

**TROCAS DE SABERES PROPORCIONADAS PELO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO
A DOCÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO
DAS BOLSISTAS**

Edilaine do Rosário Neves

Universidade Federal de Viçosa

edilaine.neves@ufv.br

Heloisa Raimunda Herneck

Universidade Federal de Viçosa

hherneck@ufv.br

Resumo

Este artigo objetiva apresentar e analisar as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), primordialmente dos professores da educação básica para a formação das bolsistas. Para isso se fez necessário evidenciar alguns apontamentos teóricos a respeito da educação escolar na perspectiva atual, abordar a inserção no contexto de prática escolar e a aprendizagem da docência. Dentre os autores e pesquisadores utilizados para embasar o trabalho estão: Imbernón (2006), Mizukami (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2007), Tardif (2002). O estudo foi desenvolvido à luz da abordagem qualitativa de pesquisa, compreendendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo com análise de fenômenos considerados relevantes. Os dados foram colhidos por meio de questionários, contendo questões abertas e fechadas, aplicados a onze estudantes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa (UFV) – MG, que foram participantes do PIBID e formandas de janeiro de 2012. As respostas foram analisadas com respaldo nos referenciais teóricos elencados. Pelas evidências apresentadas, em grande parte, os objetivos do PIBID de integrar a educação superior com a educação básica, valorizar o espaço da escola como campo de aprendizado na formação docente, dentre outros, têm sido alcançados. Falta investir na valorização da profissão, de forma que ela se torne atrativa.

Palavras chave: PIBID. Aprendizado da Docência. Troca de Saberes. Formação Docente.

*EXCHANGE OF KNOWLEDGE PROVIDED BY THE
INSTITUTIONAL PROGRAM OF TEACHING INITIATION
SCHOLARSHIP: CONTRIBUTING TO THE SCHOLARSHIP
HOLDING TRAINING*

This article aims to present and analyze the contributions of the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship, primarily from the elementary teachers to the scholarship holdings training. For this work, it was necessary to evidence some theoretical notes about the school education in the current perspective, to approach the insertion in the context of the school practice and teaching learning. Among the authors and professors used to reinforce this work were: Imbernón (2006), Mizukami (2002), Nóvoa (2009), Pimenta (2007), Tardif (2002). This study was developed through the approach of qualitative research, including literature and field research with the analysis of the phenomenon considered relevant for it. The data was collected through questionnaires with open and closed questions that were answered by eleven students from different teaching courses of the Federal University of Viçosa – MG, who were participants in the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship and that graduated on January of 2012. The answers were analyzed with support from the theoretical literature mentioned above. Then, based on the evidences presented, in most part, the objectives of that program to integrate the college education with the low school, to value the school space as a field of teaching learning, among others, have been achieved. Thus, it is important to invest in the professional valorization, in order to make it more attractive.

Key words: Institutional Program of Teaching Initiation Scholarship. Teaching Learning. Knowledge exchange. Teaching Training.

Introdução

Este trabalho apresenta e analisa as contribuições dos professores¹ da educação básica para a formação das licenciandas² que se encontravam inseridas na escola por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) - 2009/CAPES. Pretende, portanto, analisar a escola enquanto uma das instâncias formadoras da docência, por meio da troca de saberes. De outro lado relata também resultados de parceria da universidade com a escola pública, por meio do referido programa.

A aprendizagem da docência propiciada pela troca de saberes entre professores da educação básica e bolsistas do PIBID durante o

curso de formação inicial de professores é o foco deste artigo, que apresenta também os referenciais teóricos que têm caracterizado a pesquisa.

As experiências que tive em relação à inserção no contexto escolar durante o curso de Pedagogia da Universidade Federal de Viçosa (UFV)-MG por meio do PIBID/ Pedagogia - 2009, aliado aos conteúdos estudados durante o curso de graduação influenciaram na escolha do tema e na delimitação dos sujeitos da pesquisa.

Diante do exposto, a presente pesquisa traz como sujeitos onze estudantes dos cursos de licenciatura da UFV, as quais foram participantes do PIBID em 2009 e formandas em janeiro de 2012. Estas serão identificadas no artigo por meio de pseudônimos.

Para desenvolver esse estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa de pesquisa, compreendendo pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, com análise de fenômenos considerados relevantes. Os dados foram colhidos por meio de questionários, contendo questões abertas e fechadas. As respostas analisadas com respaldo nos referenciais teóricos elencados, no intuito de verificar no discurso³ das licenciandas se o contato com o contexto de prática, especificamente com os professores em serviço, tem proporcionado a cada uma delas o aprender a ser professora, se tem contribuído com sua formação e de que forma isso acontece.

Para fundamentar teoricamente este estudo, mantereí, ao longo da pesquisa, a interlocução com autores e pesquisadores: Huberman (1995), Canário (1999), Garcia (1999), Tardif e Raymond (2000), Mizukami (2002), Tardif (2002), Tardif e Lessard (2005), Imbernón (2006), Mariano (2006), Carvalho (2007), Pimenta (2007), Pimenta e Lima (2008), Gatti e Barreto (2009).

Diante do explicitado, o presente texto apresenta alguns apontamentos sobre a formação inicial de professores, considerando a escola básica como espaço-tempo desta formação e locus privilegiado de constituição da profissionalidade docente, onde há troca de saberes e experiências. O mesmo tem a finalidade de provocar reflexões sobre a necessidade, a importância e a possibilidade de haver interações entre estudantes de licenciatura e os professores formados que exercem a profissão docente na educação básica, potencializando, assim, maior envolvimento, trocas de experiências e aprendizado entre eles.

