
PIBID E A FORMAÇÃO INICIAL DOS ALFABETIZADORES CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS

Eliane de Godoi Teixeira Fernandes

(PUC-Campinas)

Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi Rocha

(PUC-Campinas)

Resumo: O texto analisa publicações no banco de Teses e Dissertações da CAPES e BDTD sobre o Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), relacionando-as aos registros feitos pelos bolsistas em blogs Pibid-Alfabetização, enquanto significação das normatizações propostas para o Programa nos documentos oficiais. São objetivos deste artigo (i) colocar em destaque a complexidade do conceito de alfabetização e a formação de profissionais que a ele se dediquem; (ii) conhecer a estrutura, características e tendências do Pibid no cenário nacional e (iii) analisar as atividades propostas e desenvolvidas em Subprojetos Pibid-Alfabetização para a formação dos alfabetizadores, identificando potencialidades e limites. As análises comprovam a efetivação da parceria proposta entre IES e a escola pública; o potencial do Pibid enquanto espaço privilegiado de formação docente em campo e a pluralidade e prevalência de atividades realizadas que não estão ligadas diretamente à alfabetização, indicando possibilidades de adequação de diretrizes do Pibid às especificidades do Ensino Fundamental I, especialmente à alfabetização.

Palavras-chave: Pibid. Formação do Professor Alfabetizador. Alfabetização e Letramento. Programas de Formação Docente.

PIBID AND THE INITIAL TRAINING OF LITERACY TEACHERS: CONTRIBUTIONS AND CHALLENGES

Abstract: The paper analyzes the publications of CAPES and BDTD's Theses and Dissertations Database on Brazil's Institutional Program for Initiation-to-Teaching Scholarships (Pibid, Brazilian acronym), relating them to scholarship students' written records posted on Pibid-Literacy blogs, as a way to seek significance in the regulations proposed for the Program in official documents. This paper aims to (i) highlight the complexity of the concept of literacy and the training of professionals engaged to it, (ii) know Pibid's structure, characteristics and trends nationwide, and (iii) analyze the activities proposed and developed in Pibid-Literacy Subprojects for the training of literacy teachers, thus identifying strengths and shortcomings. The analyses

confirm the effectiveness of the proposed partnership between higher education institutions and public schools, Pibid's potential as a privileged space for teacher training in field, and the plurality and prevalence of activities that are not directly linked to literacy, indicating that the Pibid guidelines may be adapted to the specificities of elementary school, especially literacy.

Keywords: Pibid. Literacy teacher training. Literacy. Teacher training programs.

Introdução

A alfabetização, dentre outros graves problemas relacionados à qualidade da educação brasileira, tem se configurado como um ponto historicamente crítico no país (MORTATTI, 2012; SOARES, 2004; BRASIL, 1997). Conquanto os intensos investimentos nessa área tenham servido para aplacar, por exemplo, os altos índices de evasão e repetência, a marca do fracasso na alfabetização permanece e é documentada, inclusive, nas primeiras páginas dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN):

No ensino fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais — inaceitáveis mesmo em países muito mais pobres estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever. Essa dificuldade expressa-se com clareza nos dois gargalos em que se concentra a maior parte da repetência: no fim da primeira série (ou mesmo das duas primeiras) e na quinta série. No primeiro, por dificuldade em alfabetizar; no segundo, por não conseguir garantir o uso eficaz da linguagem, condição para que os alunos possam continuar a progredir até, pelo menos, o fim da oitava série (BRASIL, 1997, p.19).

Os dados do 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, divulgado pela UNESCO referentes aos anos de 2013/2014, reafirmam estes problemas. O documento atesta que 72% da população mundial de analfabetos estão concentrados em apenas dez países. O Brasil ocupa o 8º lugar neste ranking, com 12,9 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, à frente apenas da Indonésia e da República Democrática do Congo. O número de adultos analfabetos, em 2011, era 774 milhões e a projeção é que, até 2015, esse número caia para 743 milhões.

Índia, China e Etiópia também fazem parte do ranking (UNESCO, 2014).

Os alunos brasileiros mostraram um desempenho sofrível nos resultados do último exame do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), aplicado em 2012 pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para medir o nível de desempenho de estudantes de 15 anos em leitura, matemática e ciências. Dos sessenta e cinco países participantes em 2012, o Brasil ficou na 55ª posição em leitura e em 58º lugar em matemática, evidenciando problemas consequentes, também, do período de alfabetização destes alunosⁱ.

A força-tarefa para identificar os pontos frágeis do ensino e propor soluções tem trazido avanços significativos na alfabetização e letramento; contudo, não é difícil constatar que no Brasil ainda há um longo caminho a se percorrer para que o desempenho dos alunos possa ser considerado satisfatório.

Dado este cenário histórico e a permanência dos problemas na alfabetização das crianças brasileiras, a formação do professor alfabetizador constitui-se como ponto crucial para a superação dos desafios atuais.

Este texto trata da formação inicial dos alfabetizadores e está organizado em três partes: a primeira em que apresentamos os conceitos de alfabetização e letramento; a segunda em que apresentamos o Pibid e o caminho de pesquisa para conhecer sua estrutura e dimensão no cenário nacional e a terceira em que analisamos as tendências de significação do Pibid em campo, colocando em discussão a importância da participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização como estratégia potente para afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente.

Alfabetização e Letramento

O conceito de alfabetização tem sido modificado ao longo da história da Educação brasileira, de acordo com as demandas de cada época e do espaço social no qual a escrita está inserida (BROTTO, 2013; PÉREZ, 2008). Desta forma, ser alfabetizado no Brasil já esteve relacionado à habilidade de assinar o próprio nome

(anos 1940) até a capacidade de escrever um pequeno bilhete (1950). Na década de 1980, dois marcos importantes incrementaram as discussões sobre o conceito de alfabetização: (i) as pesquisas sobre a psicogênese da escrita, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky e (ii) a delimitação do alcance do termo 'alfabetização' e da proposta do conceito de 'letramento', pela professora e pesquisadora Magda Soares.

Os trabalhos pioneiros de Emilia Ferreiro e de Ana Teberosky sobre os processos de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares da Argentina e México ampliam as discussões sobre o tema. No Brasil, as pesquisas destas autoras ganharam supremacia sobre vários outros estudos ocorridos na mesma época, servindo como diretrizes em documentos oficiais, nas ementas dos cursos de formação e capacitação docente, bem como método de alfabetização adotado nas escolas públicas brasileiras.

As referidas pesquisas se mostraram inovadoras por deslocarem o foco do problema do *como se deve ensinar* para o *como as crianças aprendem* a ler e escrever, revelando aspectos relacionais inéditos entre as crianças e a linguagem escrita. Conduzidos na América Latinaⁱⁱ, onde os altos índices de fracasso escolar tendem a marginalizar aqueles que não dominam o código escrito, estes estudos destacam o ponto de vista das crianças em processo de alfabetização, mostrando que, para elas, este processo pouco ou nada tem de mecânico, como tradicionalmente se considerava até então.

