

POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O COTIDIANO ESCOLAR COMO ESPAÇO DE REFLEXÃO COLETIVA E CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE: o caso do PIBID

TEACHER EDUCATION POLICY AND EVERYDAY SCHOOL LIFE AS A SPACE FOR COLLECTIVE REFLECTION AND CONSTRUCTION OF THE TEACHING PRACTICE: the case of PIBID

Helena Fernandes da Silva¹
Maria Raquel Caetano²

RESUMO: O presente artigo apresenta estudos sobre a formação de professores e a contribuição do Pibid no subprojeto dos anos iniciais do Ensino Fundamental na construção da prática docente em uma instituição de ensino superior. Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de natureza bibliográfica, com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos, foi organizada uma pesquisa exploratório-descritiva, bem como a coleta de dados através de um questionário com questões abertas, aplicado a nove acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do Pibid do Curso de Pedagogia. O artigo destaca a necessidade do diálogo entre os processos formativos e o contexto das escolas públicas. A partir da pesquisa realizada, procuramos evidenciar como uma política pública pode trazer resultados positivos à formação inicial de professores.

Palavras-chave: Políticas. Formação do Professor. Profissionalidade.

ABSTRACT: This paper presents studies on teacher training and the contribution of Pibid in the subproject of the early years of elementary school in the construction of teaching practice at an institution of higher education. To achieve the proposed objectives, a review of literature was conducted with a qualitative approach. As for the procedures, exploratory and descriptive research and data collection were conducted through a questionnaire with open questions applied to nine students in the Faculty of Education who had scholarships from Pibid in the Pedagogy Course. The article highlights the need for dialogue between training processes and the context of public schools. From the survey we seek to show how public policy can bring positive results to initial teacher training.

Keywords: Policies. Teacher Training. Professionalism.

1 INTRODUÇÃO

Podemos entender a escola como um lugar no qual os professores vivem e trabalham e onde as possibilidades de participação, discussão e reflexão dos indivíduos

em torno das questões que surgem do cotidiano são fundamentais para que ela se constitua como um espaço de formação para o conjunto de seus atores (AMBROSETTI; RIBEIRO, 2005), professores, alunos, funcionários e

¹ Pedagoga formada pela FACCAT e docente nos anos iniciais na Rede Municipal de Taquara, RS. E-mail: helena200837@hotmail.com.

² Dra. em Educação pela UFRGS. Docente e Coordenadora do curso de pós-graduação no IFSUL – Campus Charqueadas, RS. E-mail: caetanoraquel2013@gmail.com.

comunidade escolar. Em se tratando de formação de professores, trabalhamos com o conceito de profissionalidade, na perspectiva de Gimeno Sacristán (1995, p. 65), que a define 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”. Ambrosetti e Almeida (2009) ampliam a noção desse termo ao incorporar os aspectos políticos da prática do professor. Isso significa reconhecer que a atuação docente acarreta desdobramentos que se estendem além da sala de aula e da relação professor-aluno. A profissionalidade é um conceito em construção e deve ser analisada com base no contexto sócio-histórico ao qual se remete, no caso desse artigo, como acadêmicos de um curso de licenciatura, inseridos em um programa interinstitucional de iniciação à docência, constituem-se como professores.

Entendemos que é nas relações diretas entre professores, alunos, pais e funcionários, no dia a dia escolar, que se dá o movimento por meio do qual cada escola se torna um espaço coletivo, favorável ou não à formação dos professores. Compreendemos, também, que propostas de formação que favoreçam a pesquisa da realidade escolar, a partilha de saberes, a reflexão coletiva aliada à teoria e articulada com essa realidade, o conhecimento de si e do outro trazem possibilidades de transformação do cotidiano escolar e do próprio trabalho docente, possibilitando as trocas interpares.

Tardif (2000) considera que a profissão docente tem a especificidade de se constituir de saberes que são típicos desse ofício e que advêm da própria prática do educador. Ainda tal característica efetiva-se em um lugar concreto – a escola. Acreditamos que compreender a influência que o ambiente escolar, com sua rotina e clima próprios, exerce na constituição desse saber prático do professor pode ser muito esclarecedor para a compreensão da profissão e da formação docente.