O estudo foi dividido em seis momentos: 1) A educação escolar na perspectiva atual; 2) A inserção no contexto de prática escolar; 3)

Aprendizagem da Docência; 4) O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID; 5) Bolsistas do PIBID: relatos sobre o Programa e as aprendizagens por ele proporcionadas e 6) Considerações finais.

A educação escolar na perspectiva atual

Diante das mudanças ocorridas na sociedade na segunda metade do século XX e início do século XXI, a instituição escolar, inserida neste contexto, também tem sido convocada a passar por mudanças, colocando em questão tanto as práticas educativas quanto a própria formação dos professores e a forma como esta vem sendo realizada.

Dentre as mudanças que perpassam as sociedades contemporâneas, sejam sociais, políticas, econômicas e culturais, observam-se as do âmbito da era tecnológica, em que a informação é recebida de forma mais rápida e o excesso de consumo penetra o cotidiano escolar. A este respeito Imbernón (2006) explana que na sociedade atual, as escolas são espaços multiculturais, marcados pela diversidade o que é, ao mesmo tempo, um desafio para os docentes, exigindo desses formação permanente e oportunidades para aprendizagem.

Além das mudanças mencionadas, as reformas e a implantação de novas políticas no sistema educacional trazem modificações para o trabalho docente, maior controle e uma menor autonomia do professor, alterando as condições objetivas de trabalho e a formação recebida por esse profissional, entre outros fatores que interferem nessa prática. Os dilemas da formação do educador para a atualidade solicitam o diálogo, a elaboração e re-elaboração das atividades, resultantes da atitude reflexiva.

Diante do exposto, considerando o papel do professor, neste contexto de mudanças, ocorre conseqüentemente a necessidade de redefinição da profissão. De acordo com Imbernón (2006) neste sentido, a formação inicial e continuada do professor, precisa incorporar novas metodologias, novas técnicas, fruto das redefinições sobre o profissional da educação que será necessário formar para o contexto atual.

Nesse contexto, a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para conviver com a mudança e a incerteza (IMBERNÓN, 2006, p.15).

Dessa forma, entendo com base em Pimenta (2007) que a profissão professor, assim como as demais, emerge em um dado contexto e momento histórico como respostas às necessidades demandadas da sociedade. Isso aponta para o caráter dinâmico da profissão docente como prática social e nos leva a refletir sobre a importância da formação inicial dos professores ocorrer coletivamente e articulada à realidade das escolas.

Perante essa discussão, pode-se notar que a formação de professores coloca-se como uma questão crucial a ser debatida, haja vista o papel imprescindível e insubstituível que os professores exercem nos processos de mudança das sociedades.

A inserção no contexto de prática escolar

A trajetória inicial da carreira docente é caracterizada por um período cheio de dificuldades e descobertas. É nesse momento que o professor se depara com situações nunca antes enfrentadas, tais como: problemas com indisciplina dos alunos, condições precárias de trabalho, baixos salários, insegurança, medo, entre outros, podendo ocorrer o que Huberman (1995) denomina de choque com a realidade.

O choque com o real, segundo esse autor, acontece a partir das experiências enfrentadas no cotidiano escolar, caracterizado como [...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo mesmo, a distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas e

demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc.

Nessa direção, Mariano (2006), afirma que, durante os cursos de formação inicial, os estudantes visualizam a docência por meio de seu caráter normativo, o que ela deveria ser. Todavia, quando se deparam com o caráter prescritivo, aquilo que realmente acontece na prática, passa pela sensação de choque com a realidade.

Ainda de acordo com Mariano (2006), essa sensação de desencontros entre o aprendido e o inesperado é o que de fato tem corroborado para os desafios que permeiam a vida diária do cotidiano escolar dos professores iniciantes. De acordo com o autor, esse momento inicial é também um período de grandes aprendizagens, permitindo que o novo profissional seja inserido gradativamente na cultura escolar, o que torna esse período uma fase essencial na constituição dos saberes profissionais.

Sob este aspecto, Pimenta (2007) coloca a necessidade de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação, fazer uma leitura crítica da prática social de ensinar, renovar a didática com base em aspectos pedagógicos, afirmando que, para isso, a formação inicial e contínua de professores deve estar articulada à realidade das escolas. Para a autora, este é um dos desafios dos cursos de formação de professores, possibilitar aos licenciandos começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mais de futuros professores. Entendendo a relevância da inserção no contexto de prática escolar para a formação dos saberes docentes Tardif (2002) explicita:

O saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mais um processo de construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua “consciência prática”. (TARDIF, 2002, p.14)

Nessa perspectiva e, a partir da minha experiência no PIBID, pondero que o vivenciar a realidade escolar propicia refletir sobre os conhecimentos adquiridos na graduação e analisar de que forma

determinado conhecimento pode ajudar a resolver os problemas postos pela prática, bem como pensar sobre a própria formação. Isso por considerar o contexto de prática como um importante lugar de aprendizado da profissão, onde os envolvidos têm muito que aprender uns com os outros e com o espaço escolar como um todo, e também por entender tal contexto como um espaço onde são mobilizados os diferentes saberes advindos das experiências, sem deixar de considerar que o curso de formação inicial é a base para tal formação.

