social e outros problemas atuais revelam que as funções do professor não são as mesmas de 30 anos atrás. Se as estruturas mudaram, o professor também deverá mudar. Antes, bastava ter o domínio do conhecimento formal para alfabetizar, ensinava quem, pelo menos, soubesse ler e escrever. E hoje, quais os saberes necessários para ser professor?

Os saberes que constituem a profissão docente possuem peculiaridades que demonstram que não são construídos apenas durante um curso de formação inicial, eles são constituídos pela história de vida da pessoa, nos seus relacionamentos. Os saberes obtidos antes da formação universitária são carregados de significados pessoais e persistem durante toda a carreira, tornando-se cada vez mais imutáveis e estáticos (TARDIF, 2012).

Tardif (2012, p. 11) ainda afirma que:

(...) no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha com alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] O saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles [...].

Segundo Imbernón (2004, p. 12), "é necessário buscar novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural". O autor afirma que "a nova era requer um profissional da educação diferente". Pergunta-se então, que profissional é esse? Como constitui seus saberes? Que espaços favorecem essa construção? Essas são questões discutidas nesse texto tratando-se de um recorte de uma pesquisa de mestrado que, seguindo uma

abordagem qualitativa com delineamento exploratório e descritivo, utilizou entrevistas com roteiro semiestruturado e registros de observação, como instrumentos de coleta de dados com o intuito de conhecer as concepções/contribuições do Pibid para a formação e constituição de saberes docentes de oito acadêmicos bolsistas do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária em uma escola pública na cidade de Campo Grande/MS.

CONSTITUIÇÃO DO SER PROFESSOR: ESPAÇOS E SABERES

Entender que os saberes adquiridos pelos professores é um processo amplo e não linear colabora para a compreensão (e não a permissividade) da lentidão no campo educacional. Todo conhecimento, para ser internalizado, deve passar pela experimentação e ele só será possível se for atribuído a questões reais de forma coletiva. A docência, percebida como profissão, comporta conhecimentos próprios que não podem ser vistos apenas como conhecimentos técnicos. Há outros elementos que fazem a docência ser o que ela é.

Para Imbernón (2010, p. 31), vários autores, como Shulman (1989) e Loucks-Horley (1987), procuraram mostrar em suas pesquisas os tipos de conhecimentos que os professores deveriam ter. Segundo o autor, é necessário “um conhecimento polivalente que compreenda diferentes âmbitos: o sistema, os problemas que dão origem à construção dos conhecimentos, o pedagógico geral, o metodológico-curricular, o contextual e o dos próprios sujeitos da educação”.

Diante dessa afirmação, é possível concluir que a profissão docente não se resume a apenas conhecimento acadêmico, mas se constrói e reconstrói em outros espaços, outras perspectivas, outros saberes. Imbernón (2010) destaca três fatores condicionantes para a profissão e que se tornaram exigências para uma sociedade contemporânea: preparação de uma bagagem sociocultural, equilíbrio profissional de um coletivo e definição explícita das funções profissionais docente.

O professor deverá se preparar para enfrentar uma sociedade em constantes mudanças, principalmente, no campo tecnológico. Além da preparação “disciplinar, curricular, mediadora, ética, institucional, coletiva”, como define Imbernón (2010, p. 35), é necessário o acúmulo de conhecimentos socioculturais.

As condições atuais disponíveis à docência, de certa forma, não favorecem a estimulação necessária para um trabalho coletivo. Constantemente, a profissão é

cercada pela instabilidade, tanto financeira como pessoal, isolamento, formação inicial distante da realidade e outros aspectos que confrontam o profissional. Um último fator é a indefinição das funções docentes dentro da instituição escolar. O excesso de responsabilidades, que deveriam ser atribuídas a outros profissionais, desgasta o professor.