Tardif e Raymond (2000, p. 213) defendem a importância da escola como contexto de construção de saberes e da identidade profissional dos professores. É na vida cotidiana das escolas que se constituem

[...] conhecimentos e maneiras de ser coletivas, assim como diversos conhecimentos do trabalho partilhado entre os pares, notadamente a respeito dos alunos e dos pais, mas também no que se refere a atividades pedagógicas, material didático, programas de ensino, etc. (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Do ponto de vista profissional e da carreira, saber conviver em uma escola é tão importante como saber ensinar na sala de aula. Nesse sentido, “a inserção

numa carreira e o seu desenrolar exigem que os professores assimilem também saberes práticos específicos inerentes dos lugares de trabalho, com suas rotinas, valores, regras” (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 217). A escola é também um espaço de socialização, onde o professor aprende os modos de ser e agir na profissão. Esses saberes se desenvolvem durante a vida profissional, em um processo que passa por fases e mudanças e compreende dimensões de identidade e de socialização profissional (TARDIF, 2000).

Nesse artigo, abordaremos a formação dos professores no Programa Interinstitucional de Iniciação à Docência (PIBID), assim como suas contribuições para a prática inicial docente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO ATUAL

A formação de professores para a educação básica é um grande desafio que precisa ser superado com políticas educacionais que articulem a formação inicial e continuada dos docentes. Essa formação precisa favorecer a implementação de projetos formativos inovadores e de qualidade.

Estudo realizado pela Fundação Carlos Chagas acerca do Pibid em 2014 avalia que as novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não oferece os conhecimentos e as habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação das instituições de ensino superior, especialmente nos cursos de licenciaturas, na formação dos docentes (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014). Pesquisa de Gatti e Nunes (2009), que investigaram propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil, mostra que os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente.

A relação teoria-prática é quase ausente nas dinâmicas curriculares, bem como estudos sobre a escola, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor (GATTI; NUNES, 2009). As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o núcleo central da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores. Para Penin (2001, p. 327),

as instituições escolares, embora em constante e forte diálogo com outras instituições sociais, têm história, valores, saberes e práticas sociais que lhes

são específicos e, nesse sentido, têm um papel social peculiar. Não raramente, essa especificidade tem sido obscurecida pela incorporação acrítica de teorias, conceitos e perspectivas forjados a partir de outros interesses. [...] A especificidade das relações, problemas, valores e práticas sociais que historicamente caracterizam as instituições escolares não tem sido suficientemente reconhecida e problematizada.

As políticas de formação de professores devem estar comprometidas com os problemas escolares contemporâneos buscando compreender práticas, valores e história das instituições escolares (PENIN, 2001, p. 327), pois as escolas são instituições em que os professores atuam cotidianamente, e esses professores também constroem suas culturas. Por isso, a formação de professores deve ter, na escola pública, seu principal foco de estudos, pesquisas, práticas, acompanhamento e intervenção pedagógica do próprio professor.

3 POLÍTICA DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: O CASO DO PIBID

O Pibid foi criado no contexto da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, através do Decreto N.º. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. O documento apresenta em seu Artigo 3º os objetivos dessa política e que, em síntese, relacionam-se à melhoria da qualidade da educação básica pública, com o apoio à formação de profissionais do magistério e à valorização do docente.

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (BRASIL, 2010). A finalidade do programa é apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais, privadas e comunitárias, sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Os projetos desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, desde o início da sua formação acadêmica, de forma que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor de escola. O programa faz parte da política de incentivo à formação de profissionais para atuar na educação básica.

O Pibid é uma proposta de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Os alunos de licenciatura exercem atividades pedagógicas em

escolas públicas de educação básica, contribuindo para a integração entre teoria e prática, para a aproximação entre universidades e escolas e para a melhoria de qualidade da educação brasileira.

Penin (2001, p. 327), ao tratar dos cursos de formação de professores, diz que:

Dado o caráter público da educação, o estabelecimento de vínculos entre os cursos de Licenciatura desta Universidade e as escolas das redes municipais e estadual constitui um instrumento importante para a formação de professores, para os serviços de extensão cultural e, em decorrência, para um esforço de aperfeiçoamento do ensino nessas instituições, bem como uma oportunidade ímpar para o afloramento e o cultivo de compromissos de nossos licenciandos com as instituições públicas de ensino.

O programa se caracteriza por ser de formação inicial para os alunos das licenciaturas; é, também, formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das instituições de ensino superior participantes, abrindo-lhes amplas oportunidades de estudos, pesquisa e extensão. A ação dos licenciandos e de seus orientadores tem o potencial de elevar a qualidade do trabalho nas escolas públicas e nas instituições formadoras.