Aprendizagem da Docência

A partir da literatura da área de formação de professores, Tardif e Raymond (2000), Mizukami (2002), Tardif (2002), Imbernón (2006), dentre outros que discutem a aprendizagem da docência, a formação centrada na escola e a importância da relação entre os pares, nota-se que o pressuposto é de que a profissão docente é aprendida ao longo da vida e está relacionada às experiências que o professor teve enquanto cidadão que convive numa sociedade com sua cultura, modos de conceber a profissão, assim como, com suas experiências enquanto aluno, tanto da educação básica como da superior.

Tardif e Raymond (2000) e Tardif (2002) sinalizam que os saberes dos professores são plurais, heterogêneos e compostos, sendo decorrentes de fontes sociais diversas (família, escola, universidade, outras instituições) e adquiridos em tempos sociais diferentes (infância, escola, formação profissional, carreira, prática docente na escola e na relação com os pares, por exemplo).

Nessa perspectiva, de acordo com Mizukami *et al.* (2002) com base em Knowles *et al.* (1994) aprender a ensinar e a se tornar professor são processos e não eventos “processos estes - pautados em diversas experiências e modos de conhecimento - que são iniciados antes da preparação formal, que prosseguem ao longo desta e que permeiam toda prática profissional vivenciada” (MIZUKAMI, *et al.* 2002, p. 47).

A aquisição de conhecimentos, segundo Imbernón (2006), deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas reais. Por isso e por considerar a aquisição de conhecimento por parte do professor um processo complexo,

adaptativo e experiencial, ele defende ser importante desenvolver uma formação no interior da escola.

Ainda segundo este mesmo autor, cada pessoa tem um modo de aprender, um estilo cognitivo de processar a informação que recebe. Para ele “um dos objetivos de toda formação válida deve ser de poder ser experimentada e também proporcionar a oportunidade para desenvolver uma prática reflexiva competente.” (IMBERNÓN, 2006, p.17). A este respeito, Mizukami nos traz que:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas (MIZUKAMI, 2002, p.14).

Nesse sentido, para o desempenho eficaz do trabalho do futuro professor, acredito, com base em Carvalho (2007), que os conhecimentos científicos adquiridos por ele, na universidade, necessitam estar articulados à prática para que possa ir descobrindo a melhor forma de construir seu saber fazer.

A universidade necessita criar condições para que o futuro professor possa experienciar comportamentos e estratégias de ensino, possibilitando-lhe pensar na própria postura, quando estiver diante de tais situações e nas possíveis atitudes que irá tomar frente a problemas reais (CARVALHO, 2007, p.119).

Nessa direção, ostento a escola como um local de formação, de aprendizagem, de desenvolvimento, de trocas de diferentes naturezas, de explicação de teorias pessoais, de estabelecimento de relações entre teoria-prática, de conhecimento local e universal.

Nessa ótica, compreendo que a formação acadêmico-profissional (inicial) é um espaço-tempo em que se faz necessário articular os diferentes saberes na relação com a docência, pois neste os mesmos são mobilizados em decorrência dos problemas, necessidades e desafios do ensino.

Dessa forma, conforme aponta Mizukami (2000), pode-se efetivar a unidade teoria-prática, ou seja, a prática sendo deliberadamente investigada e refletida e, por outro lado, a teoria sendo redimensionada a partir da experiência.

Assim sendo, reflito ser essencial criar e vivenciar tempos e espaços que permitam haver articulação entre os saberes advindos da experiência e os da universidade, análises de experiências de ensino, troca de saberes na relação com os pares e etc. O Programa de Iniciação à Docência tem possibilitado a valorização do espaço escolar como campo de vivência para a construção de conhecimentos pedagógicos na formação de professores.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID

O PIBID é um programa institucional do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Fundação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), vem sendo desenvolvido desde 2007, e a Universidade Federal de Viçosa (UFV) aprovou, até o ano de 2011, três deles, sendo o primeiro do Edital de 2007; o segundo, de 2009; e o terceiro, de 2011.

O referido Programa tem por finalidade: incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes 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-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática

necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL. Decreto N° 7.219, de 24 de junho de 2010).

Este artigo traz resultados da pesquisa sobre o PIBID de 2009 da UFV, que me propus a pesquisar por ter tido oportunidade de participar do mesmo e perceber sua importância em meu processo formativo. Ressalto que tal oportunidade me possibilitou conhecer a realidade escolar do modo como ela se apresenta, e questionar os conteúdos estudados na graduação, tanto de forma positiva quanto negativa, o que gerou dúvidas a respeito do interesse pela docência. Além disso, oportunizou que eu concluísse a graduação, ciente da realidade e da complexidade do trabalho docente e de alguns dos reais problemas que perpassam a educação, permitindo que a identificação com a profissão começasse a ocorrer, dentre outras coisas.

Tais experiências me instigaram a pesquisar sobre a contribuição do Programa para a formação de outras bolsistas que também participaram do projeto que compõe o edital de 2009.

