

Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes

Neusa Banhara Ambrosetti*
Maria das Graças Chagas de Arruda Nascimento**
Patrícia Albieri Almeida***
Ana Maria Gimenes Corrêa Calil****
Laurizete Ferragut Passos*****

Contributions of PIBID for teaching initiation: the view of scholarships

*Mestre e Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da Universidade de Taubaté, junto ao Departamento de Pedagogia.

** Doutora em Ciências Humanas - Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2006), mestre em Educação pela mesma universidade (1996). Professora adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

*** Mestre e Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Pesquisadora da Fundação Carlos Chagas.

**** Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é doutoranda pelo mesmo programa. Professora da Universidade de Taubaté, junto ao Departamento de Pedagogia.

***** Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1990), doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (1997) e pós-doutorado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Professora aposentada da Unesp e atualmente Professora Assistente da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

RESUMO: O texto discute dados de uma pesquisa que objetivou investigar o desenvolvimento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) a partir do ponto de vista de estudantes de três universidades participantes. Nesta discussão, é dada especial atenção à formação docente baseada na parceria entre universidade e escola, procurando identificar até que ponto essa experiência contribui para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional, e as possíveis implicações para a formação profissional dos participantes do Programa. Nos procedimentos metodológicos recorreu-se à realização de grupos de discussão com estudantes bolsistas. Os resultados sugerem que o Programa favorece a criação de um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

PALAVRAS-CHAVE: relação universidade-escola; formação de professores; PIBID.

ABSTRACT: This paper discusses data from a survey, which aimed to investigate the development of Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID) from the point of view of students from three universities participating in the program. In this discussion, teacher education based on partnership between university and school received special attention; seeking to identify the extent to which this experience contributes to overcome the gap between the spaces of training and professional performance, and also, the possible implications for the training of program's participants. The methodological process used was a focus group with students in scholarships. Finally, the results suggest that the program promote the creation of spaces for the construction of new knowledge, produced in relations between institutions and subjects, integrating different knowledge that constitutes the professional knowledge.

KEYWORDS: relationship University-school; teacher's education; PIBID.

INTRODUÇÃO

Um aspecto problemático nos modelos de formação docente no Brasil é o distanciamento entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros professores. Estudos mostram que os cursos de formação de professores mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência. Os currículos expressam uma predominância dos estudos teóricos e, no caso das licenciaturas nas diversas áreas do conhecimento, das disciplinas voltadas para os conteúdos específicos da área em relação à formação para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para a atuação nas escolas e nas salas de aula (ARROYO, 2007; GATTI; NUNES, 2009; ANDRÉ et al., 2010).

A desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação docente tem sido destacada também em outros países. Zeichner (2010), por exemplo, referindo-se à realidade norte-americana, aponta o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho como uma das questões centrais na formação inicial de professores e assinala que a percepção desse problema tem levado a uma série de experiências que tomam como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação.

Também Canário (1998, p. 16), referindo-se ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, assinala que “[...] esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua ‘ineficácia’, decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação”.

Desse cenário resulta nosso interesse em conhecer e acompanhar algumas iniciativas recentes em políticas públicas no Brasil, que vêm tentando aproximar os diferentes espaços de formação e promover a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas, ainda durante a formação inicial. Essa prática estreita as relações entre teoria e prática, sugerindo novas possibilidades de formação, com maior articulação entre os espaços de aprendizado da docência.

Uma pesquisa publicada pela Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) possibilitou conhecer algumas dessas iniciativas que, em âmbito federal, estadual e municipal, objetivam aproximar os espaços de formação e de exercício profissional, favorecendo a inserção na docência.

Tendo isso em vista, desenvolvemos, desde 2012 uma pesquisa mais ampla que toma como objeto três programas de inserção profissional, sendo um federal, um estadual e um municipal. Analisar programas de formação de professores que contemplem a parceria entre universidade e escola, fundada na interação entre professores universitários, alunos em formação e profissionais em exercício nas escolas é o foco dessa investigação.

O presente artigo apresenta um recorte da investigação apresentada acima, trazendo algumas reflexões suscitadas pela análise dos dados referentes ao ponto de vista de estudantes de três universidades que participam de um dos programas investigados: o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência). Procura-se identificar até que ponto essa experiência vem contribuindo, na perspectiva dos estudantes bolsistas, para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e as possíveis implicações na formação profissional desses participantes.

RELAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A constatação da inadequação da formação dos professores em face das novas demandas colocadas às escolas e professores nas sociedades contemporâneas, bem como os avanços nos estudos sobre os saberes envolvidos no trabalho docente vêm levando ao questionamento dos atuais modelos de formação e à busca de alternativas que contemplem uma formação inicial mais articulada aos espaços de exercício profissional.

Um aspecto central nas discussões é a relação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da experiência. Segundo Canário (2001, p. 32), o desenvolvimento dos estudos sobre as práticas formativas coloca no centro das discussões a questão da “[...] revalorização epistemológica da experiência”. O autor ainda questiona a visão dicotômica da relação teoria-

prática predominante nos cursos universitários de formação de professores, que se reflete em uma organização curricular “[...] em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática” (CANÁRIO, 2001, p. 32).

Ao discutir o papel das faculdades de educação na formação dos futuros professores, Tardif (2002a, p. 270) questiona o modelo universitário de formação profissional, observando que os cursos são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista. Nessa perspectiva, assinala: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos”.

O autor destaca, ainda, que um dos problemas desse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente. A necessidade de uma “epistemologia da prática” que examine a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano, que reconheça a legitimidade dos saberes construídos pelos docentes no e pelo trabalho trouxe exigências para o ensino nos cursos de formação inicial (TARDIF, 2002b). As instituições formativas vivem diante da responsabilidade de aproximar o conhecimento universitário da atividade profissional.

Desse modo, o lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação docente tem sido problematizado e é um assunto que, segundo Tardif (2002b), tem gerado um mal-estar nas instituições responsáveis por essa formação. As reformas¹ e a epistemologia da prática profissional que lhes serve de fundamento pressionam os cursos de formação a rever as tradições universitárias e disciplinares e valorizar a prática profissional. Para o autor, esse mal-estar é provocado por várias razões. Dentre elas, destaca-se a preocupação dos professores universitários com a possível subordinação das Ciências da Educação aos imperativos de uma formação profissional muito centrada em questões e problemas práticos, o que ocasiona, inclusive, o questionamento sobre o futuro das disciplinas (Sociologia, Didática, Psicologia, etc.) num “[...] currículo que dá cada vez mais lugar à formação prática e que reclama cada

vez mais o desenvolvimento de pesquisas a serviço dos docentes e do ensino” (TARDIF, 2002b, p. 82).

O que nos parece é que a universidade, em que pese essa pressão, ainda não tem clareza sobre como acessar os conhecimentos produzidos pelos professores no exercício da docência, que são pouco valorizados, integrando-os aos conhecimentos acadêmicos.

Ao discutir a complexidade da relação teoria-prática na formação docente, Roldão (2007) afirma que é preciso superar a visão desses dois campos como entidades separadas, para compreendê-los como domínios que se integram no saber profissional requerido pela ação de ensinar. A autora destaca a natureza *compósita* do conhecimento profissional docente, o que implica compreendê-lo como um conhecimento construído pelos professores por meio da incorporação e transformação dos diferentes saberes formais e do saber experiencial, em um processo de aprendizagem que é singular e contextualizado.

O conceito de *terceiro espaço* na formação, proposto por Zeichner (2010), é especialmente interessante para a análise de propostas de parceria entre universidade e escola. Discutindo modelos de *cruzamentos de fronteira* entre instituições com culturas e conhecimentos distintos, o autor observa a possibilidade de criação de espaços híbridos reunindo professores da educação básica e da universidade. Nesse caso, o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico podem se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo, assim, a transformação e a construção de um novo conhecimento.

Também para Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), que desenvolveram uma pesquisa sobre o aprendizado e o ensino na formação de professores, estudos sobre experiências de parcerias estabelecidas entre escola e universidade têm constatado ganhos nas áreas de desempenho dos alunos diretamente ligados às intervenções empreendidas pelas escolas e seus parceiros da universidade, bem como no desenvolvimento profissional dos professores experientes. Nesse sentido, apontam que a aprendizagem da docência se desenvolve melhor quando futuros professores trabalham de perto com professores experientes e com alunos para experimentar o que eles estão aprendendo. Todo esse aprendizado é fortificado, nesse tipo

de formação, pois está inserido dentro de uma comunidade de praticantes formada por professores experientes, outros alunos-professores e outros educadores; o que acaba por dar credibilidade ao programa de formação que adota essa configuração.