A instituição pesquisada passou a integrar o programa no ano de 2012 e, a partir de então, tem mantido o programa no âmbito da instituição, no curso de Licenciatura em Pedagogia, com destaque para a alfabetização e leitura até 2014, foco deste artigo. Para a coordenadora institucional do programa, os alunos dos cursos de licenciatura são incentivados a desenvolver projetos que estimulem a inovação, através de atividades relevantes desenvolvidas nesse espaço universitário e aplicadas nas escolas.

As propostas apresentadas pelas IES devem ser compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES de serem cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – abaixo da média da Região/Estado, quanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino e de aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB. Castro (2014, p. 6) afirma que

o Pibid não é um programa de distribuição de bolsas, e sim um programa destinado a ampliar a excelência da formação de professores: há uma contrapartida dos bolsistas que buscam realizar um trabalho pedagógico eficaz e efetivo. Desse modo os projetos devem promover a inserção dos

alunos de licenciatura no contexto das escolas públicas para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente de licenciatura e de um professor de escola básica.

Recentemente, a Lei 12.769, de 4 de abril de 2013, alterou a LDB/1996 para dispor sobre a formação dos profissionais da educação. O Artigo 5º versa que a

a união, o distrito federal, os estados e os municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

Destacamos que a experiência do Pibid tornou-se uma política pública de formação de professores e foi incorporada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 2013.

4 O PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA

A proposta do projeto no Curso de Pedagogia, iniciada em 2012, teve como objetivo proporcionar, aos acadêmicos, atividades docentes em escolas públicas, sob a orientação conjunta de professores do ensino superior e da educação básica, que lhes possibilitassem qualificar sua formação pedagógica (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO, 2012). As Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, Resolução 1 de 2006, no Artigo 2º afirmam que

[...] o curso, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará: planejamento, execução e avaliação de atividades educativas; a aplicação de contribuições, entre outras, de conhecimentos como filosófico, histórico, antropológico, sociológico, político, econômico, cultural entre outros.

Além disso, para a formação do pedagogo, é central o conhecimento da escola como organização complexa, que, por sua vez, tem a função de promover a educação para e na cidadania; para a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesses da área educacional; a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e de instituições de ensino (DETALHAMENTO DO SUBPROJETO, 2012).

No detalhamento do subprojeto do curso de Pedagogia (2012), a proposta do curso em consonância com seus objetivos de unir teoria e prática apresentou como princípio a pesquisa como prática educativa. Essa rela-

ção com a pesquisa é fundamental para atingir os objetivos a que se propõe.

O Curso de Pedagogia da instituição de ensino tem como foco de atuação a formação de professores nas suas especificidades. Nessa particularidade, os anos iniciais têm como eixo a alfabetização e o letramento, em especial para os três anos iniciais do Ensino Fundamental. Nessa proposta, o parecer do CNE n. 4/2008, que trata das orientações sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos, apresenta como objetivo qualificar o processo de ensino e aprendizagem da alfabetização e do letramento nos três anos iniciais, ou seja, no período de atendimento às crianças de seis a oito anos. O projeto ressalta que a meta do Plano de Desenvolvimento da Educação (2007) de “alfabetizar todas as crianças até a idade de oito anos” é um compromisso social da escola.

O Curso de Pedagogia apresentou a proposta do Laboratório de Alfabetização e Leitura (2012-2014/1), que foi desenvolvido pelos acadêmicos do Curso de Pedagogia que participaram do Pibid como um exercício de prática e reflexão sobre a prática, realizando a integração tão necessária à constituição da identidade e trajetória do acadêmico do curso de Pedagogia na docência. O Laboratório de Alfabetização constitui-se em um tempo-espço de novas aprendizagens e descobertas, utilizando-se de referenciais teóricos e práticos na aplicação das atividades, assim como palestras e oficinas para auxiliar no desenvolvimento de suas práticas e na elaboração das atividades.

Uma das supervisoras junto à escola relata como o projeto se dá na escola onde ela trabalha:

O projeto se dá de forma lúdica e prazerosa, tanto para os alunos quanto para os professores. Após a observação do educandário, conhecimento do PPP, Regimento Escolar, Planos de Estudo, projetos existentes na escola, apresentação da turma e professores, as futuras pedagogas iniciam suas práticas propostas pelo programa. Trabalham com Laboratório de Alfabetização e Letramento. Com alunos de 1º a 5º ano, sempre de forma diferenciada, do que ocorre no dia a dia da sala de aula, fazendo o aluno pensar, refletir e expressar o que está aprendendo. As acadêmicas vêm à escola uma vez por semana e atendem os alunos as quatro horas, onde os laboratórios auxiliam, de uma forma diferente, os alunos da escola, suprindo assim as dificuldades e carências deles. Este programa fortalece todos os envolvidos (SUPERVISORA NA ESCOLA).