Nesse cenário, muitos são os desafios enfrentados pelos cursos de formação e professores na constituição de saberes necessários a uma educação e sociedade contemporânea. Os saberes que orientam uma profissão são adquiridos, em sua maioria, nos cursos de formação, nas universidades. Eles dispõem uma série de conhecimentos práticos e de ordem intelectual que darão suporte para o trabalho desse profissional no decorrer de sua carreira. Porém, na docência esses saberes não são adquiridos somente nas universidades, eles carregam traços subjetivos ligados também à identidade profissional, estabelecidos antes mesmo do início da formação.

A profissão docente, evidentemente, exige saberes como qualquer outra, mas o que está em discussão é quais saberes são exigidos dos professores? Em que momento e espaços são adquiridos?

Embora existam vários autores que pesquisam este tema, nesse trabalho se adota o aporte teórico oferecido pelas pesquisas de Tardif. Parte-se do pressuposto que os saberes docentes são plurais, isto é, se caracterizam por carregar diferentes saberes oriundos de várias fontes e que a relação entre eles e o docente não se firma apenas na transmissão de conhecimentos já construídos. Tardif (2012) os divide em: saberes disciplinares, pedagógicos, curriculares, profissionais e experienciais.

Embora não seja o único saber responsável pela atividade docente, os saberes profissionais desempenham a função de alicerce para a profissão. Segundo Tardif (2012, p. 36), “pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Nessas instituições, os conhecimentos são transformados em saberes que fundamentarão a formação científica ou erudita dos docentes. Portanto, o professor e o ensino estabelecem objetos de saber para as ciências humanas e as ciências da educação e durante a formação inicial os professores entram em contato com essas ciências.

A prática docente, por sua vez, não é apenas um objeto de saber das ciências. Ela mobiliza vários saberes chamados de saberes pedagógicos. Os saberes

pedagógicos, segundo Tardif (2012, p. 37), “apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa”. As doutrinas incorporam à formação profissional um arcabouço ideológico, como também algumas técnicas e formas de “saber-fazer” (TARDIF, 2012).

Os saberes disciplinares são provenientes das universidades, obtidos nos cursos de formação inicial ou continuada e correspondem, segundo Tardif (2012, p.38), “aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e cursos distintos”. Os saberes disciplinares surgem da tradição cultural dos grupos que produzem os saberes.

Outro tipo de saberes são os curriculares, esses irão definir o trabalho do professor por meio de programas escolares que apresentam métodos, objetivos e conteúdos e são devidamente aplicados pelos docentes.

E, por último, o autor cita os saberes experienciais. São aqueles produzidos através da prática diária realizada pelo trabalho do professor. Eles são específicos e delimitados de acordo com a identidade profissional de cada docente. Diferentemente dos outros saberes aqui evidenciados, os saberes experienciais são menos influenciados por outros campos e ciências e se pautam nas situações vivenciadas pelos próprios docentes como alunos. Muitas decisões são tomadas em seu trabalho, levando em consideração os acertos de professores antigos e técnicas didáticas que deram certo.

Acredita-se que o desafio na profissão docente, em relação aos saberes, seja apropriá-los, tendo consciência de que esses saberes (com a exceção dos saberes experienciais) são produzidos em outras instâncias, geralmente distantes do chão da escola e da realidade dos professores, porém são incorporados à prática docente. Os saberes disciplinares e curriculares são selecionados de acordo com o contexto histórico e o arcabouço cultural. O professor executa a posição de técnico e apenas revela esses saberes aos seus alunos, saberes que em muitos casos possuem forma, som e cor, isto é, são transmitidos de maneira uniforme e não são dinamizados, porque seu ensino já está consolidado dessa maneira e enrijecido pelo sistema.

Os saberes referentes à formação profissional dos docentes também sofrem influências externas. Tardif (2012, p. 41) afirma que “além de não controlarem nem

a definição nem a seleção dos saberes curriculares e disciplinares, os professores não controlam nem a definição nem a seleção dos saberes pedagógicos transmitidos pelas instituições de formação". A apropriação desses saberes, por outro lado, torna-se base fundamental para atribuir competência profissional à carreira do professor.

