
CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES¹

PIBID CONTRIBUTIONS TO TEACHER TRAINING IN UEMG PEDAGOGY: CHALLENGES AND POSSIBILITIES

Camila Lopes Cravo de Lacerda

Minicurrículo

Doutoranda em Educação, área de concentração: Formação de Professores, pela PUC do Rio de Janeiro. Mestre em Literatura Brasileira: Literatura Infanto-juvenil CES/ PUC/Minas/JF, Especialista em Psicopedagogia Institucional, graduada em Pedagogia pela UFJF. Professora da UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS: Unidade UBÁ (2009-2014), Cursos Ciências Biológicas e Licenciatura em Química; Unidade LEOPOLDINA (2013-ATUAL) Curso Pedagogia.

E-mail: cravokta@gmail.com

Fabiana Gonçalves Barbosa

Minicurrículo

Graduada em Pedagogia na Universidade do Estado de Minas Gerais; Professora do Ensino Fundamental no Colégio Imaculada Conceição-CIC. Aluna bolsista PIBID-UEMG-Leopoldina (2012-2014)

E-mail: fabianagoncalves2013@gmail.com

¹ Este trabalho é fruto de pesquisa iniciada enquanto era coordenadora do PIBID, logo após estendeu-se com bolsa de iniciação à pesquisa (PIBIC-FAPEMIG-UEMG/2016) e estabeleceu-se enquanto projeto de TCC DO AUTOR 2. Seus resultados foram apresentados no IV Congresso Iberoamericano Estilos de Aprendizagem em Concepcion-Chile no ano de 2017.

RESUMO

Devido à importância do PIBID no cenário educacional brasileiro, observou-se a necessidade de se pesquisar sobre seu impacto na formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia da UEMG-Leopoldina. Buscou-se compreender as possíveis contribuições do PIBID para a formação inicial dos alunos bolsistas e analisar os desafios e possibilidades inerentes à inserção no programa. Para a realização deste trabalho utilizou-se de pesquisa bibliográfica e empírica, de cunho quantitativo, sendo proposta a aplicação de questionário semiestruturado composto por questões abertas e fechadas, aplicado a 10 alunos bolsistas do subprojeto. Para a análise dos questionários, foi utilizada a análise de conteúdo com enfoque interpretativo de caráter ‘holístico do fenômeno’, metodologia que permitiu compreender e refletir sobre os desafios encontrados pelos bolsistas e as contribuições do programa em suas carreiras profissionais. Constatou-se a significativa importância da união entre a teoria, aprendida na universidade, e a prática efetivada na escola básica, a importância dos professores de profissão da escola básica na formação dos alunos bolsistas, percebendo-se a falta de receptividade por parte desses professores. O estudo apresentado pode servir de referência para posteriores pesquisas que busquem o aprimoramento das práticas efetivadas entre licenciaturas e professores da educação básica.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Pibid Pedagogia. Uemg-Leopoldina.

ABSTRACT

Due to the importance of the PIBID in the Brazilian educational scenario, it was necessary to investigate its impact on the initial training of students of the Pedagogy course of the UEMG -Leopoldina. It was sought to understand the possible contributions of PIBID to the initial training of the scholarship students and to analyze the challenges and possibilities inherent to the insertion in the program. For the accomplishment of this work we used a bibliographical and empirical research, of quantitative character, being proposed the application of a semi-structured questionnaire composed by open and closed questions, applied to 10 scholars students of the subproject. For the analysis of the questionnaires, the content analysis was used with interpretative focus of character ‘holistic of the phenomenon’, methodology that allowed to understand and to reflect on the challenges found by the scholarship holders and the contributions of the program in their professional careers. It was observed the significant importance of the union between the theory, learned in the university, and the practice practiced in the basic school, the importance of the professors of the basic school profession in the training of the scholarship students, perceiving the lack of receptivity on the part of these teachers. The present study can serve as reference for further research that seeks to improve the practices implemented between undergraduate and primary school teachers.

Keywords: Initial Teacher Training. Pibid. Pedagogy. Uemg-Leopoldina.

1 INTRODUÇÃO

Vale dizer que não se pretende neste trabalho detalhar o histórico nacional da formação dos professores, mas sim, elucidar-se o momento concludente para as reformas educacionais a partir da década de 1990.

No Brasil, há muitas décadas, educadores e especialistas discutem sobre a qualidade da educação, mas os esforços para que essa qualidade de fato aconteça está apenas começando,

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

pois, de acordo com as pesquisas feitas pelas autoras Bernadete Gatti e Elba de Sá Barretto para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO (2009), a situação educacional brasileira ainda é crítica, devido também, ao processo histórico de formação de professores.

Com relação à formação inicial de professores, percebemos a falta de políticas públicas específicas, a estruturação dos currículos e a definição de uma identidade própria dos cursos de formação docente. Ressaltando que a visibilidade do curso é tida como “segunda categoria” nas Instituições de Educação Superior e na sociedade como “fácil e curto”, o que de fato desvaloriza o profissional (GATTI, 2014).