A relação teórico-prática foi evidenciada, na proposta da pesquisa, como eixo orientador do processo a

partir do momento em que os acadêmicos fazem um diagnóstico da situação escolar, das situações de aprendizagem dos alunos, bem como no momento de trabalho com os alunos no Laboratório de Alfabetização. Esse contato é fundamental para que os acadêmicos possam refletir sobre sua atuação na prática. Pimenta (1999, p. 28) ressalta que

[...] o conhecer diretamente e/ou por meio de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, e as escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados no curso, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas [...] as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos mas de futuros professores [...].

Para desenvolver tais aspectos, os cursos e programas de formação inicial poderão auxiliar os acadêmicos/docentes procurando desenvolver pesquisas sobre a realidade escolar e as práticas nas escolas e nas salas de aula, objetivando contribuir com um dos princípios formativos da docência, que é a pesquisa e a relação entre teoria e prática. Essa relação é de extrema importância para a formação acadêmica, assim como destacam duas participantes do subprojeto. Nipper e Souza (2013, p.185) relatam que

A prática do ensino favorece a descoberta, sendo um processo dinâmico de aprendizagem, o qual, dentro de autênticas situações vivenciadas, permite-nos, como acadêmicas, conhecer, compreender e aplicar alternativas e procedimentos que visem solucionar possíveis dificuldades, assim como contribuir para uma aprendizagem mais significativa para os educandos envolvidos no processo de ensino.

Para elas, estar envolvidas no contexto escolar durante a graduação foi de extrema importância para suas formações, pois contribuiu para a construção da identidade profissional. Essa oportunidade de atuação docente auxiliará o acadêmico nas decisões, ações e reflexões no cotidiano como professor.

5 O PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DO ACADÊMICO/PROFESSOR

A presente pesquisa utilizou, além dos dados coletados em documentos oficiais, levantamento de dados a partir de questionários abertos aplicados a nove acadêmicas do curso de Pedagogia e bolsistas do Pibid no subprojeto do Ensino Fundamental, a uma das supervi-

soras do subprojeto nas escolas, à coordenadora do subprojeto do Ensino Fundamental junto à Instituição de Ensino Superior e à Coordenadora Geral do projeto na Instituição de Ensino Superior. É importante destacar que a pesquisa realizada possui um recorte temporal do ano de 2012 a 2014/1, pois nesse período foi desenvolvido o subprojeto “Laboratório de Alfabetização e Leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental”.

As acadêmicas que fizeram parte dessa pesquisa foram escolhidas porque não tiveram até a presente data nenhuma experiência como professoras do Ensino Fundamental. A maioria delas só teve experiência em Educação Infantil, algumas em projetos não escolares e outras não tiveram experiência em nenhuma área da docência, sendo a única experiência a participação no programa. Dessa maneira, conseguimos avaliar mais claramente as contribuições do Pibid nas formações das participantes.

Dividimos a pesquisa em sete questões acerca da formação dos professores. A seguir, apresentaremos a análise dos resultados. Selecionamos em cada categoria as questões que mais evidenciaram o avanço analisado, relacionando-os com o embasamento teórico e legal desta pesquisa.

6 O SUBPROJETO NA VISÃO DOS ACADÊMICOS, COORDENADORA E A CONTRIBUIÇÃO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

A formação dos professores passa por várias fases e existem várias maneiras de se formar profissionalmente. Levando em conta isso, questionamos as acadêmicas sobre como elas vinham se preparando para atuarem como professoras. Para essa questão, elas verbalizaram que:

Venho realizando cursos e seminários para ampliar meus conhecimentos. (bolsistas nº1 e nº3)

Logo que iniciei o curso, também comecei a fazer cursos de extensão para adquirir mais conhecimentos, e venho também estudando e lendo muitas coisas sobre a formação de professor. (bolsista nº2). Estudando, pesquisando, buscando me atualizar todos os dias. (bolsista 5)

Estudando e fazendo cursos. (bolsistas nº6 e nº9). Busco a qualificação através da faculdade, cursos e principalmente com as práticas na escola. (bolsista 7)

Através dos estudos e práticas na faculdade, e por meio de cursos de extensão e seminários de educação. (bolsista 8)

Os cursos de formação docente integram o desenvolvimento profissional, mas não são o único com-

ponente desse desenvolvimento. Nóvoa (1992) destaca que a formação adota diferentes aspectos de acordo com o sentido que se atribui ao objeto da formação ou da concepção que se tem pelo sujeito. Para o autor, o desenvolvimento profissional é um processo de aprendizagem de algo ou alguém no contexto em que está inserido.

