

O PIBID nas áreas de Ciências Biológicas e Exatas: reflexões sobre a experiência do programa¹

PIBID in biological and exact sciences areas: reflections on the experience of the program

*Rita de Cássia de Alcântara Braúna**

*José Gomes Thomaz***

*Dyjane dos Passos****

RESUMO

Os cursos de licenciatura no país não vêm subsidiando conforme deveriam os licenciandos. Nesse sentido, algumas ações no campo das políticas públicas de formação docente têm sido propostas objetivando a melhoria da qualidade da formação inicial. Dentre elas, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) vem se destacando nesse contexto e, portanto, cabe analisar seus possíveis efeitos sobre essa formação. Tendo isso em vista, levantamos como objetivo geral do estudo compreender qual o lugar que o Programa ocupa na formação dos licenciandos de Ciências Exatas e Biológicas de uma Universidade Federal Mineira. Para tal, nos valem de uma abordagem qualitativa, empregando-se na coleta de dados a técnica do Grupo Focal (GF). Os principais resultados do estudo sugerem que o Programa tem colaborado de modo significativo para a efetivação de uma nova relação entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, com acentuada influência na construção identitária dos bolsistas, rivalizando, algumas vezes, com os Estágios Supervisionados. Contudo, inúmeras tensões continuam a desafiar as reais possibilidades de ação dos licenciandos no contexto das escolas, principalmente, no que diz respeito a perspectiva de uma formação mais contextualizada a esse espaço.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Identidade docente. Saberes docentes.

ABSTRACT

The undergraduate courses in teacher education in the country are not preparing students how they should be prepared. In this sense, some actions in the field of public policies of teacher training have been proposed aiming at improving the quality of initial training. Among them, the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID) has been highlighting in this context and, therefore, it is necessary to analyze its possible effects on the training. In this sense, we defined as general objective to understand the place that the PIBID occupies in the training of the graduates of Exact and Biological Sciences from the Federal University in Minas Gerais, Brazil. For this we use a qualitative approach, using the Focus Group technique in data collection. The main results of the study suggest that the Program has contributed significantly to the creation of a new relationship between the field of training and the field of professional activity, with a strong influence on the identity construction of scholarship holders, but sometimes rivaling with the supervised internships. However, numerous tensions continue to challenge the real possibilities of action of the graduates in schools, mainly, with respect to the perspective on training more contextualized.

Keywords: PIBID. Teacher education. Teacher identity. Teacher knowledge.

¹ Este trabalho é fruto da pesquisa realizada com aporte financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG), no período de 2015-2017.

*Doutorado em Educação, em 2000, na USP. Professora do Programa de Pós-graduação em Educação. Departamento de Educação. Universidade Federal de Viçosa. E-mail: rbrauna51@gmail.com

**Graduando do Curso de Licenciatura em Química. Bolsista de Iniciação Científica do CNPq. E-mail: thomazjgt@gmail.com

***Graduanda em Pedagogia. Bolsista de Iniciação Científica da FAPEMIG. E-mail: djjanedospassos@gmail.com

Introdução

É muito frequente na literatura sobre formação de professores (TARDIF, 2010; LÜDKE, BOING, 2012; ZEICHNER, 2013) a emergência da necessidade de uma mudança no paradigma e na epistemologia da formação inicial dos docentes, tal qual como vem ocorrendo. Autores renomados, como Tardif (2010) e Nóvoa (2013), apostam em uma formação inicial articulada à vivência da prática docente na escola, encarando-a como um lócus de produção de saberes específicos aos docentes que só podem ser assimilados nesse contexto.

Segundo Gatti, Barreto e André (2011) os cursos de formação de professores no Brasil ainda são dominados por uma lógica disciplinar e tradicional de ensino, tal qual aquela consagrada no modelo de formação docente do século XX, pautado nos princípios da racionalidade técnica, considerada insatisfatória frente às novas exigências da sociedade atual.