Telma Weisz, prefaciando o livro de Emilia Ferreiro *Reflexões sobre a alfabetização*, lançado no Brasil em 1981, afirma que os estudos sobre a psicogênese da língua escrita ampliam a compreensão sobre o processo de alfabetização, colocando em foco as produções das crianças e abrindo diferentes possibilidades de pesquisa em Pedagogia, ressignificando e ampliando radicalmente o papel de cada um dos envolvidos neste processo. A partir da publicação destas pesquisas, há um movimento na intenção de quebrar-se o ciclo de procura por culpados pelo fracasso no processo de alfabetização, marcadamente em torno dos alunos (por suas supostas carências e deficiências), do sistema escolar (por sua grave e insensível massificação e reprodução das relações de poder) e, por fim, dos professores (considerados despreparados, mal pagos e incompetentes), ou de, ao menos, ampliar as discussões acerca dos possíveis percalços que envolvem esse processo (WEISZ, *apud* FERREIRO, 2011).

Ainda no início da década de 1980, no Brasil, a pesquisadora Magda Soares propõe a diferenciação entre o domínio restrito da tecnologia escrita e o uso social e real da linguagem escrita, delimitando os termos alfabetização e letramento; o primeiro é definido como a capacidade de:

[...] relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos (SOARES, 2003, p.1).

Para designar a habilidade de utilizar a linguagem escrita efetivamente, Soares (2004) defende a necessidade de um termo novo, que designe o longo processo de desenvolvimento da língua escrita, o *letramento*. Como argumento, a pesquisadora coloca em discussão a expansão (de seu ponto de vista excessiva) dos limites do termo alfabetização:

Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita. É verdade que, de certa forma, a aprendizagem da língua materna, quer escrita, quer oral, é um processo permanente, nunca interrompido. Entretanto, é preciso diferenciar um processo de *aquisição* da língua (oral e escrita) de um processo de *desenvolvimento* da língua (oral e escrita); este último é que, sem dúvida, nunca é interrompido. Não parece apropriado, nem etimológica nem pedagogicamente que o termo alfabetização designe tanto o processo de *aquisição* da língua escrita quanto o seu *desenvolvimento*: etimologicamente, o termo *alfabetização* não ultrapassa o significado de 'levar à aquisição do alfabeto', ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever; pedagogicamente, atribuir um significado amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de leitura e escrita, na definição da competência em alfabetizar (SOARES, 2004, p.15, grifos do original).

Sendo assim, o termo *letramento* permanece ligado e dependente do processo de alfabetização, conquanto faça referência explícita aos usos da tecnologia da escrita e da leitura na vida social. Assim, para além da alfabetização, entendida como a habilidade de codificar a linguagem oral/decodificar a linguagem

escrita, há que se conseguir também ensinar o aluno a expressar-se de maneira coerente e autônoma pela linguagem escrita e a apropriar-se de conhecimentos produzidos por outros, por meio da leitura e, a partir destes dois movimentos, tornar-se apto a vivenciar os direitos e deveres de cidadão. A partir daí, as pesquisas de Magda Soares sobre alfabetização e letramento têm sido consideradas pedra angular para outros tantos pesquisadores e grupos de estudo sobre o assunto no Brasil.

É importante ressaltar, entretanto, que os conceitos de alfabetização e de letramento ainda ensejam polêmicas, uma vez que há divergências sobre seus limites e relações. Apesar destas polêmicas, parece indiscutível entre os estudiosos que a apropriação do sistema de escrita por parte dos alunos seja caracterizada como processo complexo, moroso e dinâmico. Estas características advêm de várias dimensões, dentre as quais se destaca que, durante a construção, a criança parte da oralidade na qual está imersa para a escrita, mas, embora ambas sejam pertinentes a um mesmo idioma, as regras para os usos da palavra escrita e da palavra falada encerram características bastante distintas.

O objetivo mais geral do ensino de português para todas as séries da escola é mostrar como funciona a linguagem humana e, de modo particular, o português: quais os usos que tem, e como os alunos devem fazer para estenderem ao máximo, ou abrangendo metas específicas, esses usos nas modalidades escrita e oral, em diferentes situações de vida. Em outras palavras, *o professor de português deve ensinar aos alunos o que é uma língua, quais as propriedades e usos que ela realmente tem, qual é o comportamento da sociedade e dos indivíduos com relação aos usos linguísticos, nas mais variadas situações de suas vidas* (CAGLIARI, 1999, p.28, grifos do original).

No final da década de 1990, há uma nova modificação no conceito, propondo-se níveis de alfabetização, tendo como critério a quantidade de anos de escolarização do sujeito para a classificação entre os diferentes estados de alfabetização funcional (SEE/MG, 2003). De acordo com Pérez (2008), nos últimos anos, as transformações nas relações sociais e culturais impulsionadas pela internet (que possibilitou a popularização da circulação de informações em tempo real, sobre tudo e sobre todos), têm estimulado discussões acerca do papel da escolarização, influenciando também a definição do que é ser/estar alfabetizado frente aos avanços no campo das tecnologias. Como decorrência,

observa-se o fomento de estudos e pesquisasⁱⁱⁱ sobre a temática da *alfabetização digital*, que designaria aqueles capazes de criar, selecionar e usufruir das informações e recursos disponíveis no mundo tecnológico.

Percebe-se, desta forma, como o conceito de alfabetização não é estático, tendo sofrido diretamente a influência do tempo histórico e do espaço social e cultural no qual se insere.

As várias propostas de enfrentamento dos problemas na alfabetização no Brasil têm, historicamente, centralizado seus esforços no discurso sobre os métodos de alfabetização, enquanto técnicas de orientação do trabalho docente, com a tendência de polarização entre os métodos novos e os métodos tradicionais, como causadores do sucesso ou do fracasso escolar (MORTATTI, 2012). Essa tendência deixa em segundo plano a necessidade imprescindível de que o aluno deve participar ativamente do processo, como merecedor de um investimento maciço de atenção por parte do professor, a fim de desvendar os caminhos pelos quais cada sujeito específico significa a língua escrita. E o professor precisa estar muito bem formado sobre e para isso.