De acordo com informações contidas no Projeto Institucional da Universidade Federal de Viçosa, fazem parte do edital do PIBID de 2009 os seguintes cursos elencados no Quadro 1, com os respectivos números de pessoas envolvidas em cada um deles:

Subprojetos das licenciaturas participantes do PIBID/ 2009 – UFV	Nº de bolsistas/ cursos	Nº de professores supervisores /cursos	Nº de coordenadores/ cursos
Letras-Português	15	03	01
Letras-Inglês	10	02	01
Geografia	12	02	01
Pedagogia	20	02	01
Educação Física	20	02	01
História	14	02	01
Ciências Sociais	16	02	01

QUADRO 1 – Números de participantes nos subprojetos das licenciaturas

Fonte: editais do PIBID das licenciaturas.⁴

Cada curso acima explicitado possui um subprojeto vinculado ao projeto institucional. No total, o Programa possui 107 bolsistas (alunos das sete licenciaturas que compõem o projeto), 15 supervisores e 7 coordenadores de áreas.

Segundo informações explicitadas em cada subprojeto, as ações se diferenciam entre um e outro, mas não deixam de possuir semelhanças em alguns aspectos, o que visualizei tanto ao ler os editais de cada subprojeto como também ao participar de um encontro sobre o PIBID, que foi realizado no Campus da Universidade Federal de Viçosa no dia 19 de outubro de 2011.

A experiência em participar do encontro contribuiu para o desenvolvimento deste trabalho, possibilitou o entendimento de que há aprendizagens comuns proporcionadas pelo PIBID das diferentes áreas, como também, diferenciadas de acordo com as demandas de cada área e sujeitos atendidos.

Nesse sentido, ressalto que a oportunidade de participar do encontro, juntamente com a leitura dos editais de cada área, permitiu notar algumas semelhanças no que se refere às ações previstas para que os estudantes bolsistas do Programa desenvolvam, entre elas: conhecimento da dinâmica escolar, da sala de aula e do trabalho do professor; participação em reuniões com supervisores, demais bolsistas e coordenação de cada subprojeto; elaboração, execução e avaliação de atividades de ensino sob orientação do coordenador e do (a) supervisor (a) e em acordo com os conteúdos ministrados pelo professor regente, assim como em presença deste; produção de relatórios diários, materiais a serem utilizados nas aulas ministradas; leituras e discussões de textos que contribuam para o entendimento dos conteúdos a ser abordados como também das situações cotidianas vivenciados na prática escolar.

No que se refere à pesquisa, a intenção era realizá-la com todos os estudantes, dos cursos que compõem o edital do PIBID de 2009 da UFV, que eram bolsistas do referido Programa e formandos de janeiro de 2012. No entanto, não houve participação dos estudantes do curso de História e, além disso, nem todos os demais formandos responderam ao questionário. O curso de Ciências Sociais, apesar de compor o edital do Programa, não teve sujeitos participantes nesta pesquisa, pois o curso havia se iniciado recentemente e ainda não possuía nenhum possível formando.

Bolsistas do PIBID: análise sobre as aprendizagens proporcionadas pelo Programa

A pesquisa se desenvolveu no ano de 2011, por meio de questionários aplicados a 11 bolsistas do Programa, todas do sexo feminino. Oito delas participavam do PIBID desde março de 2010, tendo um ano e sete meses de participação até a data em que responderam ao questionário; uma possuía um ano e dois meses; outras duas possuíam entre seis e oito meses de participação.

Em se tratando do número de participantes por curso, ressalvo que, dos cursos de Geografia e de Letras-Inglês, participou apenas uma estudante de cada curso; dos cursos de Letras-Português e Educação Física, duas; e do curso de Pedagogia, cinco estudantes.

No que se refere ao questionário, as bolsistas, quando indagadas sobre o que principalmente as motivaram a participar do programa, 81,8% das bolsistas responderam ter sido para adquirir experiência na docência, enquanto 09% das bolsistas mencionaram ter sido por causa do valor da bolsa e outros 09% devido à oportunidade de pesquisa. Observa-se, por essas respostas, que a manifestação de interesse por adquirir experiência na docência foi o que principalmente motivou a maioria das bolsistas a participarem do PIBID.

Ao serem questionadas se o PIBID tem incentivado à carreira docente, 63,6% das bolsistas responderam que sim, ao passo que 36,3% responderam 'em parte'. Ainda que a maioria das bolsistas tenha respondido que sim, vemos que houve também um percentual alto de pessoas que responderam em parte. A escolha por esta resposta talvez esteja relacionada às precárias condições de trabalho docente nas escolas onde as bolsistas atuam, condições essas presentes em muitas escolas brasileiras. Neste contexto, ainda que a inserção dos licenciados nas escolas contribua para a qualidade da formação acadêmica dos mesmos, pode também desmotivá-los, causar o choque com a realidade, conforme mencionado por autores como Tardif e Lessard (2009) e Huberman (1995).

Como situações mais desafiadoras, foram consideradas as condições de trabalho, os problemas com indisciplina dos alunos, ensinar crianças com níveis de aprendizagem diferentes, número de alunos por sala e outros: desinteresse dos alunos, relação

professor aluno e o relacionamento com o professor regente na classe (ver Gráfico 1).

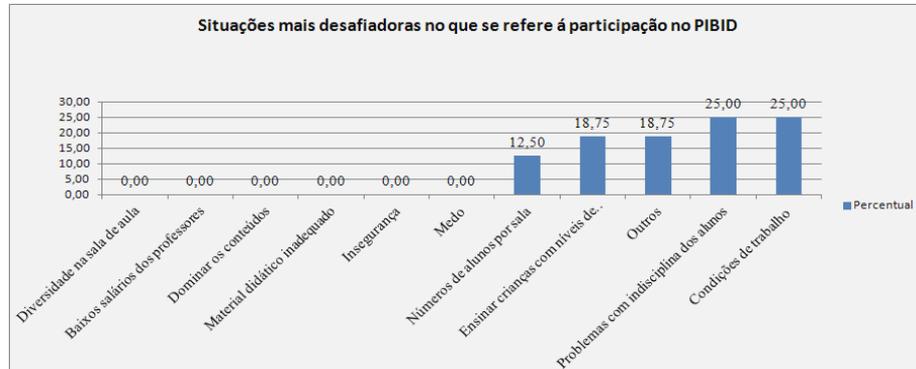


GRÁFICO 1 - Situações mais desafiadoras no que se refere à participação no PIBID.
Fonte – dados da pesquisa.