Com as reformas educacionais ocorridas na década de 70, iniciou-se um processo de expansão quantitativa dos sistemas de ensino, correspondendo assim a uma nova configuração do ambiente escolar em relação ao público atendido que colocou em evidência a fragilidade das práticas docentes em relação a nova realidade das escolas e das salas de aulas, revelando desse modo uma formação distanciada da realidade de trabalho dos docentes, o que passou a se tornar um aspecto problemático dessa formação (AMBROSETTI, 2013).

Ao assumir que o conhecimento e aprendizado das disciplinas específicas do curso, aliado a uma complementação pedagógica, seriam capazes de promover uma formação satisfatória e conferir aos futuros professores os subsídios necessários a sua atuação, o modelo de formação predominante parece ter colaborado para gerar uma desconexão entre as práticas vivenciadas nas escolas pelos professores e as diferentes situações de ensino vivenciadas por eles no contexto de sua formação inicial.

Se contrapondo a esse modelo, Nóvoa (2009) vai defender que a formação de professores deva ser pensada a partir “de dentro” da profissão, justamente, porque é nesse contexto prático de atuação que as especificidades e singularidades da profissão são evidenciadas e passam a ganhar sentido por meio da realização de experiências concretas nas diferentes situações de ensino. Assumida até então por especialistas educacionais, o autor advoga sobre a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores”, estimulando uma formação docente construída dentro da própria profissão, onde os professores mais experientes têm um papel relevante a desempenhar.

Corroborando com Nóvoa (2009), autores como Tardif (2010) e Zeickner (2013) também reforçam a ideia de se tomar o processo de preparação inicial a partir da prática social do ensino em seu contexto de desenvolvimento profissional,

sugerindo uma mudança paradigmática no modo de conceber essa formação, ao colocar os professores como sujeitos agentes de seu conhecimento profissional.

Nesse sentido, tendo em vista satisfazer as demandas por uma educação básica pública de qualidade e melhorar o processo formativo dos docentes, algumas políticas públicas no campo de formação docente têm sido direcionadas para favorecer o processo formativo com base no resultado esperado. Dentre elas, ressaltamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), eleito como objeto de estudo da pesquisa, dada a sua abrangência no campo da formação de professores e ao destaque conferido pelo Decreto n.7.219/2010, que sinaliza a preocupação do Ministério da Educação (MEC) com a instituição do Programa, com sua consolidação e com sua continuidade na agenda das políticas públicas educacionais (BRASIL,2010).

Criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria conjunta com o Ministério da Educação, no ano de 2007 (BRASIL, 2013), o Programa tem como principal objetivo fomentar, por meio de bolsas, a formação inicial dos estudantes de licenciaturas pela sua imersão, ainda nos momentos iniciais de seu curso, no ambiente escolar. Com relação às bolsas concedidas pelo PIBID, cabe destacar que elas são destinadas não somente aos estudantes das licenciaturas, mas também aos docentes das universidades que os orientam (coordenadores de área) e aos professores das escolas que os acompanham nas atividades no espaço escolar (supervisores), os quais possuem atribuições específicas no Programa.

Dessa forma, o Programa encampa a ideia de que a formação dos licenciandos ancorada em uma concepção de docência referenciada no real contexto de atuação da Educação Básica Pública do país, oportunizará ao bolsista uma qualificação profissional mais adequada e articulada ao trabalho docente, que poderá motivá-lo ao exercício da profissão de professor.

Objetivando a imersão antecipada e mais prolongada do futuro professor no espaço escolar, o PIBID nos sugere uma formação diferenciada para esses estudantes, tendo em vista que é nesse momento formativo inicial que os processos de aprendizagem da docência começam a ser “construídos, sistematizados e contextualizados” pelos mesmos (PIMENTA, 2009) e, portanto, cabe analisar os seus possíveis efeitos na formação inicial desses. Assim, formulamos algumas questões iniciais de estudo: em quais aspectos o PIBID pode contribuir para melhoria da formação inicial dos licenciandos? Quais as limitações desse Programa no que se refere as aprendizagens da docência?