A formação inicial não dá conta de, sozinha, formar um profissional preparado para exercer a complexa função docente, entretanto, ela tem um papel fundamental na inserção do profissional no campo de trabalho. A coordenadora do subprojeto contribui dizendo que,

por meio do convívio realizado, tanto na construção do conhecimento docente quanto na prática pedagógica e na aprendizagem, acreditamos que essa experiência é muito importante para todos os envolvidos, principalmente para os acadêmicos, pois sua formação ocorre com o supervisor da escola, que acompanha as práticas, e um coordenador do subprojeto, que propõe estudos a partir da prática e faz com que os acadêmicos estabeleçam essa relação (CAETANO, 2014, p. 153).

Para a coordenadora, a relação teoria e prática é importante para a formação acadêmica dos licenciados. Com isso, fizemos o questionamento sobre quais seriam, na opinião dela, as contribuições da participação no Pibid na formação do professor. Sobre isso, a entrevistada explicou que “a contribuição do Pibid na formação do educador ocorre na relação entre a universidade e escola pública, levando os acadêmicos a construir um espaço/tempo de ação, reflexão e ação para qualificar a prática pedagógica” (CAETANO, 2014).

É nessa interação entre ensino superior e educação básica que se constrói o aprimoramento das teorias por parte dos acadêmicos e se oferece a oportunidade de atualização constante dos professores atuantes nas redes. Entendemos que a experiência adquirida pelos licenciandos participantes do Pibid, certamente, contribui para amenizar o choque com a realidade do professor no início de sua profissão docente. Pensando nisso, questionamos as acadêmicas acerca dos motivos que as levaram a se inscreverem no Pibid:

Aprimorar os conhecimentos e adquirir novas experiências. (bolsistas nº 1, nº 5, nº 6, nº 7 e nº 9)
Me inscrevi, pois ouvi dizer que era uma boa oportunidade para quem não havia trabalhado na escola como docente de Ensino Fundamental. (bolsista nº 2)
Procurei o Pibid pela experiência nos anos iniciais. (bolsista nº 3)
Foi pela experiência que vou adquirir e a troca de conhecimento com os outros participantes. (bolsista nº 4)

Para adquirir experiência na escola e ajudar financeiramente para eu concluir a faculdade mais rápido. (bolsista nº 8)
Para ter experiência na sala de aula. (bolsista nº 9)

Os participantes do programa passam a se inserir no dia a dia da escola, planejam, executam, refletem e constroem conhecimentos metodológicos, buscando superar dificuldades identificadas nos processos de ensinar e de aprender. Concordando com as bolsistas do programa, uma das supervisoras junto à escola menciona que: “O Pibid auxilia na formação do professor, pois estabelece uma relação entre teoria e prática, contagiando os professores a serem mais atuantes, buscando qualificação e atualização em suas práticas pedagógicas” (SUPERVISORA DA ESCOLA).

É possível notar que, ao buscarem uma nova experiência pedagógica no programa, as acadêmicas almejaram respostas para seus questionamentos e medos voltados à prática da sala de aula, buscando na própria experiência pedagógica uma forma mais eficiente de resolver complicações decorrentes desse complexo ambiente que é o escolar. Para melhor assimilar os conteúdos estudados no curso superior, é necessária uma prática de qualidade, mesmo durante a formação. Dessa maneira, foi perguntado às acadêmicas o que elas esperavam da participação delas no Pibid.

Adquirir mais experiência profissional e novos conhecimentos. (bolsistas nº 1 e nº 9)
Espero que me traga uma boa experiência para trabalhar e novos conhecimentos (bolsista nº 2)
Busco com minha participação no Pibid aperfeiçoar e quantificar práticas e técnicas para trabalhar como docente. (bolsista nº 3)
Espero que me dê autonomia no meu trabalho docente, que tire meus medos. (bolsista nº 4)
Que o Pibid me ajude a melhorar cada vez mais minha prática como professora. (bolsista nº 5)
Espero conseguir adquirir os meus objetivos, de ser uma boa professora, com essas práticas. (bolsista nº 7)
Espero que continue me dando esta base, me trazendo melhor clareza da prática de professor. (bolsista nº 8)

Para Pimenta (1999), o professor necessita de uma autonomia didática que se expressa no cotidiano do trabalho, pois só assim é capaz de enfrentar os desafios no processo de ensino e aprendizagem. Essa autonomia é construída ao longo das experiências que se desenvolvem na formação e na prática diária como acadêmico e como docente nos diferentes espaços educacionais.