Observa-se, pelas respostas acima evidenciadas, que os problemas com indisciplinas dos alunos e as condições de trabalho foram às respostas mais escolhidas pelas bolsistas. Estas situações desafiadoras parecem influenciar a falta de incentivo das bolsistas para atuar na educação básica. Segundo Gatti e Barreto (2009) as condições reais de profissionalização docente afetam a atratividade das novas gerações pela profissão. Elas ponderam que políticas na direção de qualificar melhor a educação básica passam também pela renovação constante da motivação para o trabalho do ensino, pela satisfação com a remuneração e a carreira.

No que se refere aos meios mais buscados para enfrentar as situações problemas encontrados/vivenciados na sala de aula com os alunos, a maioria das bolsistas apontaram as trocas de experiências com professores da educação básica, sendo que 43,75% sinalizaram, especificamente, a relação com a professora regente na classe onde a bolsista atua, enquanto 18,7% mencionaram as professoras supervisoras do PIBID nas escolas. Outros meios buscados pelas bolsistas foram conversas com a professora coordenadora do PIBID e com colegas participantes do Programa, conforme se pode visualizar no Gráfico 2.



GRÁFICO 2 - Meios utilizados para enfrentar as situações desafiadoras.
Fonte – Dados da Pesquisa.

Observa-se, nas respostas das bolsistas, que os pares foram os meios mais utilizados por elas para enfrentar as situações problemas, destacando principalmente as professoras regentes. A este respeito, Mizukami (2002, p.72) nos revela que, para que os professores aprendam novas formas de ensinar, precisam, dentre outras coisas, “[...] trabalhar com os pares - dentro e fora da escola-, de forma a aprender com os sucessos, os fracassos, os erros e as falhas e a partilhar idéias e conhecimentos”.

De acordo com Mizukami (2002), os professores, muitas vezes, aprendem a tomar decisões instrucionais, a conduzir aulas, a escolher, a usar e a avaliar estratégias de ensino, a impor ritmo de aprendizagem, a manter disciplina, por meio de suas experiências diretas em situações escolares, o que constitui uma das fontes dos saberes docentes, embora não a única. Corroborando com essa ideia, Tardif (2002) também considera que as situações de trabalho contribuem para a construção dos saberes docentes.

Em se tratando da avaliação que os bolsistas fazem do Programa, 72,7% o consideram como ótimo; 27,7%, como bom. Dentre as que responderam considerarem o PIBID ótimo, uma delas relatou: “O Pibid é ótimo porque faz o que um estágio deveria fazer e não dá conta. Experimentar tudo isso me prepara bastante para o futuro (Regina, Letras Língua Inglesa). Nessa direção, a bolsista Carol do curso de Letras-Português afirmou: “O PIBID, no curso de licenciatura em Letras, na minha opinião, é a única forma de praticar a docência durante o curso, pois a disciplina “Estágio Supervisionado”, que deveria cumprir essa função, não o faz”. Já a bolsista Ana, do curso de Pedagogia, explicitou ter optado por esta resposta devido ao fato do PIBID “[...] possibilitar a compreensão

da realidade na prática; além ser uma 'prova de fogo', onde o graduando experiencia toda dinamicidade do espaço escolar (considerando desde a sala de aula, quanto todo o ambiente escolar, contato com outros professores, outros bolsistas, direção, auxiliares, etc.), e principalmente pelo tempo de que o bolsista dispõe para desenvolver seu trabalho na escola, estabelecendo a dinâmica da teoria e da prática”.

Sob esta perspectiva, observa-se que o PIBID possibilita inúmeros aprendizados da docência, segundo as próprias bolsistas, faz o que os estágios supervisionados não fazem. A este respeito Carvalho (2007, p. 121) explicita “[...] o estágio supervisionado tem revelado certa inadequação quanto a sua aplicação e dado pouca contribuição ao trabalho do professor”. Nessa ótica, Gatti e Barreto (2009, p. 258) nos revelam em suas pesquisas que “Os estágios, que são obrigatórios, mostram-se fragilizados, constam nas propostas curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com os sistemas escolares, e sem explicitar as formas de sua supervisão.”

Ainda dentre as bolsistas que consideram o PIBID como ótimo, algumas explicitaram que o Programa contribuiu para formação das bolsistas e dos professores da educação básica, assim como para o aprendizado dos alunos, o que foi explicitado, primordialmente pela bolsista Estrela (Pedagogia). Quanto às demais bolsistas que optaram por esta resposta, a maioria mencionou ser por causa da oportunidade que o Programa oferece aos seus bolsistas para conviver com a realidade escolar e intervir na mesma.

Dentre as bolsistas que o consideram como bom, uma mencionou que o excesso de atividades exigidas, a carga horária a cumprir, os dias determinados para se trabalhar presencialmente, as reuniões, os relatórios e a pesquisa dificultam um pouco o desenvolver de um trabalho tranquilo e mais aprofundado (Marcela, Pedagogia).