Diante desse cenário educacional Silva e Luquetti (2013), enfatizam que a aprendizagem na formação de professores tem se atestado insuficiente, deficitária e muito frágil, devido a estarem desvinculadas de suas práticas, salientando que deve haver de fato a junção das mesmas, pois, estas são intrínsecas ao ato de ensinar, e, portanto, necessárias.

Segundo Rocha (2013) as reformas efetivas na área educacional iniciaram-se na década de 90, resultando na publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, denominada LDB, em 23 de dezembro de 1996, sendo uma ação do governo nas esferas municipais, estaduais e federais. Regulamentando as instituições públicas e privadas desde a educação básica até o ensino superior, abordando também a formação do profissional da educação. A exigência de nível superior para os professores da educação básica está explicitada a seguir, no artigo 62:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. / § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996, S.p).

Tendo as instituições formadoras, com estudos de Gatti e Barretto (2009), um período de 10 anos para se adequarem as novas normas, haja vista que a maioria dos professores do Ensino Fundamental I, atuantes no Brasil nessa época, não possuíam formação adequada. Salientando também a necessidade de colaboração entre os órgãos governamentais da nação, para uma formação inicial, continuada, e capacitação para os profissionais da educação.

A Lei n. 12.014 de 6 de agosto de 2009 (BRASIL, 2009a) alterou o artigo 61 da LDB 9394/96, tendo como finalidade a especificação entre os profissionais da educação, nessa resolução depreende-se o esforço do governo em normatizar as categorias dos profissionais da educação, habilitando-os em cursos reconhecidos.

Nesse caminho, no mesmo ano é aprovado o Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009 (BRASIL, 2009b), que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, apresentando os princípios que devem nortear a formação inicial e continuada, propondo uma articulação entre a União, Estados, Distrito Federal e os Municípios, legitimando a escola como espaço específico e necessário para a formação inicial docente, propiciando aos acadêmicos a oportunidade de relacionarem a teoria com a prática, conforme preconizado em seu art. 2º, inciso VI “o reconhecimento da escola e demais instituições de educação básica como espaços necessários à formação inicial dos profissionais do magistério”.

Vale ressaltar que mesmo com essas leis, os profissionais da educação ainda assim esbarram em outros questionamentos, como enfatiza Saviani (2009, p. 153), “não pode se falar de formação de professores sem esbarrar na questão de condições de trabalho, salário e jornada

inadequados”. Estas condições desfavoráveis à profissão legitimam a escassez da procura por cursos de docência entre as novas gerações e também paralisam os profissionais da educação em relação à constante busca por novos conhecimentos.

Gatti e Barretto (2009, p. 240) salientam que o salário do professor é consideravelmente baixo quando comparado a outras profissões que também exigem nível superior, o que desestimula a procura pela carreira docente e “entre outros fatores, a carreira e salários que estão associados a desprestígio profissional, com certeza pesam tanto na procura por esses cursos, como sobre o ingresso e permanência na profissão”.

Verifica-se que a remuneração dos professores é desigual em todo o país, tanto entre estados ou municípios esse número diminui ou aumenta, quanto no que se refere aos níveis de educação infantil e os primeiros anos do ensino fundamental, o que descaracteriza a importância desse profissional.

Após muitos estudos e debates, o Conselho Nacional de Educação (CNE), atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs) e elaborou novas orientações, entre elas a valorização do profissional da educação, colocando-nos que, valorizá-lo é consecutivamente valorizar a escola.

Essas orientações têm como objetivo valorizar o profissional da educação garantindo-os uma formação inicial e continuada, bem como desenvolver suas competências, no processo de construção de novos conhecimentos, devendo o professor saber trabalhar em equipe, pesquisar, orientar, avaliar e elaborar propostas, além de ter um conjunto de habilidades intelectuais, para assim, garantir aos alunos a permanência e a conclusão dos estudos.

Nesse mesmo caminho e orientação, Nóvoa (2009b) e Tardif (2013) salientam a ausência dos professores de profissão como sujeitos de seu próprio conhecimento, podendo eles contribuir consideravelmente para os futuros professores. Na maioria dos casos, os professores das universidades nunca lecionaram em uma escola de educação básica, nem mesmo conhecem de perto as relações cotidianas das escolas populares, não tendo, portanto, uma relação teoria-prática consistente para embasamento na formação dos professores.

Delineia-se então, um novo conceito de formação, onde aprender com quem entende o trabalho, ganha sua relevância, ou seja, constrói-se um espaço cada vez maior de professores de profissão aliados aos professores universitários, e, concomitantemente, oportuniza-se conhecimentos práticos para que se vivencie a docência em profundidade.

Diante do exposto Nóvoa (2009b, p.6) propõe uma medida para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do futuro docente:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas.

Essa citação nos faz refletir sobre os princípios que deveriam nortear os programas de formação docente no Brasil. Em virtude desses vários aspectos, temos que repensar a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e a realidade cotidiana das escolas de educação básica, de modo que os professores da escola básica, possam se tornar colaboradores ativos na formação inicial dos graduandos.

Para tanto Tardif (2013, p. 23) exprime sua vontade de encontrar uma “[...] articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas [...]”, argumentando serem

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

esses conhecimentos produzidos em uma redoma, na qual, não se valida à realidade educacional brasileira.