Questionadas sobre os desafios e/ou receios em relação à docência, é possível perceber que a maioria

das entrevistadas possui medos em relação ao trabalho docente e que esses medos são variados. Seguem os relatos abaixo:

- Não saber impor limites na turma. (bolsista nº 1)
- O meu medo em relação à docência é que meus futuros alunos não aprendam, ou que eu não faça a diferença na vida deles. (bolsista nº 2)
- Não atingir meu objetivo que é auxiliar e participar no crescimento do aluno. (bolsista nº 3)
- Que meus alunos não consigam aprender com meu método de ensino. (bolsista nº 4)
- Medo de acabar me acomodando como docente. (bolsista nº 5)
- Tenho um pouco de medo por não ter muita experiência. (bolsista nº 6)
- Um pouco de insegurança ainda, devido a pouca experiência. (bolsista nº 8)

A formação docente é um esforço singular e plural ao mesmo tempo. Os acadêmicos em formação devem procurar qualificar conhecimentos e aprendizagens, o que não exclui o esforço das IES de estarem atentas às teorias contemporâneas de formação docente, propiciando espaços, tempos e propostas atualizadas para tal. Considerando que os saberes da docência são plurais, temporais, sociais e históricos (TARDIF, 2000), também é fruto do trabalho das instituições oferecer a qualidade dessa formação. Nóvoa (1992) faz referência à formação, que requer esforço por parte do acadêmico, assim como uma boa prática reflexiva durante a formação.

Nesse contexto, são necessárias práticas docentes durante a formação para que os futuros professores tenham mais segurança na hora de desenvolver seu trabalho com os alunos. Dessa forma, enfrentarão os problemas reais e conseguirão relacionar melhor as teorias à prática.

Questionadas se acreditavam que o Pibid poderia fornecer contribuições para suas vidas profissionais, todas apontaram várias contribuições, desde uma prática reflexiva até uma troca de conhecimentos entre os acadêmicos:

- Contribui em ter mais segurança dentro de sala de aula. (bolsista nº 1)
- Contribui muito, pois estou há seis meses no projeto e já evolui muito, e é a minha primeira experiência e está sendo maravilhosa. (bolsista nº 2)
- A diversidade de práticas auxilia nas minhas reflexões como futura professora. (bolsista nº 3)
- O Pibid contribui grandemente para minha formação, pois todas as práticas que tenho foi ele que proporcionou. (bolsista nº 5)
- Proporciona experiência. (bolsista nº 6)
- Estou conseguindo superar minhas inseguranças em relação ao planejamento de aulas. (bolsista nº 7)

Contribui em pôr em prática os métodos pedagógicos, podendo ir descobrindo as melhores maneiras de dar aula, me fazendo adquirir experiências construídas por mim mesma. (bolsista nº 8)

Para Nóvoa (1992), a formação do professor requer também uma prática reflexiva, uma troca de saberes, o que vai ao encontro do que afirma a bolsista número dois. Para ela, a participação no Pibid contribui em sua formação, “pois estou tendo uma experiência como professora, e posso junto com minhas colegas trocar informações e refletir sobre minha prática”. O autor realça que “a formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório” (NÓVOA, 1992, p. 31).

Sobre a importância da experiência, da reflexão e da troca de saberes, como bem mencionou a bolsista número dois, citamos Caetano (2014, p. 153), ao afirmar que:

Nesse sentido, cabe ressaltar a importância das reuniões semanais, em que os acadêmicos estudam, planejam e sistematizam seu trabalho docente a partir do diagnóstico realizado em cada escola, em cada turma. Essas questões fazem parte das regras e métodos para desenvolver a docência, partindo da reflexão sobre as realidades encontradas, as características de cada turma e principalmente do nível de aprendizagem em que os alunos se encontram. Aqui cabe relacionar a teoria com a prática, ou seja, a partir de que referências desenvolvemos a nossa prática como suporte ao trabalho desenvolvido.

Entendemos, portanto, que, através da reflexão sobre a prática e, também, das trocas de saberes entre professores e futuros professores, consegue-se enfrentar melhor os desafios encontrados no cotidiano da escola. Para as bolsistas, a participação no projeto proporciona, além de práticas na atuação docente, a relação delas com a teoria, sanando pouco a pouco a insegurança em relação à docência, assim como uma reflexão sobre a profissão docente.