Outra bolsista mencionou que a burocracia impede o desfrute do potencial do PIBID, ao tratar, de modo mais específico, dos recursos financeiros provenientes da CAPES (Aparecida, Ed. Física). Já uma terceira bolsista explicitou haver falta de maior participação dos responsáveis pelo PIBID (Rodrigues, Ed. Física).

Nota-se que a sobrecarga de trabalho e a burocracia quanto aos recursos financeiros do Programa, além da falta de participação dos responsáveis pela mesma, afetam a forma como as bolsistas o avaliam.

Quando questionadas se consideram os professores da educação básica formadores de professores, 72,7% das bolsistas disseram 'sim'; 27,3%, 'não'; no entanto, pelas demais respostas evidenciadas no questionário, as bolsistas que responderam 'não', são as mesmas que afirmaram solicitar o apoio de tais professoras e trocar experiências com elas. Além disso, mesmo respondendo 'não', revelaram em suas justificativas evidências de aprendizado. Uma delas explicitou "Elas não estão acostumadas a passar instruções, ou fazer algum tipo de reflexão sobre como devemos agir ou produzir algo, elas só servem de modelo de como agir ou não." (Regina, Letras Língua Inglesa).

Outra bolsista também explanou a questão acima, evidenciando:

Há práticas de sala de aula que são bem relevantes e devem ser consideradas como referências para nossa formação: a pontualidade da professora e, as manifestações de carinhos em determinados momentos; Outras que são referenciais para analisarmos e não repetirmos: gritos o tempo todo; exposição e desmotivação dos alunos, castigos repetidos no momento do recreio, manter as carteiras enfileiradas, não cantar, não trabalhar poesias, poemas, e, não ter o hábito de pesquisar com intuito de avaliar sua prática. (Ana, Pedagogia)

Observa-se, nas respostas, que as bolsistas manifestaram repensar sobre suas posturas, ao observarem os comportamentos das professoras; ou seja, elas fizeram uma reflexão sobre o que significa ser professor. A segunda, inclusive, explicitou de uma forma mais detalhada, abordando, por meio de exemplos, o que considera ou não como comportamentos adequados a um professor.

Quanto às bolsistas que responderam considerar os professores da educação básica como formadores de professores, uma delas relatou "Claro! É na base que se constrói o saber do educando. E esse saber vai fazer parte durante todo o processo de construção do indivíduo! Todos os professores são responsáveis por formar professores." (Carol, Letras- Português). Observa-se que esta bolsista pondera que o aprendizado da docência ocorre ao longo da vida, assim como defendido por autores como Mizukami(2002), Tardif(2002), Imbernón(2006), dentre outros.

As demais bolsistas, em sua maioria, mencionaram aprender por meio de conversas, observações das práticas e posturas dos professores; além disso, todas elas explicitaram trocar experiências com o professor regente. Para a bolsista Marcela, do curso Pedagogia, “a troca de experiências com profissionais da área foi um possibilidade ímpar.”

Vemos, sob esta perspectiva, que assim como Carvalho (2007) explicitou, o experienciar comportamentos e estratégias de ensino possibilitaram às futuras professoras pensar nas próprias posturas e nas atitudes que irão tomar frente a situações reais.

Quando questionadas se haviam solicitado o apoio do professor regente e em quais momentos, a maioria das bolsistas respondeu afirmativamente. Pelo Gráfico 3, vemos que este apoio foi solicitado principalmente para ajudar na disciplina dos alunos e para elaborar o plano de atividades. Uma das bolsistas que respondeu ‘outro’, mencionou ter feito solicitações de apoio ao professor regente, para sugerir as atividades a serem trabalhadas com a turma e avaliar os alunos que carecem mais de sua presença e acompanhamento.



GRÁFICO 3 - Solicitação de apoio do professor regente.

Fonte – Dados da pesquisa

Por estas respostas, vemos que os professores da educação básica são solicitados pelos bolsistas para ajudarem a resolver diversas questões advindas da prática docente cotidiana; assim sendo, podemos notar o quanto tais professores exercem a função de formadores de professores.

A este respeito, Pimenta e Lima (2008, p. 115), ao abordar sobre o estágio, afirmam considerar também “[...] a importância da participação dos professores das escolas que recebem os

estagiários nesse processo formativo, no qual esses assumem também a função de `supervisores` (ou orientadores) do estágio.” O que vale também para o PIBID, por permitir às licenciandas adquirir aprendizagens na relação com profissionais experientes.

Ao serem questionadas se o contato com o contexto de prática, especificamente com o professor regente, lhes permitiu examinar os conhecimentos adquiridos na graduação, a maioria das bolsistas responderam, ‘sim’. A bolsista que respondeu ‘não’ é uma das que possui menos tempo de participação no PIBID, oito meses respectivamente. O Gráfico 4 mostra as opções escolhidas.

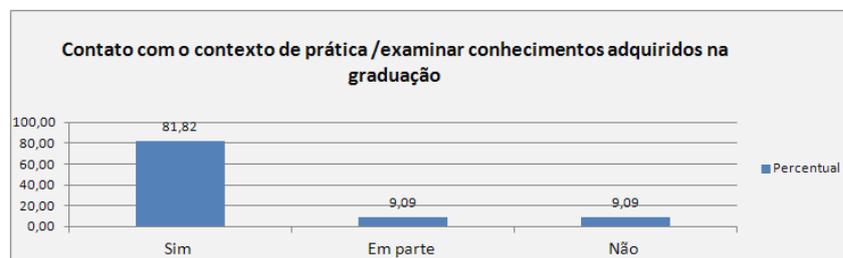


GRÁFICO 4 - Contato com o contexto de prática/examinar conhecimentos adquiridos na graduação.