Segundo Tardif (2012), estando distante da construção dos seus saberes profissionais específicos, mas tendo que concentrar em sua prática saberes já estipulados e legitimados há muito tempo, a relação do professor com seus saberes profissionais é ambígua. Isto acontece porque a relação com os saberes profissionais foi estabelecida de acordo com as necessidades apresentadas pela época, é fruto de um contexto histórico.

Em uma sociedade ocidental, pré-moderna, a formação intelectual recebia designação direta dos interesses da elite, deixando o trabalho braçal para as classes menos favorecidas. Com a modernização das sociedades ocidentais, a construção desses saberes, antes realizada por quem possuía o maior poderio econômico, foi progressivamente atribuída à comunidade científica, especialistas ou docentes que estavam distantes de onde ocorria a produção desses saberes. Mais distantes ainda da construção, estavam os saberes técnicos e o saber-fazer, que passaram para uma instância considerada abstrata. No século XX, a situação agravou-se quando a comunidade científica se distanciou da formação, sendo atribuída a profissionais que não produziam conhecimento, mas que recebiam práticas técnicas-pedagógicas de formação (TARDIF, 2012).

Além disso, houve na modernidade uma transformação significativa entre "saber e formação, conhecimento e educação" (TARDIF, 2012, p. 43). Os saberes antes fundamentados pela racionalidade, tendo sua posse como garantia de transmissão, encontravam nos saberes-mestres a maneira de compor a formação. Mas nenhum saber consegue formar por si só, não basta apenas saber, sendo isso fundamental para a prática docente, é preciso também saber ensinar. Como bem afirma Tardif (2012, p. 44):

(...) o saber transmitido não possui, em si mesmo, nenhum valor formador, somente a atividade de transmissão lhe confere esse valor. Em outras palavras, os mestres assistem a uma mudança na natureza da sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes.

As constantes mudanças nas ciências da educação, que por um lado promoveram seu desenvolvimento, por outro contribuíram para o afastamento

das relações entre educando e educador. O foco que antes era o saber do professor a ser transmitido passa a ser a aprendizagem que o aluno deve ter.

A constituição e o fortalecimento das instituições escolares na sociedade moderna provocaram um novo formato quanto ao ensino: a instrução em massa. A partir disso, exigiu-se um novo tipo de formação, uma formação que suprisse a necessidade das escolas e de uma sociedade cada vez mais voltada à indústria e ao tecnicismo. Por isso, o aligeiramento na formação de professores e a transmissão de técnicas e metodologias ficaram mais evidentes nessa época nas universidades.

Atualmente, a docência assume um caráter profissional, fato que contribui para a reivindicação de melhores condições de trabalho e salários, proporcionando também o reconhecimento social da profissão. Portanto os projetos de formação docente devem estreitar laços colaborativos entre formadores, pesquisadores, escola e professores. Nessa perspectiva se insere o Pibid (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), que como política pública, promovida pelo Ministério de Educação e Cultura/MEC, tem por finalidade a inserção de acadêmicos de licenciaturas no espaço escolar visando às aprendizagens da profissão.

O PIBID E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A formação inicial de professores no Brasil passou, recentemente, por mudanças significativas que visam respaldar o trabalho do profissional docente que sai da graduação e ingressa no mercado de trabalho. Um desses avanços foi a criação da Diretoria da Educação Básica, em 2007, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que trouxe a oportunidade de ampliar as trocas entre universidade e escola por meio de projetos de pesquisa, ensino e extensão.

A partir dessa necessidade em 2007, o Ministério da Educação e Cultura/MEC estruturou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que busca aproximar os acadêmicos de licenciaturas do cotidiano escolar, proporcionando experiências que contribuirão para o trabalho docente após a formação inicial, além de promover mais espaços de trocas e vivências. O Programa recebe apoio da Secretaria de Educação Superior/SESu e financiamento do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação/FNDE/ CAPES.

Os objetivos do Programa registrados no primeiro edital, publicado em 12 de dezembro de 2007, buscavam:

- a) incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- b) valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- c) promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- d) promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- e) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior;
- f) estimular a integração da educação superior com a educação básica no ensino fundamental e médio, de modo a estabelecer projetos de cooperação que elevem a qualidade do ensino nas escolas da rede pública;
- g) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem;
- h) valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores para a educação básica;
- i) proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola. (BRASIL, edital PIBID, 2007).