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

Ao longo dos anos percebem-se avanços, mesmo que ainda tímidos, com relação aos programas voltados para a formação de profissionais de qualidade para a educação básica. A criação de programas no Brasil como: PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), Parfor, Obeduc, Prodocência, Novos Talentos, Life e Competências Socioemocionais, são ações que tendem a criar, a nível nacional, possíveis melhoras na qualidade da educação no país.

Em julho de 2007 com a publicação da Lei nº 11.502 (BRASIL, 2007, S.p), que alterou a estrutura da ‘nova’ CAPES, no seu artigo 2º, estabeleceu-se sua nova missão: “No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar [...] a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, [...]” e “A Capes estimulará a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino”, assumindo então, a responsabilidade de tentar preencher a lacuna existente na qualidade da educação básica.

A Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) foi criada nesse mesmo ano e, em 2012, com o Decreto nº 7.692 de 2 de março (BRASIL, 2012), altera-se a nomenclatura para ‘Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica’, mantendo-se a sigla DEB. Esse órgão tem o propósito de induzir e fomentar a formação dos profissionais da educação básica, a formação inicial e continuada, e estimular a valorização do magistério com o objetivo de elevar a qualidade da educação no Brasil.

Devido ao cenário exposto, concernente ao déficit na qualidade da formação de professores para a educação básica, o programa PIBID surge em meio a outros programas, como uma tentativa de valorizar e incentivar a formação inicial de professores, inserindo os estudantes das licenciaturas nas escolas básicas, seu futuro espaço de atuação profissional. Transporta o futuro profissional para a vivência do cotidiano da escola, permitindo-lhe reconhecer as especificidades e peculiaridades do espaço escolar. O PIBID foi criado a partir da portaria normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007 pelo Ministério da Educação (MEC), publicada no Diário Oficial da União (DOU), elencando os seus objetivos no seu parágrafo 1º:

I- incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio; / II- valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; III- promover a melhoria da qualidade da educação básica; / IV- promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; / V- elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, S.p).

Segundo o Relatório de Gestão (2009-2013), o programa PIBID é coordenado e financiado pela CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), em parceria com as Secretarias de Educação e escolas de educação básica da rede pública de ensino.

Criado para incentivar e valorizar o magistério, aumentar a qualidade da formação docente para atuar na educação básica, visando superar os problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem das crianças nas escolas públicas com baixo rendimento educacional. Diferenciando-se de outras políticas anteriormente executadas, contempla momentos de trocas de saberes entre os diversos atores ligados à educação pública: alunos e professores da educação básica, estudantes e professores das licenciaturas dos cursos superiores.

O programa traz a tona o embate que gira em torno das discussões do distanciamento entre a teoria e a prática nos cursos de licenciaturas, de maneira geral, fazendo com que as universidades repensem seu currículo, e, os professores formadores, repensem sua didática. Como coloca Martins (2013, p. 34), “esse aspecto é particularmente importante na formação de professores, pois esta tem sido historicamente marcada pela distância teoria-prática, lacuna que muitas vezes impossibilita o docente de conduzir as aulas de forma dinâmica e interessante”.

Com a cooperação das redes municipais básicas de ensino, o projeto insere os alunos graduandos em diferentes realidades educacionais, permitindo-lhes planejar e desenvolver diferentes atividades didático-pedagógicas de ensino e aprendizagem junto aos professores regentes das escolas parceiras e também auxiliado pelo seu respectivo supervisor.

SURGIMENTO DO PIBID NA UEMG E NA UNIDADE LEOPOLDINA: CONTEXTUALIZANDO

A UEMG com o compromisso de proporcionar um ensino de qualidade para seus alunos, nas diversas licenciaturas que a compõe, enxerga o PIBID como um meio de se validar de fato o diálogo entre alunos da educação básica e educação superior, ampliando a vivência dos seus futuros docentes. Atentando que, quanto maior a proximidade entre esses diferentes saberes, maior será a qualidade da formação docente dos acadêmicos (UEMG, EDITAL PIBID, 2012).

O PIBID inicia-se na instituição no ano de 2012, após a submissão e aprovação de seu projeto institucional junto a CAPES, através do Edital nº 011/2012 (BRASIL, 2012), no qual apresentou sua proposta geral em consonância com os objetivos do Programa. Deu início efetivo às suas atividades em agosto/2012, contando com a participação de 146 bolsistas, sendo estes: 110 alunos, 22 professores supervisores e 14 coordenadores, 12 escolas municipais e 5 estaduais.

Para o ano de 2014, a UEMG apresentou um novo subprojeto Interdisciplinar, envolvendo as áreas de Pedagogia, Música e Artes de maneira Interdisciplinar (EDITAL PIBID nº 061/2013). Objetivando dar continuidade ao cumprimento de seu compromisso com a formação de professores que reconheçam o espaço da Educação Básica como lócus de aprendizagem. A UEMG ampliou também seu número de integrantes dos subprojetos, verificando os seguintes números: 294 bolsistas no geral e 20 coordenadores, 35 escolas participantes, sendo 11 estaduais e 24 municipais.