Visando responder a essas indagações, o objetivo geral do estudo é compreender os efeitos do Programa na formação de licenciandos dos cursos de Ciências Exatas (Física, Matemática e Química) e Biológicas de uma Universidade Federal Mineira; e, especificamente, conhecer as motivações dos licenciandos para ingressar e permanecer no Programa; identificar e analisar as aprendizagens desenvolvidas (saberes adquiridos, construídos e mobilizados) nesse contexto de

atuação; e, analisar a efetividade do PIBID como espaço de articulação entre os componentes curriculares acadêmicos e a formação ocorrida no contexto da escola.

A escolha por esses cursos foi motivada pelo fato de, historicamente, os mesmos se caracterizarem por uma lógica conteudista e disciplinar na formação, marcada por um tradicionalismo no lado das práticas, sinalizando uma necessidade de maior investimento didático-pedagógico por parte desses cursos na preparação desses licenciandos.

Metodologia

Para atender aos objetivos do estudo, nos propusemos a uma abordagem qualitativa de pesquisa empregando-se, na geração de dados, a técnica de Grupo Focal (GF), definido por Powell e Single (1996, *apud* GATTI, 2005, p.07) como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal” partindo, portanto, da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O contato com os participantes para a realização do estudo foi feito por meio do envio de e-mails aos coordenadores de área (professores da universidade com bolsa do Programa) e aos bolsistas dos subprojetos do Programa das licenciaturas em Matemática, Química e Ciências Biológicas, que voluntariamente se prontificaram a colaborar com a pesquisa; salvo exceção para os bolsistas de Licenciatura em Física, com os quais o estudo não pôde ser efetivado.

Ao todo, foram realizados três encontros para o estudo com os GF's. Os seus perfis foram caracterizados por meio de um questionário socioeconômico aplicado aos participantes no início de cada sessão, descritos a seguir.

Composto por 5 bolsistas, o GF do subprojeto de Química apresentou uma faixa etária entre 18 e 24 anos, dividida entre homens e mulheres, com maior predominância do segundo sexo, média de 4 períodos cursados e tempo médio de atuação no PIBID correspondente a 1 ano.

Já o GF do subprojeto de Ciências Biológicas foi composto por 6 bolsistas, dentre os quais homens e mulheres, com maior predominância do segundo sexo, idades entre 21 e 27 anos, mais de 1 ano de atuação no Programa e mais de 5 períodos cursados.

Por último, o GF do subprojeto de Matemática incluiu a participação de 5 bolsistas; dentre os quais homens e mulheres, com maior predominância do primeiro sexo, idades entre 21 e 30 anos; mais de um ano de participação no Programa e mais de 6 períodos cursados.

Autores como Gatti, Barreto e André (2011), Nóvoa (2009), Pimenta (2009), Tardif (2010), e Zeichner (2013) embasaram nossas análises tendo em vista suas numerosas produções no campo de formação de professores e no uso da categoria saberes docentes.

Cabe ressaltar ainda, que os grupos contaram com um moderador para guiar e orientar as discussões e interações grupais e que todos os encontros foram gravados e transcritos para geração de dados. Também, foram atribuídos nomes fictícios aos participantes dos GF's nas análises de modo a preservar suas identidades no estudo.

Organizamos as respostas fornecidas pelos GF's de acordo com três temáticas, a saber: motivação para participar do Programa; aprendizagens da docência desenvolvidas (saberes adquiridos e construídos); e a relação teoria-prática. Evidenciamos as respostas dadas pelos licenciandos aos temas propostos nos GF's, trazendo as recorrências e as especificidades por GF, dialogando com referenciais que fundamentaram o estudo. As análises são apresentadas a seguir.

Análise dos dados gerados com GF

Um dos principais objetivos do PIBID é favorecer a aprendizagem da docência pela imersão do licenciando, ainda nos momentos iniciais de seu curso, no ambiente escolar de modo a possibilitá-lo uma maior articulação entre teoria e prática, e motivá-lo para o exercício do magistério (BRASIL, 2013).