Puderam participar desse primeiro edital as instituições federais de ensino superior ou centro federais de educação tecnológica que possuíssem cursos de licenciatura com avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior/SINAES e que firmaram convênio ou acordo de cooperação com as instituições pertencentes à rede pública de educação básica. As instituições deveriam apresentar um projeto único que abrangesse as áreas do conhecimento, priorizando as áreas de licenciatura em matemática, física, química e biologia para o ensino médio e ciências e matemática para o ensino fundamental, como previsto no edital. De forma complementar foi admitida licenciatura em letras (língua portuguesa), educação musical e artística e demais licenciaturas (BRASIL, 2007).

Em 2010, com a abertura do Edital CAPES n. 18/2010, abriu-se a oportunidade de participação para as instituições particulares comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. Em 2013, com a Portaria n. 96, de 18 de julho, algumas seções do Pibid foram redefinidas e o programa passa a ter por objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; promover a integração entre educação superior e educação básica; inserir os acadêmicos de licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública de educação; proporcionar aos acadêmicos de licenciatura oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; incentivar as escolas de educação básica pública a mobilizar seus professores a serem co-formadores destes acadêmicos; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Setenta e duas mil bolsas foram concedidas para acadêmicos de licenciaturas e professores de instituições públicas e privadas de todo o Brasil. Destas bolsas, dez mil foram destinadas aos licenciandos participantes do Programa Universidade para todos/ProUni e aos professores envolvidos na orientação e na supervisão.

O PIBID/ PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE COMUNITÁRIA: PROPOSTA DE TRABALHO

A universidade comunitária inicia sua participação no Pibid em 2012, com a submissão do projeto institucional e os subprojetos nas licenciaturas de Biologia, Filosofia, História, Letras e Pedagogia, sendo o foco desse texto o Pibid/Pedagogia.

O Pibid no Curso de Pedagogia buscou como proposta por meio de um trabalho interdisciplinar a otimização da aprendizagem de crianças da Educação Infantil baseado em atividades lúdicas, com a utilização de brinquedos, brincadeiras e jogos. A ação justificou-se por visar à construção de identidades pessoais e coletivas, pois por meio do brincar a criança imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre o lugar que vive produzindo uma cultura própria da infância.

Nessa perspectiva, o subprojeto Pedagogia pretendeu:

- propiciar ao acadêmico-bolsista a vivência da realidade escolar e a aprendizagem da profissionalização;
- maior integração da educação básica e a educação superior;
- melhoria na qualidade da educação básica através de um trabalho de otimização do processo ensino e aprendizagem;
- ampliação de conhecimento sobre educação e a realidade escolar dos professores da unidade conveniada com os professores formadores e alunos bolsistas através do grupo de estudo;

- propiciar à escola a incorporação de novas metodologias e maior aproveitamento dos recursos disponíveis na escola;

-despertar nos envolvidos no projeto o sentimento e valor de um trabalho e aprendizagem cooperativo (Subprojeto do curso de Pedagogia).

Para que as ações estabelecidas correspondessem aos objetivos traçados, algumas atividades foram realizadas. Primeiramente, os bolsistas foram selecionados e participaram de reuniões pretendendo a capacitação do grupo e conhecimento da proposta. Encontros periódicos para discussão da proposta, a fim de avaliar e planejar as atividades, foram realizadas no Laboratório Interdisciplinar, bem como a elaboração de material didático que foi utilizado no desenvolvimento da proposta. Esses materiais, produzidos pelos bolsistas, foram utilizados em um espaço na escola, denominado “Espaço do Aprender Brincando”, onde as crianças participaram de ciranda de leitura, jogos com conteúdo destinado à aprendizagem, teatro de fantoches e oficinas de desenho.

O horário do recreio das crianças também entrou na proposta com o objetivo de possibilitar um espaço de convivência, socialização e valorização das manifestações culturais por meio de brincadeiras, música e teatro.