É imprescindível considerar os aspectos cognitivos e socioculturais do aprendente e sua relação com a língua escrita. Desta situação deriva a importância dos estudos da psicogênese da escrita, ao deslocar o foco para o modo como o aluno aprende. Entretanto, mesmo a psicogênese tem sido resumida a um rol de atividades e classificações que tendem a afastar, contraditoriamente, o aluno do processo, na medida em que enfatiza a classificação dos alfabetizando em categorias prévias. Disto resulta, por exemplo, o professor saber nomear as fases do desenvolvimento psicogenético da aquisição da escrita sem, no entanto, ter claro para si quais as intervenções necessárias para conduzir a evolução do processo na sala de aula. À vista disso, embora o conhecimento dos métodos e estratégias seja indispensável para o bom desempenho docente, determinar o que, quando e como ensinar deve levar em consideração as demandas do alfabetizando, atribuindo-lhe estatuto de sujeito ativo neste processo. O 'fracasso' advém, por vezes, dos caminhos imprevistos tomados pelo aluno, que o levam para longe das ações pré-estabelecidas pelo professor, nem sempre apto a perceber (e aceitar/valorizar) estas possibilidades diversas de significação, de modo a retomar a mediação do processo.

Qualquer programa que tenha como foco a erradicação definitiva do analfabetismo do País deve priorizar um elemento que é central para o seu sucesso: a qualificação dos alfabetizadores. O descuido com esse aspecto ajuda a entender o fracasso de boa parte dos programas de alfabetização em massa que marcam a história do País (PINTO et al, 2000, p.522).

Nesta dinâmica, é possível deduzir a enorme responsabilidade que os cursos de formação docente (inicial e continuada) devem assumir, a fim de garantir que os futuros professores e aqueles que já se encontram em exercício estejam capacitados adequadamente para a tarefa de alfabetizar e letrar seus alunos.

O Pibid

No Brasil, há décadas o MEC desenvolve e estimula parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) e pesquisadores renomados com o propósito de traçar estratégias para alcançar as melhorias almejadas. Destas parcerias, algumas propostas políticas e programas de incentivo relacionados à Educação Básica têm sido lançadas. Atualmente, seis programas fazem parte do conjunto de ações da DEB, a saber: o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), o Observatório da Educação (OBEDUC), Novos Talentos, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores (LIFE) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid).

Diante das inúmeras pesquisas que apontam modificações necessárias no processo de formação dos professores como ponto primordial para alcançar a qualidade de ensino no país, foi designada à CAPES, por meio da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), a responsabilidade de valorizar o magistério da educação básica. Criada em 1951 por Anísio Teixeira, a Capes sempre esteve direcionada à organização e fomento da pós-graduação e da pesquisa no Brasil. A partir de 2007, teve seus objetivos ampliados pela Lei 11.502 de 11 de julho, que lhe confere “atribuições de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais da educação básica e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e

modalidades de ensino [...] por meio da formação de professores” (DEB, 2014, p. 9).

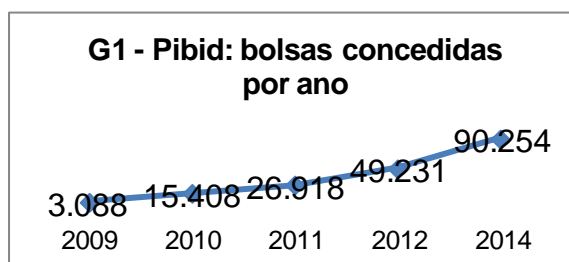
É importante ressaltar que as preocupações com a formação docente não são exclusivamente brasileiras. Observa-se, nas últimas décadas, o aumento de pesquisas em diversos países (França, Austrália, Bélgica, Portugal, Finlândia, China e Argentina) e instituições (Organização Internacional do Trabalho - OIT, a OCDE, e a UNESCO) sobre essa temática, revelando a preocupação comum com a desvalorização do magistério e o desinteresse dos jovens pela profissão docente. Estas pesquisas, realizadas também no Brasil, analisam o trabalho docente e sua importância no mundo atual, investigando desde a atratividade da carreira, as diretrizes e programas para a formação inicial e continuada e os desafios da profissão frente à complexa dinâmica escolar. Constitui-se, ainda, como foco destas investigações, conhecer quais as (des)motivações para permanência dos professores na docência (GATTI, 2009; LEME, 2012), considerando-se que um número expressivo de recém-formados abandonam a profissão logo no início da carreira, vítimas do que se convencionou chamar de ‘choque de realidade’, sentimento marcado pelo mal estar frente à realidade do cotidiano escolar. Os percalços experimentados pelos professores no início da carreira são listados por Mariano (2006), em sua pesquisa sobre a formação inicial, que aponta alguns sentimentos que dão forma a este mal estar comum:

Constatamos algumas recorrências: a indisciplina, a solidão, a dificuldade de trabalhar com as diferenças individuais dos alunos e os sentimentos iniciais (insegurança, ansiedade, medo e falta de confiança) parecem marcar mesmo o início da docência. [...] estas parecem ser as principais características do início da docência, que tendem a marcar a sensação de choque da realidade, a diferença entre o que fora pensado nos cursos de formação inicial e a realidade que o professor iniciante encontra (MARIANO, 2006, p.131).

Nosso foco de pesquisa, o Pibid, oferece bolsas para que alunos de licenciatura exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, firmando parceria com as IES, que ficam responsáveis por proporcionar a estrutura física para o desenvolvimento do Programa. As atividades visadas pelo Programa buscam propiciar a vivência de diversos aspectos pedagógicos das escolas, de modo que o bolsista possa se inserir na cultura escolar, conhecendo e vivenciando a realidade da escola básica pública na qual está inserido.

O Pibid lançou nove Editais entre 2007 (ano de sua criação) e 2013. A cada Edital percebem-se ajustes quanto às instituições aptas para se inscreverem no Programa, quanto às possibilidades de financiamentos de recursos e materiais de apoio às ações pretendidas nas propostas das IES e a inclusão de mais uma categoria de bolsista, entre outras serão apresentadas ao longo deste tópico.

O crescimento marcante do Pibid, em seus três primeiros anos (de cerca de três mil bolsistas para pouco mais de quinze mil), mostra a relevância da proposta e que houve um alcance de resultados que o bem sucedido Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (Pibic) demorou 20 anos para obter. Dados importantes sobre o Pibid disponíveis no site do MEC mostram um crescimento rápido do número de bolsas aprovadas no Programa, entre os anos de 2009 a 2014, como mostra o Gráfico G1.



Fonte: DEB - Relatório de Gestão 2009-2011, p.21/CAPES

Segundo informações disponibilizadas no site da CAPES, 284 IES participam atualmente do Pibid, desenvolvendo 313 projetos de iniciação à docência. Os projetos são desenvolvidos em mais de cinco mil escolas de educação básica da rede pública de ensino, envolvendo cerca de 90 mil bolsistas.

As IES que pretendem desenvolver o Pibid devem enviar proposta de Projeto e Subprojeto de Área de Licenciatura à Capes, seguindo as normas do Edital em vigor. Os Projetos podem ser renovados e, até 2012, isso abria possibilidades para que as IES tivessem diversos Projetos em andamento, vinculados a Editais (e diretrizes) diferentes. A partir do Edital nº 61/2013, essa situação foi modificada, encerrando-se todos os Projetos em andamento para que fossem reabertos segundo as normas específicas deste último documento. A manobra padronizou os projetos, uniformizando a caracterização do Pibid quanto às regras para

desenvolvimento do trabalho, por exemplo, quanto ao perfil dos bolsistas, das IES participantes e dos recursos financiáveis.