Tendo isso em vista, questionamos os três GF's (Matemática, Química e Ciências Biológicas) quanto às suas **motivações para a participação no Programa**. As respostas obtidas convergem para a expectativa da vivência prática da profissão e por meio dessa experiência se identificar ou não com a licenciatura, optando por esse campo, conforme os relatos a seguir:

[...] eu entrei no PIBID pra ter a oportunidade de conhecer de perto como que é a prática de dar aula, de ser professor [...]. (Maria, Química)

[...] eu entrei não sabendo se era isso mesmo que eu queria [...] e não sabia se era realmente o que eu queria ser, se eu "ia" pra pesquisa ou se eu "ia" pra licenciatura. Mas eu me encontrei dentro do PIBID. Realmente eu descobri que é isso que eu quero trabalhar [...]. (Júlia, Ciências Biológicas)

Em menor predominância, há ainda, no GF de Química, a expectativa de essa mesma atuação possibilitar, além das aprendizagens da docência, a oportunidade de se envolver na realização de pesquisas na área de educação e ensino de ciências, conforme o relato a seguir:

[...] o meu interesse em participar do PIBID é a possibilidade de "tá" na sala de aula e de "tá" contribuindo com a minha prática docente e, além disso, a possibilidade de eu "tá" fazendo pesquisa na área de ensino de Química que é área que eu sigo e que eu venho seguindo [...]. (Tiago, Química)

Já no GF do subprojeto de Matemática, evidencia-se, em uma maior dimensão, a motivação para a participação no Programa proveniente da remuneração por meio de bolsas oferecidas aos participantes pela CAPES e, em plano secundário, a possibilidade de aprender e se identificar com a profissão docente através da atuação prática no contexto das escolas, reforçando seu interesse pela continuidade na profissão, conforme declarado a seguir:

[...] o que me motivou primeiramente é a bolsa [...] e outra coisa que me motivou também é ganhar experiência como professor [...]. (Cássio, Matemática)

Cabe destacar que as bolsas são um atrativo do Programa. Estudos sobre a profissão docente apontam que o perfil socioeconômico dos estudantes de licenciatura do país (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011) reflete, em sua maioria, um perfil caracterizado por estudantes de baixa renda, com renda familiar compreendida entre 1 a 3 salários mínimos, e nesse sentido, a oportunidade pecuniária no Programa pode servir como auxílio ao custeio das despesas do curso, possibilitando ao bolsista de iniciação à docência (ID) dar continuidade a seus estudos e finalizar sua graduação.

Percebemos nas falas do três GF's, mais evidente, nos GF's de Química e Ciências Biológicas, a atribuição de um *status* particular à importância da experiência docente em sua formação inicial. Mesmo ainda conhecendo tão pouco sobre a escola e sobre suas particularidades, os bolsistas vislumbram nesse espaço uma possibilidade de múltiplos aprendizados e depositam nele uma série de expectativas em relação à sua formação. Dessa forma, a oportunidade da experiência no contexto das escolas no Programa parece ser, para os bolsistas, o fundamento de sua prática profissional e competência para o magistério.

Ainda sobre a mesma questão, uma discussão recorrente na literatura foi levantada pelos GF's dos subprojetos de Matemática e Ciências Biológicas: a comparação e a diferenciação entre as experiências formativas alcançadas por eles no contexto de atuação dos Estágios Supervisionados e no contexto do Programa.

Ambos – Estágio e PIBID – ocorrem nas escolas e apresentam-se sob a mesma proposta de promover a aproximação teoria-prática no processo de preparação inicial dos futuros professores pelo contato direto do licenciando com a escola e com a profissão docente. O Estágio Supervisionado, porém, está previsto nos currículos dos cursos de licenciaturas como um componente obrigatório dessa formação a ser cumprido, abrangendo, portanto, a todos os estudantes do curso.