A participação nessas atividades possibilitou aos bolsistas a efetiva vivência do ambiente escolar, proporcionando experiências reais do cotidiano escolar e fazendo com que os conhecimentos adquiridos na universidade durante as aulas fizessem correspondência com a prática dentro da escola.

A execução das atividades previstas se tornou uma via de mão dupla, no sentido de que não somente os bolsistas se beneficiaram como futuros profissionais, mas a escola se fortaleceu como instituição que visa ao ensino e à aprendizagem das crianças. A integração entre escola de educação básica e ensino superior possibilitou a troca de experiências e discussões ocorridas nos dois espaços de formação, como o acesso a novas metodologias, sugestões de utilização de materiais tecnológicos com maior aproveitamento e o despertar de um sentimento de cooperação mútuo.

OLHARES DOS ACADÊMICOS BOLSISTAS SOBRE O PIBID

As questões elaboradas para o roteiro das entrevistas buscaram responder questionamentos que nortearam a pesquisa. Conhecer o Pibid sob a ótica dos bolsistas permitiu maior aproximação da realidade escolar como espaço de formação

e, conseqüentemente, dos saberes docentes. Com base nos depoimentos resultantes das entrevistas com os oito acadêmicos bolsistas, para a análise, o critério adotado de categorização foi o semântico, utilizando as seguintes categorias temáticas: concepção sobre o Pibid e contribuição do Pibid para a construção dos saberes profissionais.

O primeiro questionamento foi dirigido aos bolsistas no intuito de compreender quais as concepções que eles possuem sobre o Programa. A pergunta “O que é o Pibid para você?” resultou nas seguintes respostas:

[...] então, eu vejo o Pibid como uma iniciativa muito positiva. [...]. É uma contribuição dos dois lados, contribuí para a minha formação e contribuí com a escola (Bolsista 1).

Pra mim, o Programa tem tudo para incentivar o acadêmico, [...] como no meu caso, foi maravilhoso poder participar desse programa. Incentivou bastante eu querer ser professora (Bolsista 4).

Constatou-se que a inserção na escola por meio do Pibid foi sentida de maneira positiva pelos bolsistas. De um lado ficou evidente a contribuição com a formação inicial e com a constituição do ser professor, principalmente, para a construção de saberes experienciais. De outro, a escola ganhou por se aproximar das discussões ocorridas dentro da universidade, na maioria das vezes, discussões distantes do que ocorre dentro do ambiente escolar. Essa aproximação seria viável, segundo Lüdke e Cruz (2005), com pesquisa realizada por professores da educação básica, mas são impossibilitadas por questões burocráticas e de tempo hábil.

As autoras ainda alertam sobre uma formação inicial descontextualizada da realidade, em que se concentram “predominantemente no exercício de uma reflexão de caráter pessoal, particular, sobre a própria prática do estudante, futuro professor, num esforço subjetivo e isolado do contexto em que se dará essa prática” (LÜDKE; CRUZ, 2005, p.3).

A participação no Programa, inúmeras vezes, foi referendada como requisito decisivo na escolha e na permanência na profissão. Valorizar e incentivar a docência são objetivos explicitados na Portaria n. 96. Os bolsistas afirmam:

[...] sobre o Programa, eu percebi que seria uma forma de você ter uma noção da realidade para você saber se era realmente aquilo que você queria fazer, se realmente você está disposta a atuar nessa área (Bolsista 8).

[...] ele (Pibid) me ajudou ver o que realmente eu quero, que é ser professora, é estar em sala de aula, que é contribuir para a formação do cidadão (Bolsista 1).

As falas dos bolsistas confirmam a contribuição do Pibid para a escolha decisiva da profissão. O convívio com alunos e professores e o conhecimento da rotina escolar colaboram para motivar ou desmotivar o acadêmico a permanecer na

profissão. No caso dos bolsistas entrevistados, todos atribuíram ao Programa a contribuição para a definição da escolha profissional, justamente por ele permitir a conciliação entre teoria e prática.