Para submeter o Projeto à CAPES, a IES deve estipular quais as escolas públicas e os níveis e modalidades de ensino serão atendidos nos subprojetos ligados ao Pibid em cada licenciatura, verificando as necessidades educacionais e sociais da região onde pretende atuar.

Esses dados são inseridos nas propostas enviadas à CAPES e, após autorização, são lançados editais para inscrição dos licenciandos interessados. Os bolsistas de iniciação à docência (BID) selecionados são orientados, durante todo o programa, por coordenadores de área (BCA, docentes das IES) e por supervisores (BS, docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades). A seleção do BS é usualmente feita por edital, lançado pela IES na escola pública na qual o Programa se desenvolverá. Compõem, ainda, a equipe de protagonistas do Pibid e recebem bolsa por meio do Sistema de Auxílios e Concessões da CAPES para dedicação ao Programa (Edital Pibid 061/2013) o Coordenador Institucional (BCI) e o Coordenador de Gestão (BCG), professores das IES participantes, selecionados geralmente por meio de convite da Reitoria ou da PROGRAD da própria instituição. A dinâmica criada pelo diálogo e a interação entre bolsistas, coordenadores e supervisores busca promover a formação recíproca e contínua dos envolvidos no Programa.

Destacamos que o Programa se diferencia dos estágios supervisionados das licenciaturas pela possibilidade de acolher licenciandos desde o primeiro semestre de seus cursos de graduação e por exigir uma carga horária ampliada, com o mínimo de 32 horas mensais de dedicação, propiciando autonomia às IES para a organização do tempo e atividades considerando suas particularidades e as necessidades da comunidade escolar escolhida como parceira do Programa.

Ao propor uma experiência prolongada no ambiente escolar, o Pibid pretende familiarizar os licenciandos com a cultura escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática necessária à formação docente, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente, estreitando e antecipando os laços entre o licenciando e a escola pública (CAPES, Portaria nº 96, de 18 jul.2013). Dentre os autores que destacam a importância da imersão prolongada do licenciando no contexto escolar para uma formação significativa que não

polarizem teoria e prática, podemos citar Nóvoa (2009), Canário (2001), Imbernóm (2002) e Santos (2004).

A pesquisa, cujos resultados são apresentados neste artigo, partiu da convicção de que a participação prolongada e sistemática em práticas pedagógicas diretamente ligadas à alfabetização pode afetar a formação inicial do professor alfabetizador, diminuindo o choque de realidade e aprimorando a capacidade de mediação docente. Para conhecer as possibilidades oferecidas pelo Pibid aos alfabetizadores em formação, realizamos pesquisa bibliográfica e documental, investigando os pormenores que constituem e envolvem o campo pesquisado. A pesquisa bibliográfica foi feita na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD, durante o período de 20 de fevereiro de 2013 a 23 de março de 2013) e no banco de Teses e Dissertações da CAPES (entre 20 e 27 de junho de 2013), utilizando os descritores 'Pibid' e 'Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência'. Cruzando os dados dos dois Bancos, excluindo as publicações que se repetiam e aquelas que não estavam disponíveis para visualização nos bancos de dados ou, ainda, nos *sites* das IES de origem, formou-se, então, um corpo de 20 trabalhos para análise. Pela atualidade dos trabalhos, não usamos recorte de datas, visto que todos, obviamente, são publicações recentes, a partir de 2011.

A partir da pesquisa bibliográfica, consideramos a importância de aprofundar os conhecimentos sobre a proposta Pibid, recorrendo à análise de *blogs* Pibid Alfabetização. Estes últimos documentos são vinculados, mantidos e gerenciados pelas equipes Pibid, disponibilizados na *internet* para divulgação do Programa. A construção e alimentação dos *blogs* tem se desenhado como atividade regular entre os BID, contando, inclusive, como tempo de dedicação mensal. Os *blogs* analisados foram capturados por meio da ferramenta de buscas na *Internet* denominada *Google*, digitando-se 'blogs pibid alfabetização' e 'pibid alfabetização blogs'. Foram encontradas, aproximadamente, 17.300 referências para esta busca, sendo que algumas delas direcionavam para outros tipos de *sites*, como o *Facebook*. Mantendo a pesquisa apenas nos *blogs*, foram escolhidos para análise os 20 sites mais acessados, segundo a listagem apresentada pela própria ferramenta em 21/12/2013.

Em um primeiro momento, observamos as publicações disponíveis em 20 *blogs*, para conhecermos sua estrutura, pontos comuns e peculiaridades, de modo a selecionar a melhor estratégia

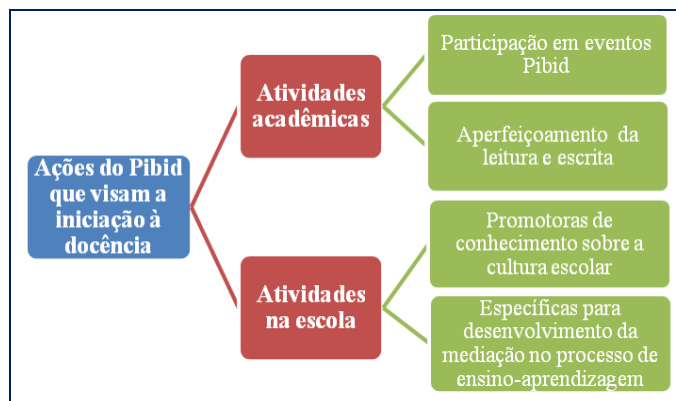
de descrição e análise do material. Esta análise preliminar mostrou tendências no tipo de material encontrado: fotos diversas dos bolsistas (em eventos Pibid, produzindo materiais e jogos, em atividades nas escolas básicas), planos de aula, relatos de experiência, pouca interação com os internautas. Desta feita, preferimos nos ater mais detalhadamente na análise de 5 *blogs*, eleitos como representativos do conjunto total do material.

Consideramos que seja muito provável que outras tantas atividades tenham ocorrido durante o desenvolvimento do Pibid, sem que se tenha gerado, obrigatoriamente, um registro no *blog*; no entanto, partimos do princípio de que são os bolsistas licenciandos, em conjunto com a Coordenação do subprojeto, os responsáveis pela seleção do que mereça ser publicado no *blog*, de modo a registrar para a comunidade virtual o perfil e a importância dos trabalhos desenvolvidos. Deste modo, procuramos verificar por meio das publicações, quais foram as atividades priorizadas como especialmente contribuidoras para a formação dos futuros alfabetizadores pelos próprios autores dos documentos – os bolsistas licenciandos e seus supervisores e coordenadores.