Já o PIBID é um programa da CAPES que se propõe como uma política de formação docente que se soma aos cursos de licenciatura quanto ao objetivo comum de aproximar universidade e escola, porém, não é extensiva a todos os alunos, atendendo somente a uma parte dos estudantes de licenciatura.

Verifica-se que há um consenso entre os GF's de que a participação no PIBID possibilita uma experiência formativa mais flexível, abrangente e integradora, quando comparada ao componente curricular Estágio. Tal experiência parece ser produzida pela imersão prolongada no ambiente escolar, o que acreditamos favorecer um maior tempo de convivência com os sujeitos da escola, seus conflitos e contradições; oportunizando ao bolsista de ID ressignificar esse ambiente de trabalho em todas as suas dimensões (alguns bolsistas chegam até mesmo a compará-lo a um modelo de estágio ideal).

Em contraposição, na visão dos GF's, os Estágios acabam por conduzir a uma rasa experiência da profissão docente com pouco impacto na sua ação. Além disso,

algumas vezes, as experiências profissionais nesse âmbito se mostram descontextualizadas à escola, e tendem a refletir o caráter aplicacionista ao qual os Estágios costumam a se manter arraigados, conforme depoimento a seguir:

[...] No Estágio, você chega, senta lá (referindo-se a escola) e os meninos ficam olhando pra você e você fica lá igual aluno. E o PIBID não, você fica ali o ano inteiro, os meninos têm contato o ano inteiro com você no atendimento, nos projetos [...] você tem um contato direto com a direção, que é o contrário do Estágio, onde você não tem esse contato tanto assim. É mais o professor e a sala. (Joana, Matemática)

Diante das colocações do GF, observamos que a participação no PIBID parece ser uma vivência que leva a uma apropriação individual e coletiva da realidade das escolas e da profissão, permitindo ao bolsista de ID vivenciá-la em todas as suas dimensões - no contato com a sala de aula, com os alunos, com a direção, com os coordenadores pedagógicos, com o planejamento, etc. -, resignificando-a em um contexto de socialização e desenvolvimento profissional, ao mesmo tempo, em que parece rivalizar com os Estágios Supervisionados, quanto às possibilidades formativas de reflexão e produção da própria prática.

Nesse contexto de discussão, interpelamos os três GF's sobre quais **aprendizagens da docência** a participação no Programa tem lhes proporcionado, a fim de verificar como os saberes próprios ao fazer docente têm sido construídos, mobilizados e resignificados pelos bolsistas no contexto de formação vivenciado pelos mesmos e, também, como tem se estabelecido a **relação teoria-prática** no Programa.

Concebendo os saberes como um conjunto de competências e habilidades que servem de base ao trabalho do professor no ambiente escolar, Tardif (2010) nos orienta que o saber docente é plural e complexo, isto é, composto por saberes provenientes de diversas fontes: curriculares, disciplinares, experienciais, profissionais e pedagógicos, com os quais os professores mantêm diferentes relações. É também um saber socialmente situado e, portanto, está diretamente ligado à cultura e a complexidade das relações culturais e sociais estabelecidas. Dessa forma, o trabalho dos professores não se reduz a uma aplicação de teorias e princípios já estabelecidos, mas é, também, um espaço de produção de saberes específicos e necessários ao seu ofício.

Com relação às aprendizagens da docência, verificamos em maior predominância nos três GF's, aprendizagens referentes ao desenvolvimento, elaboração e execução de projetos interdisciplinares nas escolas; regências de aulas teóricas e experimentais; proposição e aplicação de novas metodologias na sala de aula; planejamento de materiais didáticos e aplicação de atividades lúdicas para facilitar e intervir no processo ensino-aprendizagem dos alunos.

Há também uma preocupação com a pesquisa por meio da elaboração de projetos e outros formatos de trabalhos acadêmicos na modalidade de ensino para serem socializados e apresentados em congressos e simpósios, mais evidente nos

subprojetos de Ciências Biológicas e Química e, em plano secundário, no subprojeto de Matemática.