Segundo Veiga (2012, p. 19), a formação de professores “deve desenvolver-se na perspectiva de uma educação crítica e emancipadora” requerendo, portanto, a unicidade entre teoria e prática durante todo o processo de formação e não somente nos semestres finais, com os estágios supervisionados. O Pibid, em seus objetivos, e confirmado pelos bolsistas, visa estabelecer essa relação, promovendo possibilidades para ganho de experiências.

Pra mim o Pibid, foi antes de tudo uma experiência boa, que nos deu a oportunidade de conhecer as realidades que são várias em sala de aula [...] (Bolsista 8).

Pra mim é a oportunidade de aprender a prática do curso, estar vivenciando o dia a dia da escola, estar em contato com o corpo docente. Ampliar o conhecimento teórico que aprendemos aqui (na universidade), lá a gente vai vivenciar os planejamentos e a parte lúdica do projeto (Bolsista 7).

A formação inicial precisa superar o modelo de racionalidade técnica, em que o professor é percebido como executor de uma atividade, esquivando-o dos princípios morais e políticos da docência. A racionalidade prática, aliada à reflexão cotidiana sobre a ação docente, ganha outro significado: analisar problemas cotidianos, compreendendo-os e resolvendo-os a partir do conhecimento teórico obtido dentro de uma universidade.

Para Souza (2009, p. 9), a formação inicial:

(...) é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, o que exige novos parâmetros para a formação de professores, que deve priorizar a reflexão, a criação, o conceber e executar projetos pedagógicos, na perspectiva do professor que participa em seu próprio processo de aprendizagem.

Neste contexto e visando a esse objetivo, o Pibid funciona como espaço co-formador, oportunizando vivências dentro do espaço escolar, não permitidas da mesma forma pelos estágios supervisionados, o que colaborará para a constituição de saberes profissionais.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DE SABERES PROFISSIONAIS

Ao ingressar na escola, já no início da graduação, os bolsistas revelaram que o Pibid contribuiu para a consolidação dos saberes aprendidos na universidade e que a universidade contribuiu com a prática na escola:

[...] com os textos dentro da sala de aula, as disciplinas que eu levei daqui pra lá, as brincadeiras que eu aprendi na disciplina do brincar [...]. Então essa contribuição foi maravilhosa, a contribuição acadêmica porque eu cheguei lá e pude colocar em prática (Bolsista 4).

[...] eu senti como se a universidade nos oferecesse algo a mais além da prática, além do que se vê na sala de aula. Proporciona você realmente fazer esse conflito entre prática e realidade (Bolsista 8).

[...] o curso proporciona várias matérias cujo conteúdo bate com a realidade na escola (Bolsista 3).

Apesar de afirmarem como fundamentais os saberes acadêmicos (teoria) para o exercício da docência, os bolsistas consideraram a prática, em determinadas situações, mais importante que a teoria:

[...] muita coisa que a gente estuda, nem tudo a gente executa (Bolsista 3).

[...] acho que aqui a gente tem a base, como eu falei na teoria não é muito igual (Bolsista 5).

[...] a teoria e a realidade são diferentes porque na teoria você tem uma visão bem romântica da situação, diante da prática você se depara com a realidade bem diversificada. A realidade da escola traz uma experiência fundamental para a sua atuação. (Bolsista 8)

Saviani (2007, p. 108) afirma que “a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera”, portanto teoria e prática dialogam, fundamentando-se uma na outra. Cruz (2012, p. 156) ainda ressalta que:

[...] a articulação teoria-prática é de tal modo determinante e constitutiva da pedagogia, que um prático por si só não é um pedagogo, mas um usuário de sistemas pedagógicos, assim como o teórico da educação também não se constitui em um pedagogo, porque pensa a ação pedagógica.

Deve-se levar em conta que somente os saberes adquiridos na formação inicial não fornecem respostas prontas sobre o “saber fazer”, mas promovem outros conhecimentos importantes nas tomadas de decisões dentro da sala de aula. Todos os saberes são igualmente válidos na profissão, cada qual no seu tempo e modo de ação.