O que fazem os BID em campo?

As análises nos Bancos de Teses e Dissertações da BDTD e CAPES e os relatos publicados nos blogs mostraram que as atividades desenvolvidas no Pibid nas escolas e IES compreendem atividades acadêmicas e atividades que têm a escola básica como lócus, como mostrado na Figura F1.

F1: Ações desenvolvidas pelos BID nos subprojetos Pibid



Dentre as atividades acadêmicas, há registros de: levantamento do perfil das escolas parceiras e da comunidade onde estas se inserem; escrita de relatos, artigos e relatórios; estudo comparativo sobre o desempenho da escola nas avaliações nacionais; participação em congressos e eventos Pibid; confecção de jogos e material didático pedagógico; participação em reuniões e grupos de conversa com coordenadores e BS; criação e alimentação de *blogs* e/ou *sites* temáticos sobre o subprojeto; viagens a instituições de promoção de cultura, museus e parques.

Como atividades que se desenvolvem no espaço da escola, são apontados: visitas para conhecer a equipe pedagógica e a estrutura física da instituição; organização de laboratórios e espaços de convivência; criação e execução de oficinas, projetos, semanas temáticas; participação em reuniões pedagógicas e de pais e mestres; monitoria e recuperação de alunos com baixo rendimento; experiências docentes em sala de aula, junto aos alunos da escola básica.

Para conhecer de fato a cultura escolar, em suas múltiplas possibilidades de relacionamentos e intervenções, a experimentação da diversidade de atividades descritas pelos Subprojetos é bem-vinda e necessária. O Pibid mostra-se como possibilidade de formação aprimorada, porque, em princípio, conscientizadora da realidade da escola básica pública a partir da vivência prolongada e orientada em seu cotidiano, com potencial para afetar a percepção do futuro professor sobre a amplitude de sua própria prática. A imersão do licenciando nas instituições educacionais, segundo as diretrizes do Pibid, procura favorecer o conhecimento sobre a dinâmica e a cultura escolar, envolvendo-o em seus costumes, regras, horários, espaços e relações interpessoais, estimulando a reflexão sobre o papel docente na formação dos alunos e no melhoramento da qualidade de ensino. A oportunidade dada aos licenciandos, de aproximação com os professores em exercício, é um ponto a ser considerado, pelas possibilidades de aprendizado em campo, participação ativa da dinâmica escolar para conhecer os desafios colocados aos professores na sala de aula. Estas vivências trazem, potencialmente, possibilidades de minimização de erros comuns da condução do processo pedagógico, geradas pela inexperiência do início de carreira. A possibilidade de que os estágios incorporem atividades feitas em outros contextos, que não apenas o da sala de aula, pode ser um bom caminho para a compreensão desta cultura pelos futuros professores, porém, desde que haja supervisões

destinadas a transformar as observações em um conjunto de conhecimentos sólidos sobre a escola.

Contudo, sendo a alfabetização um processo complexo e dinâmico, suscetível a modificações constantes, tantas quantas o próprio relacionamento entre os sujeitos envolvidos possibilitem (aluno-professor-objeto do conhecimento), acreditamos ser o espaço da sala de aula, ou melhor, as atividades que remetem diretamente às ações de alfabetizar e letrar, as que carecem de maior investimento por parte dos Programas de formação docente.

[...] 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. [...] As práticas educativas na escola e nas salas de aula são o cerne da educação escolar, portanto do trabalho do professor. No entanto, elas não são adequadamente abordadas nas formações iniciais de professores (FCC, 2014, p. 13).

Desta maneira, percebemos que o tempo de dedicação dos BID em vivências que possibilitem uma convivência prolongada e significativa com os alunos e professores da escola básica para aprendizagem do manejo de sala e de diferentes metodologias e estratégias para o processo de alfabetização (com suas ações-avaliações/reflexões-ações), sofre considerável redução, contradizendo um dos princípios básicos do Programa: a imersão do bolsista nas atividades cotidianas da sala de aula como importante ponto para sua formação inicial e posterior permanência na docência na educação básica. Nossas análises evidenciam que as atividades em sala de aula constituem-se em uma modalidade de trabalho dentre 14 tipos diversificados.

Silva (2012) apresenta panorama geral sobre o impacto dos subprojetos nas escolas básicas e, conseqüentemente, na formação dos licenciandos participantes. A autora investiga os subprojetos Pibid realizados em 2007 e 2009 na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), problematizando quais aspectos principais de atividades dos projetos Pibid caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar nas escolas básicas. Para tanto, a pesquisadora analisou os subprojetos em dez cursos de licenciaturas: Física, Química, Biologia, Matemática, Ciências (todos de 2007) e Educação Física, Artes Visuais, Filosofia, História e Pedagogia.

Segundo a referida pesquisa, que utilizou entrevistas com bolsistas e análise dos subprojetos, as atividades desenvolvidas no Pibid eram, em sua maioria, semanais, divididas entre aquelas realizadas na IES e as realizadas na escola. Na descrição das atividades desenvolvidas na IES, a autora cita estudos com foco na metodologia de disciplinas específicas; elaboração de trabalhos acadêmicos para submissão a eventos ou periódicos; elaboração de planejamentos e separação de materiais escolares, jogos, reagentes químicos, etc., além de técnicas experimentais e, por fim, planejamento e avaliação de ações do subprojeto. Das atividades realizadas nas escolas destacam-se: reuniões com professores; oficinas e palestras temáticas; elaboração de material didático; aplicação de instrumentos de pesquisa; atendimentos individuais a alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem; elaboração de planejamentos didático-pedagógicos; arrumação de laboratórios de ciências, de informática e de sala de artes; regência de classe; mostra pedagógica e de ciências, cinema, esporte e arte. Há também registros sobre organização e participação em viagens de estudo (SILVA, 2012).

Outras duas pesquisas (uma do curso de Química e outra de Filosofia^{iv}) reafirmam o uso do tipo de dinâmica descrita por Silva (2012) para a iniciação à docência dos licenciandos.

Os *blogs* analisados por nossa investigação trazem exemplos de atividades desenvolvidas pelos BID, sendo possível perceber um destaque acentuado para as publicações dos bolsistas participando de Congressos, em viagens culturais, em reuniões na IES (especialmente nos Blog1, Blog2 e Blog3). A participação dos BID em eventos acadêmicos foi motivo de crítica de um BCI na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014), como mostra o relato abaixo:

Deve ser repensada a participação desenfreada de bolsista Pibid em eventos. Muitos bolsistas e Coordenadores de Área pensam que a Capes tem disponibilizado dinheiro sem limite para os Projetos Pibid. Dessa forma, a pressão em cima da Coordenação Institucional e da própria universidade é muito grande. Melhor do que disponibilizar verbas para os bolsistas participarem de eventos é disponibilizar verbas para a aquisição de livros e outros materiais didáticos necessários para que as atuações nas escolas sejam cada vez mais eficientes e produtivas (CI – CO) (FCC, 2014, p. 101).