As ações implementadas constroem-se através do discurso de promoção do diálogo entre alunos, a ampliação da vivência dos futuros docentes, atentando para a maior proximidade entre os diferentes saberes, enfatizando a qualidade da formação do docente. Diz-se um meio, portanto, de se tentar chegar aos objetivos da instituição, preponderando pela qualidade de seus alunos, a partir de referencial teórico sistematizado, articulado com as experiências e vivências dos alunos bolsistas nas escolas regulares (EDITAL PIBID, nº 011/2012).

Os objetivos do subprojeto PIBID 2012-2013 e as atividades realizadas pelos bolsistas estão em consonância com o exposto por Tardif (2013, p. 36) “o saber docente pode ser definido como [...] um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”. Essa aproximação do contexto acadêmico e o contexto da escola básica refletirão na qualidade da formação dos futuros professores, e foi tendo como parâmetro esse pensamento norteador, que a unidade UEMG-Leopoldina construiu seu subprojeto, motor da pesquisa que aqui se trata.

CORPO DO TEXTO E METODOLOGIA: CONTRIBUIÇÃO DOS FUTUROS PROFESSORES

Objetivamos detalhar e organizar os dados coletados no desdobrar da presente pesquisa com a intenção de se atender aos objetivos propostos. Utilizou-se a análise de conteúdo com enfoque interpretativo de caráter ‘holístico do fenômeno’ considerando todos os aspectos das narrativas em relação direta com o objeto pesquisado, ou seja, suas ‘interações e influências recíprocas’ (GATTI, 2005). Para averiguação dos resultados obtidos em cada questão proposta no questionário aplicado, foi feito um entrecruzamento de dados relacionando as respostas fechadas e discursivas dos alunos bolsistas; suas experiências relatadas oral e informalmente e os relatórios do PIBID pertencentes às quatro escolas participantes, tudo isso com o propósito explícito de juntar-se com a bibliografia encontrada e obter-se reflexões mais aprofundadas acerca das respostas dos bolsistas.

Elencam-se as questões discursivas, a seguir, pois, as respostas encontradas por esses meios, serviram de ponto e contraponto de discussão no correr das análises, não havendo necessidade de se proceder a gráfico explicativo em relação às respostas. São as seguintes questões referenciadas: 11- Quais são as contribuições que o PIBID lhe ofertou durante sua participação, com relação à sua futura profissão docente? Faça um relato. 12 - Quais os desafios enfrentados por você ao participar do programa. Relate. 13 - Para você, qual o verdadeiro impacto do PIBID na formação acadêmica do bolsista?

Os dados coletados na primeira questão nos mostram que os 10 bolsistas concordam (Gráfico 1) que existe de fato a união entre o conhecimento produzido na universidade –teoria- e as experiências obtidas por eles, alunos, na prática, havendo uma integração e fortificação das mesmas, referindo-se às atividades desenvolvidas no PIBID. Nessa perspectiva, cabe salientar a proposição de Nóvoa (1992), quando diz que “é preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores”.

Acredita-se na importância da teoria, dos saberes científicos, disciplinares e curriculares para a formação dos profissionais da educação, mas, faz-se necessário incluir o que Pimenta (1998, p. 171) diz no sentido de se “poderem encontrar instrumentos para se interrogar e alimentar nossas práticas, confrontando-as com a teoria”.

É nesse momento que se cria a possibilidade de produzirem-se os saberes pedagógicos na ação, e para confirmar a assertiva, necessário faz-se incluir os fragmentos de falas de alguns participantes da pesquisa:

Através do PIBID conseguimos unir teoria com a prática, pois só trabalhando diretamente com os alunos é que poderemos compreender o que é realmente uma sala de aula [...] (ENTREVISTADO 3). / O PIBID me auxiliou a compreender melhor os conteúdos do curso de Pedagogia e a relacionar as discussões acadêmicas com as dificuldades encontradas na prática na escola (ENTREVISTADO 5). / O PIBID tem contribuído verdadeiramente para minha formação. Essa aproximação entre a teoria e a prática se faz necessária e é muito gratificante para o graduando. O contato direto com o cotidiano escolar é de suma importância para a prática futura (ENTREVISTADO 6).

Pode-se perceber mediante as falas dos alunos, a contribuição do PIBID em suas formações, quando todos dizem que o programa oportuniza momentos de reflexão da teoria difundida no curso de graduação, juntamente com a prática realizada no programa (Gráfico 1), colocando-os frente às diferentes realidades que a escola possui, criando dessa maneira, oportunidades de adquirirem conhecimentos a partir da prática.

Gráfico 1



Fonte: Elaborado pelo autor.

Continuando a respeito da relação teoria e prática, pode-se ainda incluir o que Tardif (2013) enfatiza nos seus estudos sobre a formação para o magistério, criando uma nova articulação e uma nova concordância entre os conhecimentos veiculados na universidade e os saberes e experiências desenvolvidos pelos atores da escola básica em suas práticas cotidianas.