Fonte – Dados da pesquisa

Assim sendo, observa-se a importância de haver relação da teoria com a prática. A este respeito, Tardif (2002) explicita que a articulação entre os diferentes saberes, dentre eles os pedagógicos e os saberes experienciais, é de extrema importância para o trabalho docente, e deve ser levado em conta na formação de professores.

Nesta ótica, Carvalho (2007 p. 119) explana “Um professor que, em sua formação inicial, tem a oportunidade de relacionar, mesmo que parcialmente, conhecimentos teóricos a uma experiência prática, saberá melhor compreender os processos de ensino e aprendizagem [...]”.

A respeito do que as bolsistas mais exploraram nas experiências sobre ensino e aprendizagem, a maioria respondeu: conhecimentos sobre o modo como os alunos aprendem e como tal aprendizagem pode ser fomentada pelo ensino. É o que se pode visualizar no Gráfico 5.



GRÁFICO 5 - O que mais explorou nas experiências sobre ensino e aprendizagem.

Fonte – Dados da pesquisa.

Sob este aspecto, com base em Canário (1999), reflito que a escola, anteriormente pensada como o lugar onde os alunos aprendem e onde os professores ensinam, é também o lugar onde os professores aprendem a sua profissão.

Ao descrever sobre as aprendizagens da docência possibilitadas pelo PIBID uma das bolsistas relatou que “O bolsista do PIBID aprende a preparar e a dar aulas, assim como um professor. Encara as dificuldades da sala de aula (indisciplina, desinteresse dos alunos etc) [...] o PIBID cumpre com a função que o estágio supervisionado não faz: proporciona o contato do aluno com a prática docente.” (Carol, Letras- Português).

Outra bolsista explicitou que o PIBID propiciou o aprendizado de que “A convivência diária com os alunos [...] deve ser baseada no diálogo, na troca de experiência e, sobretudo, na valorização de cada um. Possibilitou também a comprovação de que cada um tem seu jeito próprio de compreender e viver a dinâmica da 'vida', que cada um tem sua realidade que é trazida para a sala de aula.” Segundo a mesma bolsista, “isso deve ser considerado pelo professor durante todo o processo de alfabetização e, principalmente, no momento da avaliação.” (Ana, Pedagogia)

Duas delas (Ana e Wanne, Pedagogia) mencionaram ter aprendido diversificar os modos de trabalhar os conteúdos, organizar o ambiente da sala de aula, usar recursos lúdicos, midiáticos, musicais, para auxiliar no aprendizado do aluno, e segundo a Ana, levá-los a se verem como construtores do processo de aprendizagem. Para esta bolsista, além disso, “trabalhar os valores humanos vem sendo fundamental para quebrar barreiras da afetividade e fomentar o respeito e carinho pelo outro.”

A bolsista Meire, do curso de Geografia, relatou ter adquirido o aprendizado de planejamento de aulas, postura em sala de aula, questões relacionadas às metodologias de ensino e aos conteúdos trabalhados em sala. O aprendizado do planejamento de aula e o relacionamento com os alunos também foi explicitado pelas bolsistas, Julia (Pedagogia), Aparecida (Ed. Física) e Rodrigues (Ed. Física).

Com base em Garcia (1999), vemos que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprender a ensinar. De acordo com o autor,

Durante as práticas de ensino, os alunos aprendem a compreender a escola como um organismo em desenvolvimento, caracterizado por uma determinada cultura, clima organizacional, uma estrutura de funcionamento tanto explícita como implícita (micropolítica) e dotado de algumas funções de gestão necessárias para garantir o seu funcionamento. (GARCIA, 1999, p. 103).

Pelas respostas evidenciadas pelas bolsistas: Luíza (Letras Português), Estrela (Pedagogia), Júlia (Pedagogia) e Regina (Letras Língua Inglesa), o PIBID possibilitou experiência na docência, entendimento da realidade escolar e de suas complexidades, conflitos e dinâmicas cotidianas. De acordo com Estrela (Pedagogia), o Programa possibilitou “entender que os conflitos existem e sempre existirão, que a educação é um processo que envolve diferentes fatores, alguns independentes da ação do professor. Para ser professor, é necessário coragem, determinação e muito conhecimento.”

Pelas respostas explicitadas no questionário, o convívio com o contexto de prática, proporcionado pelo PIBID, tem possibilitado aprendizagens ímpares às bolsistas do Programa. No entanto, cabe considerar que, para obter informações mais precisas sobre a contribuição do PIBID para a prática docente das bolsistas, se fará necessário realizar outra pesquisa quando as mesmas já estiverem inseridas nas escolas como professoras regentes.

Considerações finais

O artigo apresentou, no seu decorrer, alguns apontamentos teóricos a respeito da educação escolar na perspectiva atual. Abordou a inserção no contexto de prática escolar e a aprendizagem da docência. Em seguida, evidenciou o PIBID e as aprendizagens da docência por ele possibilitadas. A escolha por conduzir o trabalho dessa forma se deve ao fato da necessidade de caracterizar, ainda que brevemente, como se encontra a educação escolar na atualidade, quais as necessidades demandadas em relação à formação e à profissão docente, para, assim, trazer algumas contribuições do PIBID, relacionando-as à teoria da área de formação de professores.