Defende-se, neste estudo, assim como Canário (2001, p. 40), que

[...] a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação.

É preciso entender a formação e a atividade profissional como processos articulados, superando as justaposições entre formação inicial e continuada dos professores e entre teoria e prática. Assim, a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas – campo do trabalho docente –, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos nos percursos formativos dos professores.

O PROGRAMA PIBID

A constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes são exigidas na sociedade contemporânea, bem como a insatisfação social com o nível de ensino nas escolas brasileiras e os indicadores educacionais que apontam essas fragilidades, vêm levando à crescente responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e professores. Essa situação tem se refletido na proposição de diferentes programas voltados para a melhoria da formação dos professores. A partir da metade dos anos 2000, o Governo Federal passa a exercer um papel de articulador das políticas públicas de formação dos professores, até então

dispersas em iniciativas isoladas de estados e municípios, delineando-se uma política nacional de formação docente (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Nesse sentido, o Decreto nº 6755/2009 consolida algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento estabelece princípios básicos que devem orientar as propostas de formação de professores e que passam a balizar os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação (MEC). Entre esses princípios, reconhece a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado, que deve ser executado em regime de colaboração entre União, Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes. O mesmo documento legal atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do MEC até então voltado para a formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação. Define, em seu artigo 10, que “[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior” (BRASIL, 2009). Para tanto, cria, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica – DEB, que passa a atuar na proposição e implementação de programas de fomento à formação docente.

É esse o contexto de surgimento do PIBID, que se apresenta como uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes, tendo como objetivos:

[...] incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Um diferencial do Programa é a concessão de bolsas não só a alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando como coformadores no processo de iniciação à docência. Com essa iniciativa, os professores de Educação Básica são inseridos nas políticas de fomento, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas.

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, a primeira versão do Programa, em 2007, atendia cerca de 3.000 bolsistas das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática. A partir de 2009 o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando, em 2013, a 49.321 bolsistas, de 195 instituições, que atuam em 4.160 escolas públicas em todas as regiões do País. Segundo a CAPES, a meta é atingir 75.000 bolsistas até o final de 2013². Embora ainda não existam estudos amplos que possibilitem uma análise mais aprofundada dos resultados do Programa, e ainda que se considere a diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições participantes, esses números dão a dimensão das possibilidades de impacto do PIBID nos cursos de licenciatura e nas escolas de educação básica que recebem esses bolsistas.

Entende-se que a análise desta experiência é necessária e oportuna pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das práticas de formação nas licenciaturas que ela pode suscitar.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Tendo em vista o propósito de analisar a perspectiva dos alunos bolsistas no que diz respeito à dinâmica de construção de conhecimentos no processo de formação, o caminho metodológico orientou-se naturalmente para uma aproximação à perspectiva dos sujeitos.

Os participantes dessa pesquisa são 37 estudantes bolsistas de três universidades, a saber: uma Municipal, uma Estadual e uma Federal. As instituições estão situadas em três estados diferentes, na Região Sudeste do

País. São todas instituições públicas, porém com diferentes características quanto à organização institucional e às dimensões do PIBID.

Do ponto de vista dos recursos para a coleta dos dados, foram realizadas análises dos documentos que instituíram e regulam o Programa, oriundos do MEC/ CAPES. No que se refere à perspectiva dos estudantes, a técnica escolhida foi o grupo de discussão, por permitir reunir pessoas que vivenciaram a mesma experiência formativa, compartilhando alguns traços em comum e, também, perspectivas diferentes que possibilitam opiniões variadas sobre o objeto de estudo.

Os grupos de discussão mostraram-se adequados aos objetivos do trabalho visto que permitem captar as opiniões coletivas, e não apenas individuais, desses estudantes que vivem essa experiência de inserção profissional. Assim, compartilham aspectos comuns da experiência; contudo, vividos de formas particulares em razão de suas trajetórias de vida e de formação, e do contexto institucional onde estão sendo inseridos.

Considerando que a pesquisa se volta para a análise da política pública de inserção profissional a que todos esses estudantes estão submetidos, os grupos de discussão permitiram captar elementos que ultrapassam o caráter individual do que é dito. Busca-se, assim, de alguma forma, superar a clássica oposição, apresentada pelas ciências sociais, entre coletivo e individual, numa perspectiva que contemple tanto os processos que vão das estruturas sociais às interações, como os que vão das interações às estruturas sociais (BRANDÃO, 2000).