Os dados da pesquisa em relação à compreensão do trabalho coletivo/colaborativo nas escolas nos mostram que todos os 10 bolsistas, consideram que o PIBID proporciona esse entendimento (Gráfico 2), da mesma forma, o estudo de Matheus (2013) da Universidade Estadual de Londrina, que investiga as práticas colaborativas de professores e alunos participantes do programa PIBID de Inglês, considera que o trabalho colaborativo:

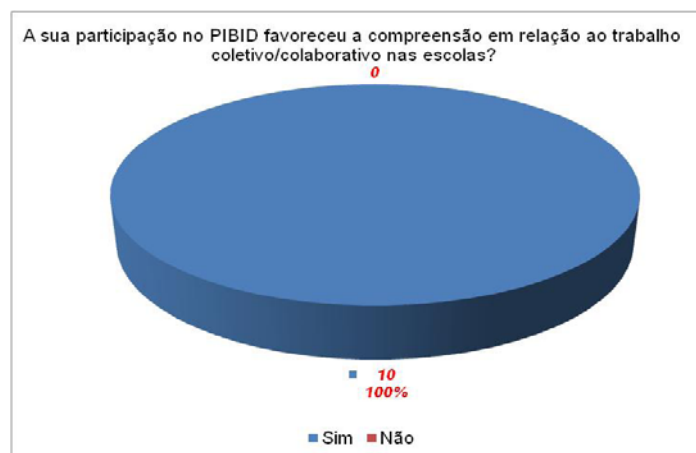
É aquele que se aproxima da colaboração integrativa, na qual participantes compartilham o desejo de transformação da prática em que estão envolvidos/as, a disponibilidade para realização comum, o diálogo e os esforços para a superação de conflitos e de diferenças, com vistas à promoção do outro. Nesse modelo, são essenciais o interesse comum apaixonado, a escuta cuidadosa, o envolvimento emocional, os propósitos compartilhados, a apropriação mútua, a responsabilidade individual pelo bem comum e os processos contínuos de resolução de conflitos e tensões (MATHEUS, 2013, p. 1111).

Segundos estudos de Nóvoa (2009b) uma das propostas para uma formação docente de qualidade é a partilha, que deve ser inerente na cultura docente, pois é a soma das habilidades individuais de cada profissional da escola formando uma competência coletiva. Nesse mesmo sentido, coloca dois aspectos importantes, o primeiro consiste na partilha das práticas, onde todos expõem suas experiências, e assim, todos refletem sobre ela e consecutivamente a tornam conhecimento profissional.

O segundo ponto consiste na ética profissional, onde todos os profissionais da escola tenham o hábito do diálogo, pois sabemos que o cotidiano da escola é permeado por diferenças culturais, sociais, econômicas, sendo palco de desafios, por isso, a importância do diálogo entre os profissionais. Para legitimar essas considerações, esboçaremos a fala do bolsista, afirmando que “O trabalho conjunto que é desenvolvido no PIBID, tem sido de fundamental importância para o meu crescimento enquanto futura pedagoga” (ENTREVISTADO 6).

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Gráfico 2



Fonte: Elaborado pelo autor.

A visão do bolsista converge com as características e dimensões de iniciação à docência apontadas no inciso II, IX e XI do artigo 6º (BRASIL, 2013, s/p.) ratificando a concepção de Nóvoa (2009b, p. 12) quando coloca que o trabalho em equipe é um dos apontamentos que caracterizam um bom trabalho docente, permitindo que os atores envolvidos integrem-se e aprendam com os professores de profissão, sendo um somatório das competências individuais, enfatizando que “os novos modos de profissionalidade docente implicam um reforço das dimensões colectivas e colaborativas, do trabalho em equipa, da intervenção conjunta nos projectos educativos da escola”.

Segundo os dados provindos do questionamento sobre a relevância do tempo de permanência no PIBID, com ênfase na compreensão do cotidiano e a dinâmica da escola regular, 8 dos 10 bolsistas afirmaram que sim, há essa compreensão (Gráfico 3).

Gráfico 3



Fonte: Elaborado pelo autor.

Verificando esses dados, percebe-se a visão dos bolsistas quanto à compreensão do espaço escolar a partir das suas vivências no programa. O estudo de Paredes (2012) também concorda que seja necessária a aproximação da realidade e a apropriação do conhecimento científico,

suscitando questionamentos em relação aos saberes cotidianos, e possíveis mediações nesta realidade, na qual os alunos e professores estão inseridos.

Percebamos a fala do Entrevistado 6: “Conhecer o espaço de atuação futura é muito importante para o graduando, e o PIBID proporciona isso”, nesse sentido Pimenta (1998, p.196) salienta que “Os saberes pedagógicos podem colaborar com a prática. Sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca [...]”. Segundo o Entrevistado 1 e 2 respectivamente:

O PIBID me trouxe o benefício de estar em contato com a escola como um todo, porque posso estar com alunos de todas as séries, numa atividade como o teatro, numa série toda quando falta um professor, trabalhando com poucos alunos (5, 7 ou 9) ou individualmente, o que no estágio isto não acontece, esta diversidade contribui para a nossa experiência (ENTREVISTADO 1). / Poder ver na prática as relações do cotidiano escolar. Pois essa realidade nos proporciona um grande crescimento profissional. O cotidiano nos revela situações tanto positivas quanto negativas através delas podemos tomar posicionamentos diante dos fatos (ENTREVISTADO 2).