Pode-se notar, ao analisar a literatura elencada, que mudanças na sociedade ocorrem com frequência e que a educação escolar emerge como respostas às demandas da mesma. De outro lado, foi possível verificar que o aprendizado da docência são processos pautados em diversas experiências e modos de conhecimento, que ocorrem ao longo da vida e permeiam as práticas profissionais vivenciadas.

Quanto à trajetória inicial da carreira docente, pode-se notar que a mesma é caracterizada por um período cheio de dificuldades e de descobertas. Por isso, e por inúmeras outras questões, os autores estudados defendem a necessidade da formação docente incorporar novas metodologias e ocorrer articulada à realidade escolar, para que, assim, os futuros professores possam ir descobrindo a melhor forma de construir seus saberes e saberes fazeres.

Diante do exposto pelas bolsistas ao longo do questionário da pesquisa, nota-se que as licenciandas (participantes do PIBID) puderam vivenciar experiências que auxiliaram no entendimento da realidade escolar e em escolhas futuras relacionadas às metodologias a serem utilizadas em sala de aula e no relacionamento professor-aluno. Elas puderam, então, obter algumas noções da profissão, analisar criticamente a realidade e as mudanças dos contextos educacionais, assim como a questão dos conteúdos e suas transposições.

O PIBID proporcionou, dentre outros aspectos, o envolvimento das licenciandas bolsistas com o contexto escolar, propiciou que relacionassem e observassem as práticas realizadas pelos professores formados atuantes da educação básica e que trocassem experiências com eles.

Pode-se notar, pelas respostas evidenciadas ao longo do questionário, que, ao observar a prática de outros professores e os modos como eles lidam com os problemas postos pelo cotidiano escolar, os quais são inusitados e requerem respostas imediatas, as futuras professoras puderam aprender questões que são próprias desse cotidiano, e que não estão explicitadas nos cursos de formação, já que estes não dão conta de atender a todas as demandas de conhecimento para atuar na realidade escolar.

Diante disso, observa-se a existência de indicadores que sinalizam que o PIBID se constitui como um dos espaços destinados à construção dos saberes docentes pelas vivências que possibilita, com propostas colaborativas, envolvendo a comunidade escolar e os licenciandos. Desta forma, revela nuances que valorizam a docência como uma área de estudo e de intervenção, permitindo que, por meio da troca de experiências, ocorra formação continuada e inicial respectivamente.

Neste artigo foi abordada a formação inicial, focando primordialmente o aprendizado profissional adquirido pelas bolsistas do PIBID, a partir da rede de relações estabelecidas entre elas e os professores atuantes na educação básica, isso por acreditar serem estes, também, formadores de professores.

Perante o evidenciado, observam-se indícios de que o PIBID possa ser capaz de proporcionar um suporte em relação ao preparo dos futuros professores para atuar na profissão. No entanto, cabe considerar outras condições consideradas indispensáveis para a realização do trabalho docente, tais como: plano de carreira, jornada de trabalho adequada, salário condigno, suporte institucional, recursos materiais, espaços coletivos de interlocução, entre outros.

Nesse sentido, o desafio para incentivar os professores para atuar na educação básica vai além de proporcionar uma formação vinculada à realidade das escolas, pois consiste em mudanças efetivas na realidade educacional como um todo.

Assim sendo, observa-se que, em grande parte, os objetivos do PIBID de integrar a educação superior com a educação básica, e valorizar o espaço da escola como campo de aprendizado na formação docente mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros professores, dentre outros, têm sido alcançados. Falta investir na valorização da profissão, de forma que ela se torne atrativa, o que pondero ser crucial para incentivar

a formação de professores para a educação básica, sendo este um dos objetivos do Programa.

¹ Quando me refiro a professores quero dizer tanto para os do sexo masculino quanto feminino.

² Refiro-me as participantes desta pesquisa no feminino, pois não houve participação de sujeitos do sexo masculino.

³ Profiro no “discurso” das licenciandas, pois estas, ainda não atuavam como professoras regentes.

⁴ Editais dos subprojetos disponíveis em: <<http://www.pre.ufv.br/?area=pibid2012>>

Referências

BRASIL. Decreto nº 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*. Seção 1. Nº 120, sexta-feira, 25 de junho de 2010. Disponível em: <http://capes.gov.br/images/stories/download/diversos/DecretoPIBID_240610.pdf> Acesso em: 30/06/2012.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. *Supervisão na formação*. Actas do I Congresso Nacional de Supervisão. Aveiro: Ed. Da Universidade, 1999.

CARVALHO, T. R. D. e UTUARI, S. S. (Orgs.). *Formação de professores e estágios supervisionados: algumas veredas* - São Paulo: Andross, 2007.

GARCIA, C, M. *Formação de professores: Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em:

<<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 15/11/2011.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, n.4, 1995.

IMBERNÓN, F.. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 6. ed. São Paulo, Cortez, 2006.(Coleção Questões da Nossa Época; v.77)

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas...In LIMA, Emília (Org.). *Sobrevivências no início da docência*. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

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

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G (org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem no trabalho do magistério. *Revista Educação & Sociedade*, ano XXI, n. 73, Campinas, SP: CEDES, 2000.

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

TARDIF, M; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.