O trabalho na escola por meio de oficinas também chama a atenção e aparece como uma preocupação no relato de BID, retirado da pesquisa supracitada:

[O Pibid é] Uma oportunidade onde se pretende aliar o curso, logo a teoria, com a prática, a docência em si. Carece, todavia, de experiência em sala de aula, como iniciação à docência; as oficinas (como são aplicadas aqui), por vezes, ficam muito distantes da realidade escolar (sabemos que a realidade de um docente a nível nacional não é de oficinas, e sim de exaustivas cargas horárias). Creio que deveríamos ter uma experiência e leitura maior a respeito da docência em si, e não meramente teorias a respeito da sala de aula (Biologia- S) (FCC, 2014, p. 54).

Junto com as oficinas, nos *blogs* destacam-se, ainda, o uso de encenações de histórias para os alunos, realizadas pelos BID. Os cuidados tomados para este tipo de atividade, evidenciados nas fotografias postadas, sugerem que os estagiários dedicam considerável quantidade de tempo com ela: caracterizam-se como personagens por meio de figurino, maquiagem e construção de cenários, por vezes bastante detalhados (Blog1 e Blog2). Há diversas fotos das BID caracterizadas em cena (antes ou depois da apresentação), mas não há clareza sobre o objetivo do uso frequente desta estratégia para o desenvolvimento dos alunos e para a formação das BID. Entretanto, é preciso ressaltar as dificuldades para manter a frequência desta estratégia no cotidiano escolar, devido à grande necessidade de investimento de tempo e de pessoas.

Os relatos e publicações nos blogs mostram, normalmente, as encenações feitas apenas pelos BID, sem a participação ativa das crianças, como em um espetáculo. Não é difícil supor um grande gasto de tempo na confecção dos cenários e figurinos, que não parece ser proporcional às atividades direcionadas para alfabetização e letramento pré e pós encenação. A contação de histórias é uma estratégia que promove o envolvimento dos alfabetizandos com a leitura e a escrita e, certamente, deve ser estimulada; no entanto, a maneira de incorporar e manter esta atividade na rotina escolar, quando envolve tantos recursos (como nas peças encenadas por grupos de professores) é uma questão a ser discutida, pois necessita de tempo de planejamento, busca por recursos, ensaios, entre outros. No caso das experiências do Pibid, que visam à iniciação à docência, podemos cogitar que o trabalho com a participação dos alunos como atores será requisitado

quando estes BID estiverem lecionando, mas caso seja esse o encaminhamento pretendido, não seriam estas as oportunidades ideais para propor a participação das crianças?

Na análise dos blogs, foi possível encontrar atividades que visam o desenvolvimento da alfabetização e letramento, como as várias propostas de contação de estórias (Blog3: flashes de leitura em sala de aula; Blog4: contação de histórias com dobraduras; construção da TV Infantil), trabalho com diferentes gêneros textuais, alguns contando com a participação de autores que se dispõem a interagir com as crianças (Blog3: oficina de histórias em quadrinhos; encontro com escritor de Cordel; Blog4; oficina de gêneros textuais, com participação ativa dos alfabetizandos; Blog5: concurso de gêneros textuais, com ampla participação das crianças em situações do uso da linguagem escrita).

Dentre estas atividades, destacamos dois exemplos, publicados no Blog4, a construção da TV Infantil e, no Blog5 a oficina de gêneros textuais. Sobre a TV infantil:

Atividade foi realizada na Escola Municipal [...], no Infantil V, com o objetivo incentivar a leitura. A atividade aconteceu da seguinte forma: nós bolsistas confeccionamos com papel e outros materiais uma câmera, uma caixa de som e um microfone; em seguida sensibilizamos as crianças para escolher um livro e contar a história desse livro para a turma, porém essa história seria contada em uma emissora de TV que estava chegando. Com a câmera, a caixa de som e o microfone, nós montamos um cenário semelhante a um programa televisivo para que as crianças contassem suas histórias. Nesta ação as crianças ficaram bastante empolgadas e pudemos perceber que por mais que as mesmas não soubessem ler, através das imagens elas conseguiam captar a essência da história e repassar aos colegas (Blog4).

A atividade descrita mostra o envolvimento dos BID e das crianças, com destaque pelo espaço destinado à ação do alfabetizando e à interação entre os sujeitos envolvidos criança-texto-mediador. A postagem é ilustrada com duas fotos, (i) das crianças em círculo com os BID, explorando o material e (ii) de uma das crianças em ação, sentada confortavelmente em uma cadeira, com o microfone na mão, narrando a história nos aparelhos confeccionados (caixa de som e TV). O uso da estratégia para o desenvolvimento da leitura foi estimulante e agregador, de maneira a garantir a participação dos alunos que ainda não conseguiam ler.

Na oficina de gêneros textuais é possível perceber, pelo registro escrito e pelas fotos publicadas, o envolvimento de todos nas oficinas, no estudo, manipulação e produção de cartas, anúncios, receitas, convites, jogos, entre outros.

[...] a primeira oficina do nosso subprojeto –Alfabetização e Letramento cujo tema foi - Gêneros Textuais. Os gêneros textuais estão diretamente ligados às situações cotidianas de comunicação, fortalecendo os relacionamentos interpessoais por meio da troca de informações. Tais situações referem-se à finalidade que possui cada texto, sendo estas, inúmeras. Como por exemplo, as que foram utilizadas nesta oficina como os anúncios, cartas, receitas, convite, bilhete e jogos, sendo uma forma de mostrar como a comunicação está em toda parte e como a utilizamos. As oficinas foram realizadas em turmas do ensino fundamental, sendo que, uma dupla de pibidianas ficaram incumbidas de planejar e organizar a sua oficina. Mas as nossas supervisoras [...] também organizaram uma oficina, cujo tema foi receitas, onde juntamente com os alunos preparam receitas deliciosas. (Blog5).

No gênero receitas, há o preparo de bolo, feito na cantina da escola e com a participação ativa dos alfabetizandos, comparando ingredientes e medidas; na oficina sobre jogos, há o preparo de uma poção, mostrando os alunos caracterizados com chapéu e capa de bruxa, misturando ingredientes em uma grande bacia. O gênero cartas foi desenvolvido por meio de concurso, que premiou as melhores produções com fotos elaboradas da criança com sua produção.

O destaque para estas atividades se justifica pela possibilidade ampliada de participação dos BID e dos alunos nas mesmas, pelo empenho dos BID na elaboração de situações onde a linguagem escrita tenha sentido e uso real, possibilitando aos alfabetizandos explorar e produzir significados para a mesma, em consonância com a vertente teórica descrita no projeto.