Foram realizados quatro grupos com alunos bolsistas de diferentes licenciaturas, participantes do PIBID nas três universidades investigadas.

Em todos os grupos o procedimento de intervenção e o roteiro para orientar o processo de discussão e o aprofundamento do tema foram os mesmos. Os encontros foram gravados e transcritos, fornecendo rico material para a análise dos dados apresentada a seguir. No tópico são discutidos alguns pontos que nos parecem mais relevantes em função dos objetivos propostos.

O OLHAR DOS LICENCIANDOS SOBRE A EXPERIÊNCIA DO PIBID

Nos depoimentos das alunas durante os grupos de discussão foi se evidenciando um percurso de construção e reconstrução de conhecimentos, conceitos, valores, concepções e crenças sobre a escola, os alunos, a profissão docente. Desde os primeiros contatos com o universo escolar emergem as tensões e incertezas que marcam a aproximação entre universidade e escola, e também as descobertas e transformações ao longo do processo.

Na análise a seguir são discutidos alguns aspectos que se destacam nos dados, buscando compreender as implicações dessa experiência para os diferentes sujeitos e contextos envolvidos no PIBID.

O INGRESSO NO PIBID E A APROXIMAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR

Em suas falas iniciais, os bolsistas discutem os motivos que os levaram a ingressar no PIBID. Reconhecem que o valor da bolsa foi um atrativo, mas destacam que a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional foi o fator essencial para a adesão ao Programa. A participação no PIBID foi percebida como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar:

[...] quando eu entrei na faculdade eu pensava que eu tinha que ir além do que a gente tinha no conteúdo curricular. E aí eu vi no PIBID uma oportunidade de ter vivências que pudessem me auxiliar no meu futuro profissional. [...] eu entendi que era uma proposta diferente do estágio obrigatório. (Biologia, Universidade Municipal).

[...] eu acho que a importância de a gente estar próximo realmente da realidade escolar é algo que não tem explicação. É muito importante a gente estar participando. No nosso curso, por exemplo, nós damos aulas pra nós mesmos. (Educação Física, Universidade Municipal).

[...] lá na faculdade nós só temos três disciplinas de estágio. Então, eu já estava acabando o 5º período e eu não tinha experiência na escola, então isso foi o que me motivou. (Pedagogia, Universidade Estadual).

Os relatos acima indicam que os alunos percebem e questionam as lacunas da própria formação e mostram que, na perspectiva desses licenciandos, as oportunidades de inserção no campo profissional durante o curso são insuficientes para o enfrentamento dos desafios do exercício da docência. Os depoimentos vão ao encontro das conclusões dos estudos anteriormente discutidos (TARDIF, 2002a; ZEICHNER, 2010; CANÁRIO, 2011), que apontam a falta de articulação entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, o distanciamento da realidade concreta das escolas e a concepção aplicacionista de formação predominantes nos cursos.

Outro aspecto que se destaca nos depoimentos é o estranhamento inicial no encontro de instituições com culturas e conhecimentos muito diferentes. Segundo os estudantes, o ingresso na escola pública – para muitos deles um universo desconhecido e cercado por preconceitos – é um momento ao mesmo tempo de tensão e curiosidade. Mesmo para os participantes que cursaram escolas públicas, o retorno a esse espaço, agora com o olhar informado pelas teorias acadêmicas, é um momento de redescoberta:

[...] o momento de eu ter outra experiência, de vivenciar esse cotidiano, o dia a dia da escola, experimentando um pouco esse dia a dia a partir de outro olhar, porque até então o meu olhar dentro da escola sempre tinha sido o de aluna. (Pedagogia, Universidade Estadual).

[...] ingressar nesse subprojeto achei que seria uma oportunidade de aprender mais sobre o trabalho do professor nesse nível [...] é uma prova de fogo, mas que tem valido muito a pena, pois o aprendizado é grande. (Pedagogia, Universidade Federal).

A inserção no espaço escolar traz o confronto com a realidade, mas também o conhecimento e a busca de compreensão desse novo ambiente, em um movimento no qual as expectativas vão sendo revistas e novas relações são construídas.