Para os bolsistas de ID, essas atividades ocupam um lugar singular na aprendizagem da profissão, isso porque, para eles, elas favorecem o desenvolvimento de atitudes reflexivas e deliberativas diante das situações reais e concretas de trabalho, renovando suas concepções acerca da profissão, dando um novo significado a prática em função das novas experiências, conforme relato do depoente a seguir:

Pra mim o PIBID ajuda muito a ser professor, porque a gente observa como o professor faz, mas a gente adapta ao nosso modo, a gente tem autonomia para fazer diferente, e para fazer de acordo com que o aluno aprenda, mas a gente erra muito, né?! Faz muitas metodologias que não dão certo, mas é errando que a gente aprende, né?! A gente tá aprendendo lá como ser e, também, como não ser [...]. (Bruna, Ciências Biológicas)

Para Tardif (2010), esses saberes que surgem na experiência de trabalho e se desenvolvem por meio dela são considerados saberes experienciais. Para o autor, “a prática cotidiana da profissão não favorece apenas o desenvolvimento de certezas ‘experienciais’, mas permite também uma avaliação dos outros saberes, por meio da sua retradução em função das condições limitadoras da experiência” (TARDIF, 2010, p.53).

Nesse sentido, a imersão dos licenciandos no contexto escolar desde o início da graduação é de extrema relevância para o processo formativo docente, principalmente no que diz respeito à construção da identidade profissional; pois, ao vivenciarem a realidade eles poderão refletir sobre ela e sobre seu processo de formação, forjando-o a partir da vivência dessas experiências concretas, enriquecendo-o e alimentando-o por tais conhecimentos, direcionando o seu processo formativo.

Nos GF's de Química e Matemática, damos destaque aos saberes experienciais alcançados por meio da atuação dos bolsistas em horários extraturno no Espaço X - um projeto de extensão não vinculado ao PIBID, mas que se une a ele no objetivo comum de aproximar a escola e universidade - e no 6º horário, nos quais são promovidas atividades de regência fora da escola e na escola, respectivamente.

Para o subprojeto de Química, há um consenso no GF que a experiência da prática docente no Espaço X (cujo nome verdadeiro omitimos) é, também, fonte de aprendizagens da docência, principalmente no que se refere às regências, a forma de apresentar o conteúdo, ao trato com os alunos. Porém, na maioria das vezes, tal experiência tende a se mostrar incompatível com a realidade dos discentes e pouco articulada ao planejamento das aulas que acontecem nas escolas. Isso porque, segundo os bolsistas de ID, na maior parte dos casos, as atividades são pensadas e planejadas exteriormente ao espaço escolar, conforme relatado por Marta a seguir:

Seria mais certo se seguisse a escola (referindo-se ao Espaço X). Eu acredito que daria mais certo se seguisse a escola porque normalmente não bate. Por exemplo, o primeiro ano, ela (referindo-se ao Espaço X) “tá” numa matéria que a escola não vai chegar [...] aí fica meio perdido e quando bate os

meninos ficam muito mais interessados. Isso até desmotiva um pouco eles a irem. (Marta, Química)

Nesse contexto de discussão, o GF reivindica por um maior protagonismo em relação a essa prática no Espaço X e, argumenta ainda que, a falta de uma maior autonomia no planejamento, lhes reserva um papel apenas reprodutor, conforme apontado por Lopes:

[...] a gente “tá” reproduzindo apenas o que “tá” lá, né?! A gente tem que montar aula prática - a aula de hoje é sobre um tema, sei lá, vitaminas. Ano passado já tem o manual, aí você fica na busca incessante que tem que achar o manual da aula prática, tem que achar, não tem escolha, aí você elabora e você é forçado a dar isso e não tem muita discussão, é mais a produção. Eles querem ver aquela produção. [...] nos força a fazer algo que a gente não concorda e quando a gente vai falar alguma coisa a gente não é ouvido [...]. (Lopes, Química)

Damos destaque ainda, no mesmo GF e no mesmo contexto de discussão, à intitulada “Aula Inesquecível”, uma aula com proposta metodológica diferenciada realizada na escola, objetivando ser “inesquecível” para os educandos. Sobre essa aula, o GF aponta as limitações estruturais das escolas que dificultam a sua execução, ao passo em que criticam sua imposição, tendo em vista que, conforme ressalta Lopes (Química) “[...] o nome já não concorda, né? Inesquecível como assim? Em que sentido? Todas as aulas têm que ser inesquecíveis [...]”, esgotando nossos questionamentos sobre a questão.