Tais resultados mostram que o PIBID proporciona aos licenciandos trocas de saberes durante a formação acadêmica e não somente em seu término, participando da rotina e das atividades escolares em vários momentos, vivenciando as problemáticas relacionadas à profissão docente, percebendo as posturas, regras, valores, organização das rotinas e imprevisibilidade do universo escolar.

Segundo Tardif (2013, p. 53), “a prática é um processo de aprendizagem na qual os professores reaproveitam essas experiências eliminando o que lhe é inútil e reaproveitando o que lhe serve de alguma forma”. É um processo pelo qual se reflete sobre a ação dos profissionais a sua volta e sobre sua própria ação, propiciando novas descobertas e reflexões a partir de suas experiências, sobre a prática e na prática.

Percebe-se em contrapartida, que 2 bolsistas destacam que ainda não são capazes de compreender a dinâmica e o cotidiano da escola. Refletindo-se sobre o ponto destacado, podemos entender que esses alunos bolsistas demandam de mais tempo para compreenderem a complexidade do cotidiano escolar, como, por exemplo, “em relação ao saber lidar com aspectos da imprevisibilidade, aos juízos e às decisões a serem tomadas na situação, muitas vezes conflituosa, de ensino”, citada na pesquisa de Guimarães (2004, p. 100) realizada na Universidade Federal de Goiás em Goiânia. A fala do Entrevistado 3 solidifica o exposto, quando diz:

[...] ainda me sinto despreparada para lecionar, pois o nosso curso de Pedagogia nos prepara muito teoricamente, focando mais em pesquisas e teorias, esquecendo muito da prática. Acredito que só com o tempo irei conseguir adaptar e aprender como realmente é dar aula, através das trocas de experiências.

Esse aspecto ressaltado pelo bolsista permite pensarmos sobre a existência de professores das licenciaturas, como já apontado por vários estudos (GATTI, 2014; SILVA; LUQUETTI, 2013; GATTI; BARRETTO 2009), que não passaram pela experiência da docência na educação básica, tampouco, permitem contextualizações entre teoria/prática, facilitando a construção de uma *práxis* (no sentido marxista), dando ênfase aos conteúdos teóricos em detrimento de espaços para ações práticas no/do contexto escolar.

Os apontamentos da pesquisa de Gatti (2014) reafirmam de forma incisiva a pouca preocupação das instituições formativas em integrar a teoria com a prática durante a formação dos docentes. Salientado que em todo o processo formativo do profissional que irá atuar na

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

educação básica, deve pautar-se na articulação dos fundamentos e conteúdos específicos da área com a prática. A citação a seguir ilustra essa preocupação:

No Brasil, os cursos de licenciatura mostram-se estanques entre si e, também, segregam a formação na área de conhecimento específico da área dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar. Isso denota pouca preocupação com a educação básica e o trabalho que aí os professores deverão realizar (GATTI, 2014, p. 38).

Levando em consideração os dados obtidos no Gráfico 4 em conjunto com as análises feitas aos relatórios parciais das (4) quatro equipes, pode-se constatar que o PIBID proporcionou aos licenciandos, a participação nas mais diversas situações escolares, permitindo que os mesmos refletissem e analisassem sobre essas questões, atribuindo um novo olhar para o cotidiano escolar, futuro campo profissional.

Segundo o resultado da pesquisa de Stanzani (2012), observou-se a convergência de dados com os encontrados nessa pesquisa, pois, constatou-se um envolvimento significativo dos bolsistas com a realidade da escola, permitindo-lhes a construção da concepção do que é realmente a escola, do sistema de ensino e das políticas educacionais em vigor, revelando as reais condições da educação básica. Outro ponto a ser destacado pela autora é a compreensão dos licenciandos através do PIBID da dimensão do que é uma sala de aula, despertando a ideia do 'ir além', na busca exaustiva de metodologias inovadoras, possibilitadoras do despertar do interesse dos alunos das classes populares.

De acordo com a fala do Entrevistado 7, pode-se perceber que a busca por novas metodologias de ensino e o enfrentamento dos desafios propostos pela profissão, acabam por acarretar uma visão prazerosa e edificante, enquanto futuro profissional da educação:

No início do PIBID, como tudo que é novo, nos desafia a aprender e dedicar cada vez mais por um ideal. Hoje os desafios que vejo é a vontade de educar e alfabetizar crianças que vivem em defasagem escolar. Sou muito grata por poder ter desafios a minha frente todos os dias (ENTREVISTADO 7).

Em função do exposto, cabe ressaltar que as atividades cotidianas das escolas levam os bolsistas a problematizar os desafios que são específicos da sala de aula, de forma crítica, num processo contínuo (Edital nº 061/2013). E para reafirmar a assertiva, Pimenta (1998, p. 173) salienta que:

Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que o professor vai constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete na e sobre a prática.

Para ratificar o exposto, buscamos argumento também em Felício (2014), que apresenta em pesquisa feita na Universidade Federal de Alfenas o impacto do PIBID na formação dos licenciandos de 6 cursos diferentes, inclusive o curso de Pedagogia, afirmando que a experiência de conviver com os profissionais da escola e os alunos, permite vivenciar situações variadas, ricas e conflituosas do cotidiano escolar (Gráfico 4).