Então, mas quando cheguei lá eu vi que era totalmente diferente [...] uma estrutura muito boa. Então ele tem uma estrutura que consegue amparar a gente mesmo porque [...] as supervisoras sempre estavam ali amparando a gente pra qualquer dúvida, pra qualquer medo. (Letras, Universidade Municipal).

Então, assim, agora que a gente já passou por isso na hora em que a gente chegar à escola a gente não pode chegar com preconceito. (Educação Física, Universidade Municipal).

Entrando na escola a gente vê que a escola pública não é tão ruim assim, que tem como você fazer a diferença, pode trabalhar. (Pedagogia, Universidade Estadual).

Esse tipo de experiência, conforme assinalam Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005), em que os futuros professores estão em contato direto com a comunidade escolar, os capacitam a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e as crianças. Cria situações que permitem usar os conhecimentos adquiridos e desenvolver a reflexão sobre suas intenções e crenças. Algumas das estudantes entrevistadas traduzem esse sentimento em seus depoimentos:

Então, eu acho que o principal mesmo foi aprender a observar as pessoas [...] se preocupar com elas. “*Por que esse aqui não está fazendo? Por que eu passo uma atividade de um jeito e só consigo entreter metade da sala? Por que a outra metade não está fazendo?*” (Biologia, Universidade Municipal).

Tem dia que você sai super motivada. Poxa, hoje deu certo! É isso que eu quero! É essa vida! Esse movimento. Mas, tem dia que você sai desanimado, se perguntando por que não deu certo? O que eu fiz de errado? (Pedagogia, Universidade Estadual).

Também para as escolas, o ingresso desses novos sujeitos – muitas vezes com uma visão crítica em relação às práticas escolares, que frequentemente estão distantes dos modelos valorizados nos cursos – é visto com desconforto. Os professores sentem-se inseguros perante o

olhar da universidade, moldado na tradição aplicacionista em que a prática deriva da teoria, que é entendida como conhecimento válido em oposição à desvalorização atribuída aos saberes da experiência. Os relatos dos estudantes assinalam esse estranhamento percebido nos professores das escolas que recebem os licenciandos:

Antes, eles se incomodavam muito com nossa presença aqui, mesmo porque eles não sabiam direito o que a gente estaria fazendo aqui. Eles olhavam e perguntavam: - O que vocês fazem com eles? Como são as atividades? (Pedagogia, Universidade Estadual).

[...] acho que a gente rompeu barreiras com os professores também. Então a primeira impressão, a primeira resposta que a gente teve dos professores, alguns foi uma resposta negativa e os outros se mantiveram apáticos. (Biologia, Universidade Municipal).

Observa-se nos depoimentos que parte das dificuldades decorre não só das diferenças entre as culturas institucionais e das desconfianças entre instituições e sujeitos que têm um histórico de distanciamento, mas dos diferentes objetivos e expectativas em relação ao Programa. Enquanto a universidade e os bolsistas o entendem como um processo de formação, esta dimensão formadora não fica muito clara para as escolas, que esperam contribuições e ajuda para solução de problemas do cotidiano.

Para os professores da escola básica, chamados com frequência a responder a diferentes e descontínuos projetos oriundos dos sistemas de ensino, tem sentido a desconfiança quanto à efetividade das ações. Essa atitude é reforçada pela pouca valorização dos conhecimentos construídos na docência, sobretudo, nos níveis iniciais do ensino. Para Tardif, Lessard e Lahaye (1991), a produção de saberes é atividade cada vez mais valorizada pela sociedade, enquanto as atividades de formação e educação ocupam um segundo plano, estando subordinadas material e ideologicamente à primeira. Esta dicotomia entre construção de saberes e ensino fica evidenciada, em nossas sociedades, no distanciamento entre o corpo docente das escolas e a comunidade científica, entre o ensino e a pesquisa, o que se dá mesmo no interior das universidades.

Contudo, veremos que essas disposições iniciais vão sendo percebidas de modo diverso pelas estudantes bolsistas, ao longo do processo, como se descreve a seguir.

O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA INTERLOCUÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Se o período inicial de inserção no ambiente escolar é de tensão e insegurança, à medida que os primeiros contatos ocorrem e o papel dos alunos vai se tornando mais claro para as escolas e para os próprios bolsistas, as expectativas iniciais se modificam. O conhecimento mútuo permite a construção de novas formas de convivência e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre saberes diferentes.