As diretrizes do Pibid enfatizam a necessária participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras como forma de habilitar o futuro educador a participar e propor inovações para as experiências metodológicas e práticas docentes, utilizando recursos de informação e comunicação que favoreçam a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem vivenciados na escola.

Entretanto, os Editais não especificam o que se considera inovações, permitindo diversas interpretações. Ora, é fato conhecido que a educação brasileira sofre do advento das inovações, revestidas algumas vezes de modas metodológicas, outras da introdução de tecnologias que não fazem mais do que repaginar práticas antigas, sem que as discussões acerca dos objetivos maiores da educação básica e de sua fundamentação teórica sejam aprofundadas (MORTATTI, 2012). Todavia, a inovação se presta a um objetivo maior, que deve partir da conscientização do papel do professor na dinâmica social atual e na que se projeta para o futuro e de seu papel nessa situação. Enquanto a proposta limitar-se apenas à inovação, sem aprofundamento sobre o entorno do que este conceito movimentaria (o que/para que/como/por quem e para quem) há espaço para a simples troca de práticas (das consideradas antigas/tradicionais para as consideradas modernas/inovadoras), sem garantir a reflexão sobre as razões da escolha, o uso e os efeitos destas práticas.

Considerando-se que faz parte das diretrizes do Pibid a eleição do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento da formação docente e a participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes, há que se pensar na diversidade de atividades que englobam estas experiências e no tempo destinado às vivências na dinâmica da sala de aula, locus privilegiadamente ligado às práticas pedagógicas. A integração entre a Educação Básica e a Educação Superior por meio da inserção dos BID nas escolas promoveria, o que é assumido inclusive, nas diretrizes do Pibid, a melhoria da qualidade da formação docente, na medida em que esta inserção estimularia a articulação entre a teoria da formação e a prática docente, de acordo com o Programa. Este ponto foi problematizado na resposta de um BCI na pesquisa da Fundação Carlos Chagas (2014), como uma das questões críticas do Pibid, que necessitam ser revistas para otimizar o Programa.

Sem exageros, me parece, quando contato com outros Pibids, que muitos apresentam desvios da atividade de iniciação à docência. Eu acredito, e tenho trabalho para isso, que os alunos precisam entrar em sala de aula com os professores das disciplinas, pois eles vão para a escola com o objetivo de conhecê-la, de dispor-se a atuar a partir das necessidades de cada realidade escolar com o fito de, quando dela saírem, deixarem legados positivos, pois isso acaba por reverter em benefício dos bolsistas,

sejam eles Licenciandos, supervisores ou Coordenadores de Área, junto à comunidade escolar, pois todos acabam aprendendo algo, seja em conteúdos, em trabalho em grupo e também na elaboração e execução de projetos. Dessa forma, a minha sugestão é que não se permita que os ‘pibidianos’ fiquem apenas dentro da universidade, à disposição dos professores, seja traduzindo, ou [realizando] qualquer outra tarefa para o professor coordenador de área, isto é, que não seja ‘iniciação à docência’ e nas escolas. A universidade precisa ser o lar onde eles, todos os bolsistas, busquem referenciais teóricos, façam as avaliações das atividades, organizem e reorganizem as atividades, se encontrem nas áreas, mas que, após, a escola seja o ‘locus’ de sua real e efetiva atividade. (Coordenador Institucional) (FCC, 2014, p.10).

Para a pesquisa supracitada, esta questão é colocada como uma “sinalização de formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do Pibid que se mostram em projetos selecionados e apoiados” (FCC, 2014. p.101). As análises dos trabalhos publicados na BDTD e CAPES, somados ao material dos blogs, nos dão indícios de que esta prática não é incomum, como veremos mais adiante. É interessante ressaltar que o último Edital Pibid (de 2013) não traz no corpo do texto as características que cada projeto ou subprojeto Pibid deve contemplar. É no Capítulo II, Seção I, Artigo 6º da Portaria 096 (13 de julho de 2013) que as obrigatoriedades aparecem:

CAPÍTULO II – DO PROJETO

Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as

oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI– leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares” (CAPES, 2013, p.3.4).

Como se pode observar, há uma grande multiplicidade de ações e locais nos quais se espera/deseja que o estágio se desenvolva. Consideramos esta característica do desenho do Pibid bastante interessante, no sentido de representar uma concepção moderna relativa à Educação: ser professor significa saber conduzir processos de aprendizagem para além da sala de aula e através de ações que não se reduzem aos modos tradicionais de dar aula. Por outro lado, esta abertura de possibilidades pode permitir uma dispersão das experiências de iniciação à docência. Analisando as ações desenvolvidas nas pesquisas e nos *blogs*, foi possível verificar que, no que se refere às atividades desenvolvidas pelos subprojetos Pibid descritos, a iniciação à docência dos graduandos se faz por meio da participação em um amplo rol de atividades. Dentre elas, o manejo de sala, visto como a

administração satisfatória das ações, do espaço e tempo e dos interrelacionamentos do grupo, orquestrados pelo professor para alcançar objetivos pré-estabelecidos, o que tem sido apontado como um ponto crucial nos relatos dos professores iniciantes. As dificuldades para desenvolver o manejo de sala de aula e os relacionamentos interpessoais também aparecem nos relatos dos BID em diversos documentos, como artigos, blogs e trabalhos acadêmicos, como apresentaremos adiante. Segundo Smolka (2010), é preciso compreender dialeticamente a relação entre as pessoas, visto que o conhecimento do mundo passa pelo outro: “é ainda na complexificação do gesto e na possibilidade de (trans)formação do signo em palavra - ou na emergência do signo como palavra - que se (re)dimensionam as possibilidades do conhecimento humano” (SMOLKA, 2010, p. 115). Na educação isso implica em questionamentos como “por que muitas crianças não aprendem? Se isso (aprender) é uma função social, por que não conseguimos ensinar? O que não ensinamos? O que eles aprendem que não conseguimos enxergar?” (SMOLKA, 2010, p. 117).

Um ponto positivo importante das postagens dos blogs são indícios de que, para os BID, há forte tom de relação positiva sobre as ações que desenvolvem com as crianças: investem na produção, procuram planejar (ou seja, entendem que o trabalho com as crianças não deva ser espontaneísta) e sinalizam orgulho do que fazem. Os discursos de que a escola vai mal por vários fatores e que não há nada que possa ser feito não é mencionado nas publicações, embora estejam tão arraigados nas formas pelas quais alguns educadores analisam o processo de ensino-aprendizagem, elegendo ora o Estado como omissor, ou a formação/material desatualizados e, até mesmo, a família desajustada como causas indiscutíveis e intransponíveis dos problemas da educação no país. Salientamos que deve ser responsabilidade do Pibid suprir lacunas dos cursos de licenciatura, quanto à visão ampla e significativa do sistema escolar, das relações positivamente possíveis entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem e da própria profissão docente. Acreditamos, entretanto, que as propostas possibilitadas pelo Programa possam desencadear discussões (e ações) salutares em prol de uma formação mais consciente e empoderadora para os profissionais da educação no país.