Gráfico 4



Fonte: Elaborado pelo autor.

Tornou-se essencial ao trabalho proposto que se soubesse da existência, ou não, de diálogo entre os professores de profissão e os alunos bolsistas do Programa. As respostas pela primeira vez se dividiram substancialmente, onde se encontrou 5(cinco) bolsistas respondendo ‘sim’, e outros 5(cinco) ‘não’ (Gráfico 5).

Gráfico 5



Fonte: Elaborado pelo autor

Importa a reflexão sobre alguns conceitos que, de alguma maneira, podem perpassar os pensamentos dos professores regentes, como por exemplo, a presença de universitários que podem estar ‘vigiando’ o trabalho dos professores veteranos, ‘medo’ de serem substituídos pelos futuros professores, ‘desmerecimento’ em relação aos conhecimentos dos licenciandos, ‘falta de informação’ acerca do programa PIBID, etc.

Questões como essas são encontradas nos resultados do trabalho de Martins (2013) e de Ambrosetti et al. (2013), onde os autores relatam que durante a observação de várias reuniões, os bolsistas trocavam suas experiências e também expressavam suas dificuldades encontradas ao longo do projeto. E uma delas é a falta de diálogo e o estranhamento entre eles e os pares

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

(professores da escola). Os professores da escola básica se sentem inseguros em face ao olhar da universidade.

Os relatos dos Entrevistados 2, 3 e 6 respectivamente, legitimam a falta de diálogo entre o sujeitos que deveriam ver-se enquanto pares:

Os desafios foram relacionados às relações pessoais, no início encontramos algumas resistências por parte dos professores da escola, mais isso foi sanado (ENTREVISTADO 2). / Ao meu ver a grande dificuldade é a falta de interação dos professores da escola com nós bolsistas. Os mesmos no geral se mostram desestimulados, sempre reclamando da profissão, dos alunos “indisciplinados”, e como somos pessoas “diferentes” na escola, parece que sentem um pouco de receio, refletindo assim em pouca conversa, olhares atravessados e etc. (ENTREVISTADO 3). / Os desafios são muitos. A aceitação dos profissionais da escola (professores) é um desafio que precisa ser superado diariamente. A cobrança das professoras em relação ao nosso trabalho também é grande (ENTREVISTADO 6).

A partir dessas colocações dos bolsistas é possível evidenciar as contradições que emergem ao longo da participação dos licenciandos no PIBID, e, de certa maneira, pode-se inferir que essas barreiras relacionais podem servir de estímulo reflexivo, pois, os conduzem a repensarem as práticas de seus pares e suas próprias, possibilitando a construção de possíveis modelos de desenvolvimento profissional, mas ao contrário, podem servir de obstáculo e embaraço, mostrando a face ingrata de um ofício ainda não legitimado enquanto profissão, e seus desdobramentos nas relações entre os professores de carreira (TARDIF, 2013b).

Com relação às respostas positivas, percebe-se a existência de diálogo entre professores e bolsistas, reforçando a ideia de que os objetivos do programa PIBID estão se concretizando de forma mais clara em algumas escolas. Estabelecendo relação amistosa de diálogo entre o professor mais experiente com os alunos bolsistas, havendo, portanto, uma possível troca de saberes e experiências, esse relacionamento entre os iniciantes com os professores regentes é facilitador da construção dos saberes da experiência.

Segundo a pesquisa de Fejolo (2013), na Universidade Federal de Londrina, que também tem como foco a análise da contribuição do programa PIBID na formação inicial dos licenciandos, os bolsistas “aprendem como ser professor com outros professores”, ampliando os conhecimentos dos alunos unindo a teoria acadêmica com a prática, socializando os saberes do aluno e do professor supervisor.

Da mesma forma, a pesquisa de Stanzani (2012) destaca o desenvolvimento e crescimento dos licenciandos face às experiências cotidianas na sala de aula, pois começam a compreender e refletir sobre a complexidade, pluralidade e heterogeneidade inerentes à escola. Ressaltando também o conhecimento alcançado por eles na troca de saberes com os professores da educação básica.

Em se tratando ainda, com respeito à dimensão da troca de diálogo e saberes entre as partes, Tardif (2013) chama de experienciais, tendo origem na prática cotidiana dos professores com seus pares, sendo peculiar a ela, e que ao longo do exercício da docência, poderão se transformar em macetes da profissão, constituindo-se o alicerce da prática profissional. Cabendo destacar o que ele afirma:

O relacionamento dos jovens professores com os professores experientes, os colegas com os quais trabalhamos diariamente ou no contexto de projetos pedagógicos de duração mais longa, o treinamento e a formação de estagiários e de professores iniciantes, todas estas são situações que permitem objetivar os saberes da experiência. Em tais situações, os professores são levados a tomar consciência de seus próprios saberes experienciais, uma vez que devem transmiti-los e,

portanto, objetiva-los em parte, seja para si mesmos, seja para seus colegas. Neste sentido, o docente é não apenas um prático mas também um formador (TARDIF, 2013, p.52).