O GF, compara ainda, as aulas no Espaço X e a Aula Inesquecível com os projetos interdisciplinares nas escolas, e argumentam que por esses projetos serem mais contextualizados e articulados ao contexto dos alunos, tendem a ser mais funcionais tanto em termos de aprendizagem dos conteúdos quanto na motivação em relação às aprendizagens. Parece ser, também, para os bolsistas, fonte de motivação para a superação da lógica de ensino marcadamente tradicional e oportunidade de se repensar a escola para uma concepção na qual é possível mudar e criar novas situações de ensino, conforme depoimento seguinte:

A gente trabalha com problemáticas que a escola apresenta [...] e a gente trabalha sempre em conjunto. Por exemplo, o último projeto que a gente fez, a gente trabalhou alimentação [...] então a gente fez um projeto interdisciplinar onde os alunos pesquisaram temas [...] e fizeram *banners* em inglês e português e apresentaram em inglês e português e nos faz refletir [...] quebrar barreiras mesmo, perceber que na escola a gente pode criar e inovar. (Lopes, Química)

Quanto ao 6º horário, o GF do subprojeto de Matemática explica que são aulas expositivas tradicionais oferecidas ao final do turno dos alunos nas escolas. Essas aulas são pensadas no sentido de superação das dificuldades em relação às aprendizagens dos discentes, no caráter de monitoria e reforço.

O GF problematiza o 6º horário com base na baixa motivação e envolvimento dos alunos, atribuindo ao cansaço dos aprendizes, devido a carga horária dos cinco horários anteriores, o desinteresse manifestado durante as aulas.

Diante do que foi exposto, questionamos qual o significado dessas atividades para o redirecionamento do processo formativo dos bolsistas, para a construção da sua identidade e constituição de seus saberes, uma vez que parecem, algumas vezes, refletir o tradicionalismo e aplicacionismo recorrente às práticas de formação docente.

Para Tardif (2010), a prática docente, em seu contexto social, é reflexividade, ação, retomada e deliberação, não podendo ser resumida a um mero aplicacionismo. Nesse sentido, entendemos que as experiências práticas vivenciadas pelos bolsistas de ID devem fornecer-lhes o desenvolvimento da reflexão, de modo a corroborar para a construção da sua identidade profissional, por meio dos significados que ele mesmo atribui a essas vivências práticas.

Ressalta Pimenta (2009) que “uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições” (PIMENTA, 2009, p.19). Nesse sentido, sugerimos que as propostas formativas pensadas para os licenciandos bolsistas nesses contextos de atuação precisam ser repensadas no sentido de favorecer mudanças na postura profissional e no modo de conceber as diferentes propostas de atividades sugeridas aos bolsistas, valorizando-se, devidamente, a escola nesse processo.

Verificamos também, a aquisição de saberes experienciais nos três GF's por meio da dinâmica do Programa, a qual promove o contato dos bolsistas com diferentes realidades escolares e contextos sociais variados, sugerindo uma experiência formativa mais diversificada e atrelada ao exercício da reflexão sobre a prática, uma vez que a diversidade que compõe cada ambiente escolar resulta em práticas pedagógicas diferenciadas.