Outra contribuição que a coordenadora cita é a proposta de mediação do acadêmico/professor que permitirá a direção da atividade educativa. O “professor” deve ser provocador de conflitos, suporte e apoio no processo, mediador, construir junto com os alunos e preocupar-se com o processo de aprendizagem do aluno. O “aluno” interage a partir de experiências sociais, constrói a partir de conexões entre experiências e conhecimento anterior. Ele só se desenvolve porque aprende, observa, experimenta, problematiza, argumenta, aprende a partir do que lhe é significativo; por isso, deve ser

ajudado a buscar diferentes respostas para o mesmo problema (CAETANO, 2014).

As práticas de sala de aula devem provocar desequilíbrios, desafiar a sua organização preferencialmente em grupos, buscando priorizar a interação entre os aprendizes. As atividades devem pressupor habilidade intelectual e individual no trabalho com o outro e permitir a relação entre trabalho e realidade do aluno, interação do aluno com ele próprio e com os outros, prevendo a socialização do conhecimento.

Ainda a responsabilidade dos educadores no ambiente escolar está ligada diretamente ao desenvolvimento dos alunos através da aprendizagem que vai se dar pela mediação, observando e investigando os conhecimentos que os alunos trazem à escola. Dessa forma, o professor deve intervir para reorganizar tal conhecimento, elevando-os a outro patamar.

A coordenadora vai além enfatizando que o acadêmico/professor deve compreender que a sala de aula é onde acontece, de forma mais imediata, o processo educativo. É onde o professor faz sua prática, e a formação escolar do educando se dá nesse espaço de interação entre sujeitos mediados pela realidade. A aula não está desvinculada da escola e da sociedade, pois se entende que assim como pode receber influências pode intervir na realidade. E conclui mencionando que:

Os “pibidianos” vivenciam seu fazer docente a partir das observações, diagnósticos e acompanhamento do ritmo de aprendizagem dos alunos, reorientando sua ação pedagógica a partir do que os estudantes da escola trazem de sua realidade (CAETANO, 2014).

É perceptível a relevância do subprojeto através das palavras da coordenadora. Para ela, é de suma importância os acadêmicos bolsistas terem a oportunidade de relacionar a teoria com a prática, através das vivências realizadas nas escolas.

Levando em conta essas considerações, indagamos as entrevistadas acerca do que elas entendiam sobre ser professor. As respostas obtidas foram variadas:

Profissional que transmite seus conhecimentos aos educandos, de forma diversificada sem ser autoritário, com troca de saberes e aprendizagem entre professor e aluno. (bolsista nº 1)

Como já ouvi falar, professor não é uma profissão e sim um dom; acho que ser professor é buscar o melhor para seus alunos, entender suas realidades e mostrar para eles que conhecimento é a melhor ferramenta para progredir. (bolsista nº 2)

Aquele que auxilia no crescimento do aluno é um constante aluno e pesquisador. (bolsista nº 3)

Para mim, ser professor é ser pesquisador, é ser um constante aluno para assim auxiliar no aprendizado do educando, de uma maneira dinâmica e significativa. (bolsista nº 4)

Um estimulador de sonhos, aquele que guia, que ensina e que compreende seu aluno. (bolsista nº 5)

Ser professor é sempre buscar conhecimento, fazer uma aula dinâmica e saber compreender os alunos. (bolsista nº 7)

É sempre estar em busca de um maior conhecimento fazendo a diferença na educação. (bolsista nº 8)

Professor é buscar conhecimento e fazer diferença. (bolsista nº 9)

Para as acadêmicas, ser professor é procurar o novo, ser um constante pesquisador, é gostar do que faz, é procurar fazer a diferença. Ser professor relaciona-se ao modo como cada sujeito constrói sua profissionalidade. Gimeno Sacristán (1995) indica que o conceito de profissionalidade docente é usado para designar o conjunto de requisitos profissionais que tornam alguém um professor e relacionam-se aos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários ao exercício profissional.

É um processo que permite aos professores apropriarem-se das práticas, da cultura e dos valores da profissão porque ela é construída de forma progressiva e contínua. Baseia-se no desenvolvimento de competências e na identidade profissional e prolonga-se ao longo de toda a carreira. Mas não é estática, pois está em constante transformação.