O entendimento em profundidade da divergência de 50%, entre a proximidade dos professores de profissão e os alunos bolsistas encontrada na pesquisa, merece ser devidamente averiguada, ressaltando a pertinência de futuras pesquisas que se desdobrem em relação aos aspectos particularizantes de cada universo escolar apresentado, verificando as possíveis causas dessa discrepância encontrada no presente estudo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos da presente pesquisa, pode-se perceber a partir dos dados coletados e das análises feitas, que o PIBID/Pedagogia-Leopoldina contribuiu na formação inicial dos licenciandos, pois facilitou o contato com a estrutura e o funcionamento da escola regular logo nos primeiros anos da graduação, constituindo-se em uma experiência enriquecedora para a formação acadêmica/profissional.

No tocante aos impactos do programa na formação inicial dos bolsistas, revela uma percentagem maior de aspectos positivos do que negativos, tendo como premissa a percepção dos sujeitos envolvidos. Torna-se preciso considerar que o programa é uma novidade para as universidades e para a escola básica, portanto, é natural haver resistência em momentos específicos de sua implementação e articulação.

Conclui-se que o PIBID oportuniza um espaço de construção de novos conhecimentos e saberes com relação a diversos aspectos da profissão docente: os bolsistas são levados a estreitar os fundamentos teóricos da graduação aos saberes da prática, propiciando o reconhecimento de que o espaço escolar é uma fonte de saberes que deve ser articulada com os conhecimentos acadêmicos; esses graduandos têm acesso aos lances específicos do cotidiano de uma profissão de relação, onde se tem que desenvolver alto grau de convivência interpessoal, e, destacamos ainda, a importância do diálogo promovido como estratégia inevitável e imprescindível para a melhoria da qualidade de ensino nos cursos de formação de professores e na educação básica.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao PIBID/UEMG(2014-2016); à bolsa da FAPEMIG/UEMG/PIBIC/2016 e à CAPES pela bolsa de doutoramento concedida (2016-2017) e a todos os alunos que se aventuram conosco pela pesquisa, pelos programas de ensino e pela extensão.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara. et al. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, n. 120, seção 1, 2010.

_____. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 239, seção 1, 2007.

_____. Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 140, seção 1, 2013.

_____. Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 179, seção 1, 2009.

_____. Portaria Normativa nº 72, de 9 de abril de 2010. Dispõe sobre o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**, n. 68, seção 1, 2010.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 1996.

_____. Lei n. 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei 9394/96 que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor da formação dos profissionais da educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 2013.

_____. Lei 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES**. Brasília/D, 2007.

_____. Decreto nº 6755, 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 no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília/DF, 2009.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, **Diário Oficial da União**. Brasília, DF 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>.

_____. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**, 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>, 2014.

BRASIL. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica Presencial. **Relatório de Gestão 2009-2013**. Brasília: CAPES, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>>.

FEJOLO, T. B. **A formação do professor de física no contexto do PIBID: os saberes e as relações**. 136 f. Dissertação de Mestrado – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2013.

FELÍCIO, H. M. ; ALLAIN, L. R. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Educação**. Santa Maria. v. 39, n 2, p. 339-352, mai/ago. 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/8175>>.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília, DF: Líber Livro, 2005.

_____. **Ensinando e aprendendo: avanços e desafios dos professores no Brasil**. UNESCO – Lançamento do Relatório de Monitoramento Global da Educação Para Todos – EPT, 2014.

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

GATTI, B. A.; ELBA, S. S.; ANDRÉ, M. E. D. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores: saberes, identidade e profissão**. 15. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2004.

MARTINS, M. M. M. de C. **Saberes pedagógicos e o desenvolvimento de metodologias de ensino de biologia: o PIBID como elemento de construção**. 2013, 229 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de ciências, Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática. Universidade Estadual do Ceará Fortaleza, 2013.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educacion**. Madrid, 2009a. Disponível em: <http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf>.

_____. **Professores: Imagens do futuro presente**. EDUCA, Instituto de Educação. Universidade de Lisboa, 2009b.

PAREDES, G. G. O. **Um estudo sobre o PIBID: Saberes em construção na formação de professores de ciências**. 2012, 171 f. Dissertação (Mestrado) – Setor de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998.

ROCHA, C. C. T. **Saberes da docência aprendidos no PIBID: um estudo com futuros professores de sociologia**. 2013, 163 f. - Dissertação (Mestrado) - Centro de Educação, Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2013.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40, p.143-155, 2009.

CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS LICENCIANDOS EM PEDAGOGIA NA UEMG: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

SILVA, Liz D. T. A.; LUQUETTI, Eliana C. F. Reflexão, construção e identidade: o PIBID no curso de Pedagogia UENF. CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM ESTUDOS SOCIAIS E HUMANIDADES – CONINTER, 2., 2013, Belo Horizonte, MG, **Anais...** Belo Horizonte, MG, 2013.

STANZANI, E. de L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012, 86 f. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em ensino de Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos pra frente, três pra trás. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, 2013b. Disponível em:< <http://www.cedes.unicamp.br>>.