Conforme a gente foi trabalhando os professores, eles vieram nos procurar. “*Olha, eu vou fazer um trabalho assim, será que o PIBID não quer ser parceiro?*” Então a gente conseguiu nesse trabalho romper também barreiras com os professores. (Biologia, Universidade Municipal).

Nesse processo de aproximação, o papel do professor supervisor, ou seja, do professor que atua na escola básica e recebe o estudante, é fundamental. É ele quem apoia e orienta o aluno não apenas para desenvolver as atividades pedagógicas previstas, mas no aprendizado das posturas, rotinas e normas institucionais, nem sempre claras para o ingressante no espaço escolar. Como lembram Tardif e Raymond (2000, p. 217) “[...] saber como viver numa escola é tão importante quanto saber ensinar na sala de aula”. Os relatos dos bolsistas confirmam essa proposição: responder a situações inesperadas, lidar com professores que se sentem ameaçados pela sua presença, relacionar-se com crianças e adolescentes que trazem para a sala de aula dramas e conflitos pessoais, são pontos essenciais no aprendizado da docência.

É humanização. O professor tem emoção e o aluno tem emoção. Você está ali num meio que tem emoção pra todo lado, então você tem que

estar preparado pra isso. E às vezes só a Universidade não vai te preparar pra emoção. (Educação Física, Universidade Municipal).

Um aspecto que emerge nesse processo de conhecimento mútuo é o reconhecimento dos saberes da experiência, construídos pelos professores no e pelo trabalho (TARDIF, 2002a). O embate com os desafios da docência leva os licenciandos a valorizarem o trabalho dos professores que, por sua vez, passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. Os alunos passam a reconhecer os professores de educação básica como sujeitos portadores de saberes e o espaço escolar como contexto de formação e fonte de conhecimento, que pode e deve articular-se com os conhecimentos acadêmicos.

Eu quero reforçar o quanto essa experiência é importante para minha formação, eu não tinha noção nenhuma da escola, da sala de aula, a professora que eu acompanho me ensina muito, ela conversa muito com a gente, mostra o plano, dialoga mesmo e eu acho que assim que tem que acontecer porque senão quando eu chegar à escola eu não vou saber o que fazer, eu quero aprender tudo o que eu puder mesmo. (Pedagogia, Universidade Federal).

A partir da inserção no espaço escolar os alunos levam para as salas de aula das universidades as questões do cotidiano docente, promovendo o diálogo entre a dimensão teórica e prática da formação e um novo olhar para os conhecimentos teóricos, agora submetidos à releitura pelo filtro da prática:

Antes de entrar no PIBID eu, parece que estava meio voando no curso, não conseguia ligar as coisas e quando entrei e fui para a escola, consegui perceber o que os professores falam sobre relação da teoria com a prática, percebi o tanto que é importante conhecer uma teoria e ver ela na prática mesmo, só assim eu consegui ver sentido no curso, comecei a entender o que é a pedagogia, consegui enxergar a escola de outro modo, não como aluna, mas como futura professora e é o PIBID que está me ajudando [...] (Pedagogia, Universidade Federal).

De fato a gente está fazendo uma ligação entre a universidade e a escola básica. Ontem, a gente estava numa disciplina e estavam falando como eu mudei depois que eu comecei a participar daqui. Porque, a gente lê textos, além de tudo isso que acontece e tal, os referenciais teóricos também são diferentes dos que a gente está acostumado lá. (Pedagogia, Universidade Estadual).

Outro aspecto fundamental nesse aprendizado da docência é a reflexão sobre o próprio processo de aprender a profissão. Nesse sentido, podemos entender que a participação no PIBID favorece, na percepção das estudantes entrevistadas, a construção da profissionalidade, entendida como “[...] a afirmação do que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). Notem-se dois exemplos de como os estudantes expõem essa questão:

Aprender e desaprender é um grande aprendizado que a gente tem vivido aqui. Desconstruir pensamentos que já vinham interiorizados dentro da gente, de saber que existem outras possibilidades de fazer, de construir, desconstruir e tá preparada para o que não der certo também... (Pedagogia, Universidade Estadual).