Ser professor nos obriga a uma permanente elaboração, devendo ser analisada de acordo com o momento histórico e com a realidade social em que se materializa, além de considerar a subjetividade do professor. Assim, os diferentes contextos – pedagógico, profissional, sociocultural e político – vão gerar diferentes profissionalidades. Reafirma-se, assim, a importância e a contribuição do Pibid na constituição do ser professor e na formação inicial dos acadêmicos/professores.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos que o Pibid, como política pública de formação de professores, tem buscado contribuir e melhorar a qualidade da formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciaturas, auxiliando na formação inicial e na inserção dos estudantes nas escolas públicas. O projeto apresentado neste artigo se desenvolveu de forma reflexiva, através da ação, reflexão e ação, fazendo com que os acadêmicos que participaram atuassem nas escolas ainda em sua formação, conseguindo refletir sobre sua prática, reorganizando-a, além de trocar

experiências com seus colegas acadêmicos apoiados pela coordenadora junto à IES e supervisoras nas escolas.

As principais contribuições do Pibid à formação inicial de professores apresentados pelas acadêmicas bolsistas foram: a relação entre universidade e escola básica, desenvolvida principalmente por meio da socialização profissional antecipatória e pela relação entre teoria e prática; desenvolvimento profissional docente, destacando o aprimoramento da prática docente no cotidiano escolar; valorização da profissão docente, pela adaptação e conscientização das condições de trabalho profissional; desenvolvimento da reflexividade docente por meio da reflexão da/para/sobre/na prática docente; formação do professor pesquisador a partir da produção e socialização e novos conhecimentos sistematizados sobre a prática docente; qualificação do ensino pelo desenvolvimento de conhecimentos didático-pedagógico; formação do professor leitor no desenvolvimento de atitudes de leitura que contribuíram para o letramento das acadêmicas bolsistas; e novas metodologias de ensino e aprendizagem a partir de práticas dinâmicas de interesse dos alunos.

O Pibid eleva a qualidade da formação inicial do professor, pois proporciona a integração entre a universidade e a escola básica. Ao participarem do cotidiano escolar das redes públicas de educação, esses professores em formação têm oportunidades de criar e participar de experiências metodológicas e tecnológicas de práticas docentes de caráter inovador.

Os professores da educação básica atuam como coformadores dos futuros docentes, auxiliando e assessorando nas práticas na escola, assim como a supervisora junto à escola. Dessa forma, as escolas tornam-se protagonistas nos processos de formação inicial e tornam essa ligação entre teoria e prática mais qualificada, elevando a qualidade das práticas acadêmicas e escolares, contribuindo para a constituição da profissionalidade de cada acadêmico e docente envolvido no programa.

REFERÊNCIAS

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albeiri de Almeida. Profissionalidade docente: uma análise a partir das relações constituintes entre os professores e a escola. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 90, n. 226, p. 592-608, set./dez. 2009.

AMBROSETTI, Neusa Banhara; RIBEIRO, Maria Teresa de Moura. A escola como espaço de trabalho e formação de professores. In: CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES, 8., 2005, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Unesp, São Paulo.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007.

_____. **Parecer do CNE n.4/2008**. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2015.

_____. **Decreto Presidencial No. 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112796.htm>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Ministério da Educação. **Editais MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007**. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Editais_PIBID.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. **Editais n. 018/2010/CAPES**. PIBID Municipais e Comunitárias. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Editais_PIBID2010.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

_____. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. *Diário Oficial da União*, seção 1, n. 68, 12 abr. 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf>. Acesso em: 05 set. 2014.

CAETANO, M. R. Laboratório de alfabetização e leitura: considerações acerca do PIBID – pedagogia e a formação de professores da educação básica. In: REINHEIMER, Dalva N. et al. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores e integração escola-IES**. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 152-162.

CASTRO, Carmen Moreira de. PIBID: integração universidade e educação básica. *Revista Presença Pedagógica*, v. 20, n. 117, maio/jun. de 2014. Entrevista concedida a Rosângela Guerra. p. 5-9.

DETALHAMENTO DO SUBPROJETO “Laboratório de Alfabetização e Leitura do Curso de Pedagogia. Faculdades Integradas de Taquara, 2012.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009. (Textos FCC, 29).

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p. 63-92.

NIPPER, C. R. S; SOUZA, C. J. L. Práticas pedagógicas lúdicas e formação acadêmica: contribuições significativas no processo de formação. In: REINHEIMER, Dalva N. et al. (Org.). **Práticas inovadoras na formação de professores e integração escola-IES**. São Leopoldo: Oikos, 2014. p. 184-193.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicação Dom Quixote, 1992. p. 23-34.

PENIN, S. T. S. A formação de professores e a responsabilidade das universidades. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.

15, n. 42, p. 317-332, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a17.pdf>>. Acesso em: 8 ago. 2015.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p.15-34.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**. São Paulo: Cortez, 1994.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n73/4214.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2015.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 13, jan./abr. 2000. Disponível em: <http://anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2015.