Considerações Finais

Após a pesquisa bibliográfica e análise documental, pode-se concluir que o Pibid apresenta um crescimento considerável desde sua criação. Fica evidente o grande potencial do Pibid sobre a formação docente, inicial e continuada, embora algumas ressalvas possam ser feitas.

Destacamos a escola pública enquanto lócus privilegiado para a formação docente, em consonância com as próprias diretrizes do Pibid, enfatizando a necessidade da imersão dos BID em atividades não apenas exploratórias deste espaço, mas significativas para a promoção do conhecimento sobre suas potencialidades, como especial atenção àquelas que remetem à rotina escolar nas salas de aula comuns da educação básica.

Concordamos que a formação para a profissão docente deva ser diferente e muito mais ampla daquela que objetiva a formação do profissional do ensino 'de determinada disciplina', cujo objetivo principal é a transmissão de conteúdo específico. A docência exige uma visão ampliada do sistema de ensino e da própria ação pedagógica, o conhecimento apurado do lócus desta ação (costumes, regras, burocracia, entre outros da escola), dos sujeitos envolvidos e, obviamente, das relações possíveis entre eles. Para se desenvolver o olhar dilatado sobre a prática docente, é indispensável conhecer e participar das diversas possibilidades oferecidas pela dinâmica da escola, o que a diversidade das atividades promovidas pelo Pibid possibilita. Entretanto, exige também o domínio do conteúdo a ser ensinado e as diversas formas de se fazê-lo, além da capacidade de monitoração do processo de aprendizagem (avaliação), de maneira a otimizar e qualificar a mediação docente e acreditamos que esses saberes são fortalecidos proporcionalmente ao tempo de imersão em sala de aula (mas não em eventos episódicos).

A análise dos *blogs* reforça a diversidade das atividades desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência, entre atividades acadêmicas e atividades na escola básica. Estas últimas, por sua vez, subdividem-se entre aquelas em que o BID se envolve diretamente com os alunos da escola pública, no exercício docente e outras que remetem ao conhecimento da cultura escolar, também importantes, obviamente. No entanto, parece-nos interessante que a ênfase seja posta em atividades direcionadas, principalmente, para a formação do professor que pretende atuar na alfabetização, de modo que ele possa receber uma formação adequada e satisfatória. Nestas atividades específicas, a presença do professor

experiente e eficiente deve ser premissa para o desenvolvimento profissional do bolsista de iniciação à docência, carente ainda de orientação quanto às ações mais acertadas na mediação do processo ensino-aprendizagem na alfabetização. A eleição das escolas de baixo IDEB (como recomenda o item I do Artigo 8º da Seção I, Capítulo II da Portaria 096/2013) e a responsabilidade por conduzir a aprendizagem de alunos que apresentam desafagem escolar não nos parece uma ideia promissora, visto que o BID ainda está em formação e, portanto, pode não dispor dos embasamento teórico necessário para propor e avaliar as ações necessárias.

Estes resultados apontam a necessidade de maiores discussões sobre as demandas para a formação do professor alfabetizador, inclusive a respeito das atividades prioritárias que promovam vivências significativas durante sua formação.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa (1º e 2º ciclos do ensino fundamental)*. Brasília: MEC, 1997.

BROTTO, Ivete Janice de Oliveira. A alfabetização e o contexto histórico, político e enunciativo do letramento escolar. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, v. 48, n. 1, p. 21-28, jan./mar.2013.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1999.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. IN: CAMPOS, Bártolo Paiva (org.). *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*. Porto: Porto Editora, 2001.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Editais Pibid*. Brasília, 2013. <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/editais-e-selecoes>>. Acesso em 04/10/2013.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria Nº 096*, de 18 de julho de 2013. Brasília, 2013

DEB - DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL. *Relatório de Gestão 2009-2011*. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em 02 maio. 2013.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. SP: Cortez, 2011.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em 20 out. 2012.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002

LEME, Luciana França. *Atratividade do Magistério para a Educação Básica: Estudo com Ingressantes de Cursos Superiores da USP*. Dissertação (Mestrado em Educação). USP, São Paulo, 2012.

MARIANO, André Luiz Sena. *A construção do início da docência: um olhar a partir das produções da ANPEd e do ENDIPE*. Dissertação (Mestrado em Educação) UFSCAR, São Carlos, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo (org.). *Alfabetização no Brasil: uma história de sua história*. SP: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2012.

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

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. *Alfabetização: um conceito em movimento*. IN: GARCIA, Regina Leite; ZACCUR, Edwirges (orgs). *Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes*. São Paulo: Cortez, 2008, p.178-201.

PINTO, José Marcelino de Rezende et al. *O mapa do analfabetismo no Brasil*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 81, n. 199, p. 511-524, set./dez. 2000. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/137/137>>. Acesso em 12 de maio de 2014.

SANTOS, Helena Maria dos. *O Estágio Curricular na Formação de Professores: Diversos Olhares*. São Paulo / Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Dissertação de Mestrado. 2004.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE*. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2003.

SILVA, Andréia Aurélio da. *Repercussões das atividades desenvolvidas pelos PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamarte; NOGUEIRA, Ana Lucia Horta. *Questões de desenvolvimento humano: Práticas e Sentidos*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, v.9, n.52, jul./ago. 2003.

UNESCO. *11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos* 2014. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002256/225654por.pdf>> Acesso em: 22 de maio de 2014.

WEIS, Telma. Prefácio. IN: FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2011.

Notas:

ⁱ Para maiores detalhes ver <<http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/brazil-pisa.htm>>.

ⁱⁱ Especificamente na Argentina e México para alfabetização em castelhano, porém, pesquisas brasileiras comandadas por Telma Weiz (São Paulo), Esther Pilar Grossi (Porto Alegre), Terezinha Nunes Carraher e Lúcia Browne Rego (Recife) da mesma época reúnem dados que mostram a similaridade dos processos de evolução da aquisição da escrita também na língua portuguesa. (FERRERO, 2011).

ⁱⁱⁱ Em pesquisa bibliográfica que realizamos, com o descritor 'alfabetização digital', identificamos, em 25 de maio de 2014, que a BDTD disponibilizava 929 trabalhos.

^{iv} CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. Programa Institucional de bolsas de Iniciação à Docência – Filosofia: dispositivos de práticas docentes. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012; KÖHLER, Rita de Cassia Oliveira. A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2012.

Sobre a autora:

Eliane de Godoi Teixeira Fernandes é Mestre em Educação pela PUC Campinas, linha de pesquisa Formação Docente e Práticas Pedagógicas.

Recebido em: 27/3/2015

Aceito para publicação em: 29/11/2015