[...] a partir do PIBID, acabei refletindo mais sobre a prática do professor e me sensibilizando mais, tanto pelo lado do professor como do aluno. [...] Na observação da sala de aula às vezes a gente... na ajuda aos alunos e tudo... a gente vê algumas atividades desgastantes e chatas, mas tem sempre um motivo pra ser assim, pode ser que aquele professor não aprendeu como fazer diferente... então, acho que estou aprendendo muito e com isso, vou desde já pensando na professora que eu quero ser, na prática que vou exercer, é isso. (Pedagogia, Universidade Federal).

Os relatos acima evidenciam a dimensão reflexiva sobre o significado do ser professor, que vai se constituindo no enfrentamento dos desafios do cotidiano escolar e na vivência da complexidade que envolve o trabalho do professor e a constituição de sua profissionalidade. Sinalizam a necessária compreensão das especificidades do trabalho docente, bem como da sua natureza e significado, o que remete à discussão acerca dos conhecimentos

que estão na base do ensino e que constituem a profissão docente e a sua singularidade.

Uma questão particularmente interessante que emerge na discussão dos grupos refere-se à dimensão coletiva no aprendizado da docência. Os relatos destacam a importância fundamental atribuída pelos bolsistas às reuniões, momentos de discussão e reflexão coletiva sobre as experiências vivenciadas na escola:

[...] a gente tem muita liberdade de falar, de trazer as nossas angústias e com isso as supervisoras nos ajudam, nos aconselham, nos fazem refletir... sabe assim... eu vejo que eu aprendo muito e vou me sentindo mais segura a cada dia e eu acho que quando eu for professora isso vai me ajudar muito, pois mesmo que eu não tenha respostas eu vou saber como buscar, porque é isso que fazemos no grupo, buscamos respostas para os problemas. (Pedagogia, Universidade Federal).

O excerto acima evidencia a importância das formas colaborativas de trabalho desenvolvidas no PIBID e as possibilidades dessas práticas para o desenvolvimento de uma nova profissionalidade docente, capaz de romper o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores em suas salas de aula.

Nóvoa (2009) destaca a importância dos processos de aprendizagem compartilhada e da cultura colaborativa na construção do conhecimento profissional dos professores. Segundo o autor, entender a escola como lugar da formação dos professores implica considerá-la como espaço da análise partilhada das práticas e de reflexão sobre o trabalho docente. Ele lembra ainda que o exercício desse diálogo envolve regras e procedimentos que precisam ser aprendidos e exercitados nos cursos de formação. Assim, o exercício da reflexão coletiva sobre as atividades dos bolsistas, favorecido no PIBID, aponta perspectivas de formação de professores capazes de discutir e refletir sobre suas práticas, agindo como atores coletivos na construção do conhecimento profissional docente.

Além das consequências positivas para a formação dos licenciandos, a convivência dos parceiros no PIBID é transformadora também para as instituições envolvidas. As falas indicam que ocorre um processo de mudança nas práticas escolares, em função das novas ideias trazidas pelos bolsistas:

Até esperança dos professores, que não tinham mais esperança de que aquilo podia dar certo e agora eles conseguem enxergar a diferença. A gente vê uma mudança neles porque às vezes eles tentam fazer com que a aula deles fique mais dinâmica. Porque os alunos falam “*olha o pessoal do PIBID, a gente sai da sala com o pessoal do PIBID. Por que você não leva a gente também fora de sala de aula?*” (Biologia, Universidade Municipal).

Eu estava numa reunião com a nossa supervisora, que também é supervisora daqui... e, ela colocando para o corpo docente e para o grupo de funcionários daqui as mudanças depois desse projeto... E ela falou da própria movimentação dos professores, a união deles em realizar as tarefas coletivas dentro da escola. (Pedagogia, Universidade Estadual).

Embora os dados disponíveis não permitam avançar na análise dos possíveis impactos do PIBID nas práticas formativas dos cursos de licenciatura em questão, as discussões sugerem que, ao mostrar novas alternativas e experiências bem sucedidas de formação, o Programa indica possibilidades de avanço no sentido de uma maior articulação entre os contextos da formação e do trabalho docente, o que beneficia os diferentes atores envolvidos no processo. Como afirma Canário (2001, p. 40),

A prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores, ganhará em ser entendida como uma tripla e interativa situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores cooperantes) e os professores da escola de formação.