Em suma, o trabalho docente exige profissionais que reflitam sobre sua ação pedagógica e colaborem coletivamente com a instituição de ensino. A prática pela prática mecaniza a ação do professor, inibindo a construção de novos saberes, outras aprendizagens e processos de ensinagem.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Nos últimos anos, a figura do professor volta ao cerne das discussões e pesquisas sobre educação. A invisibilidade de aproximadamente 40 anos se desfaz no início do século XXI, com questões que retratam o professor, não apenas como elemento insubstituível das aprendizagens, mas também como referencial na construção de processos de inclusão que atendam os desafios da diversidade e o desenvolvimento do uso das novas tecnologias (NÓVOA, 2009).

Mesmo com essa significativa mudança nas pesquisas, o desafio ainda é fazer com que ela chegue ao chão da escola e produza transformações válidas para o campo educacional. Nacarato (2013) afirma que esse distanciamento ocorre pela falta de condições de envolvimento nos projetos de formação por parte dos professores e na irrelevância dos assuntos abordados. Ressalta, ainda, que o apoio necessário para a participação efetiva dos docentes está relacionado a duas condições: “inclusão da formação na jornada de trabalho e possibilidades de trabalho coletivo no interior da escola” (NACARATO, 2013, p. 2).

Esse diálogo só é possível quando o arcabouço teórico e o conhecimento de causa andam juntos e na mesma direção. Aprender com os pares e com a comunidade, trocar ideias e conviver precisam estar presentes no cotidiano escolar. A função da teoria não é ser aplicada em sala ou em alunos, mas promover a reflexão sobre a prática. Esse movimento trará outras ações necessárias para o caminhar da escola como espaço de aprendizagem da profissão.

Permitir aos acadêmicos experiências reais com a escola pública, promover a articulação entre universidade e escola e propiciar que os saberes docentes sejam construídos é o objetivo primordial do Pibid, um programa inovador criado pelo MEC que tomou grandes proporções quantitativas ao longo seus sete anos de existência.

Todos os oito acadêmicos bolsistas que participaram do Pibid/Pedagogia afirmaram que as experiências permitidas pelo Pibid foram essenciais para a decisão de continuar na docência. Confirmaram a importância das trocas possíveis dentro da escola com profissionais mais experientes, do conhecimento sobre a organização institucional e o enfrentamento das dificuldades da docência, podendo contar com a colaboração de outras pessoas. Até o encerramento da pesquisa, alguns bolsistas afirmaram que uma vaga de emprego após a formatura foi possível pela experiência que obtiveram no Programa.

Além de colaborar com a formação inicial dos acadêmicos participantes, o PIBID contribuiu para o crescimento pessoal. Conviver com diferentes realidades, reaproveitar material reciclável, aprender a conviver no ambiente de trabalho com os pares, administrar o tempo de estudo, refletir sobre o trabalho e seu lugar na sociedade foram apenas alguns dos vários aprendizados permitidos pelo PIBID.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, abr. 2011.

GAMBOA, Silvio Sanchez. Saberes, conhecimentos e as pedagogias das perguntas e das respostas: atualidade de antigos conflitos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 4, n. 1, p. 9-19, jan./jun. 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LUDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. [on-line]. 2005, vol.35, n.125 [citado 2014-08-17], pp. 81-109 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000200006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso: 17 de agosto de 2014.

NACARATO, Adair Mendes. Políticas públicas de formação do professor na Educação Básica: pesquisas, programas de formação e práticas. **36º Reunião Nacional da Anped**. Goiania – GO, 2013. Disponível em: http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_sessoes_especiais/se_04_adairnacarato_gt19.pdf.

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

SAVIANI, Demerval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 130, p. 99-134, jan. 2007.

SOUZA, Dulcinéia Beirigo de. Os dilemas do professor iniciante: reflexões sobre os cursos de formação inicial. **Saber acadêmico**. n.8. dez. 2009.

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

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: Políticas e debates**. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012. p. 89-120.

Artigo recebido em: 26/04/2016

Aprovado em: 16/11/2016

Contato para correspondência:

Marta Regina Brostolin. *E-mail*: brosto@ucdb.br