Parece ser consenso que a formação inicial deve possibilitar um saber-fazer prático racional e fundamentado que possibilite a ação em situações complexas de ensino. Assim, o conhecimento profissional deve constituir-se a partir de vivências e análises de práticas concretas que permitam constante dialética entre a prática docente e a formação teórica e, ainda, entre a experiência concreta nas salas de aula e a pesquisa, entre os professores e os formadores universitários.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Ao analisar experiências de colaboração entre universidades e escolas, Zeichner (2010) destaca que uma das limitações desses programas é colocar o foco principalmente na criação de novos papéis para os formadores de professores, mantendo separadas suas culturas e formas de discursos, o que limita as possibilidades de renovação dos modelos de formação. Entendemos que essa é uma característica também observada no PIBID, ou seja, o processo de aproximação e diálogo ocorre principalmente pelas iniciativas individuais e relações pessoais estabelecidas pelos participantes. Não se observa ainda um processo interinstitucional, que implique na possibilidade de transformação dos modelos formativos. Ainda assim, esse processo de aproximação pode trazer benefícios mútuos, como se destaca na análise dos dados.

Entendemos que com um movimento no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teorização e alimentada pela experiência, surge também um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Ainda que não se possa falar em um novo modelo formativo, os dados sugerem que, ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

É possível interpretar movimentos dessa natureza como uma busca pela instituição de um *terceiro espaço* de formação, como proposto por Zeichner (2010), que envolva efetivamente os professores das universidades, os estudantes, futuros professores e os docentes que estão no exercício profissional.

A fala de uma das bolsistas sintetiza o significado atribuído por ela à experiência que lhe foi proporcionada no âmbito do Programa:

Eu acho que o PIBID não foi positivo só pra mim. Ele foi positivo pra mim, para o meu curso, para a minha Universidade, para minha casa,

para minha família e para todo mundo que estava ao meu redor (Biologia, Universidade Municipal).

O entusiasmo demonstrado por todos os estudantes que participaram desses grupos de discussão nos levam a refletir sobre o quanto ganhariam os cursos de formação inicial, os professores e os estudantes se os estágios curriculares fossem organizados nessa perspectiva e contassem com o apoio de um programa que pudesse alcançar todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recebem e orientam.

NOTAS

- 1 No final dos anos 1980 os Estados Unidos e o Canadá iniciaram um movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica. Esse movimento mobilizou os pesquisadores a investigarem o repertório de conhecimentos utilizados na ação docente, visando melhorar a formação dos professores e favorecer a legitimidade da profissão. Essas reformas, na América do Norte, influenciaram posteriormente vários países europeus e anglo-saxões, e estenderam-se à América Latina. No Brasil, o movimento reformista na formação inicial de professores da educação básica, teve início com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96).
- 2 Informação disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>>. Acesso em: 10 jan. 2013.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Eliza Dalmazó Afonso et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.

ARROYO, Miguel González. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, João Valdir Alves (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 191-209.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. 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**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

BRANDÃO, Zaia. **Para além das ortodoxias**: a dialética micro/macro na sociologia da educação. Trabalho encomendado apresentado à 23ª Reunião anual da ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/te14.PDF>>. Acesso em: 20 nov. 2012.

CANÁRIO, Rui. Escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, v. 6, p. 9-27, 1998.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva (Org.). **Formação profissional de professores no ensino superior**. Porto, Portugal: Porto, 2001. p. 31-45.

DARLING-HAMMOND, Linda; BARATZ-SNOWDER, Joan C. III. National Academy of Education. Committee on Teacher Education. **A good teacher in every classroom**: preparing the highly qualified teachers our children deserve. San Francisco: Jossey Bass, 2005.

GATTI, Bernardete Angelina; NUNES, Marina Muniz Rossa (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009. p. 9-155.

GATTI, Bernardete A.; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. p. 13-296.

NÓVOA, Antonio. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa. 2009. p. 7-111.

SACRISTÁN, José Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Portugal: Porto, 1991. p. 63-88

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002a. p. 9-325.

_____. Lugar e sentido dos conhecimentos universitários na formação dos profissionais do ensino. In: GARRIDO, Susane Lopes; CUNHA, Maria Isabel da; MARTINI, Jussara Gue. **Os rumos da Educação Superior**. São Leopoldo: UNISINOS, 2002 b. p. 225-246.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, Porto Alegre: Pannonica Ed., 1991.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**. Campinas: Unicamp, v. 21, n.73, p. 209-244, dez. 2000.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 2, n. 34, 94-103, jan./abr. 2007.

ZEICHNER, Ken. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.