Dessa forma, acreditamos, que essa vivência em diferentes contextos escolares pode promover momentos de trocas de saberes num sistema que se retroalimenta e se ressignifica pela ótica da realidade, favorecendo a adaptação e ressignificação da docência, conforme depoimento que segue:

É ... e o diferencial que eu acho assim do PIBID é que você tem, principalmente essa variação de escolas, [...] Ali dentro você lida com diversos tipos de professores, alunos, é ... ambiente escolar, por exemplo, a gente tem escolas que oferecem uma estrutura muito legal, tem outras que já tem uma estrutura assim, não tão boa e aí você tem que adaptar suas atividades, e aí já começa a ver, se ver como professor ali, pensando o que realmente, o que eu posso fazer dentro do que a escola oferece. (Tales, Matemática)

Ainda explorando a discussão em torno dos saberes produzidos na aprendizagem da docência, voltamos nossa atenção agora para os saberes curriculares e da formação profissional (TARDIF,2010), identificados nos três GF's,

nas atividades de acompanhamento e execução de aulas – avaliação e planejamento, preenchimento e elaboração de documentos e relatórios –, na socialização das experiências em congressos acadêmicos, e nas reuniões coletivas e semanais com os coordenadores e supervisores.

Notamos ainda, nos três GF's, a importância do conhecimento acadêmico para a atuação prática nas escolas. Os mesmos declaram que sempre recorrem aos saberes adquiridos nas disciplinas de Estágio e Práticas de Ensino para a elaboração de projetos e planejamentos e para lidar com os diferentes desafios das diferentes situações de ensino que se apresentam.

A partir disso, entendemos que essa atuação prática é também mediada pelo conhecimento acadêmico adquirido pelos bolsistas de ID em seus cursos de licenciatura, uma vez que coloca em diálogo os saberes acadêmicos e a dimensão prática na construção do conhecimento profissional dos licenciandos.

Nessa perspectiva, damos destaque nos GF's a realização de estudos coletivos com os coordenadores de área. Esses estudos são realizados no intuito de incentivar o compartilhamento das experiências entre os bolsistas e promover momentos de orientação, socialização e discussão das experiências vivenciadas pelos mesmos nas escolas, de modo a reorientar e ressignificar a atuação dos bolsistas de ID.

Considerado pelo GF de Ciências Biológicas como “um espaço de formação”, notamos que a realização desses estudos coletivos parece favorecer a capacidade reflexiva dos bolsistas, ao propor diferentes reflexões e questionamentos acerca da realidade escolar e realizar orientações visando a melhoria dessas experiências.

Já nos GF's de Química e Matemática, percebemos que, muito embora sejam realizadas reuniões coletivas com os supervisores das escolas e coordenadores de área, há uma focalização nessas reuniões, em questões referentes a planejamento de aulas de laboratório e projetos a serem aplicados na escola, dispensando menor atenção à orientação das experiências produzidas no campo da prática pelos bolsistas.

Zeichner (2013), ao discutir sobre a realidade norte-americana de formação de professores, ressalta na relação teoria-prática a importância da orientação e reflexão das experiências produzidas no campo da prática pelas instituições superiores no processo de preparação inicial dos licenciandos. O autor sugere a necessidade de se valorizar devidamente essas experiências de modo a promover uma formação mais atrelada ao exercício da reflexão e desconstruir concepções equivocadas sobre o ensino e sobre o ato de ensinar.

A reflexão dessa vivência prática em diálogo com o conhecimento acadêmico, ressalta o autor, é fundamental para dar apoio as aprendizagens da profissão dos professores em formação em seu contexto formativo e, dessa forma, precisa ser pensada e cuidadosamente supervisionada, para possibilitar que a “aprendizagem da docência dentro e a partir da prática seja, de fato, educativa e duradoura” (ZEICHNER, 2013, p. 483). Porém, o autor atenta ainda para o fato de que, muitas

vezes, a falta de suporte e apoio aos professores supervisores nas escolas pode comprometer a aprendizagem dos professores em formação.

Destacamos, portanto, que os supervisores nas escolas e os coordenadores têm um grande peso nessa formação, principalmente no que diz respeito a construção da identidade docente dos bolsistas de ID e que essa relação é, também, responsável, em grande parte, pelo significado que o licenciando bolsista atribui a sua prática e a experiência de ser professor nesse contexto de atuação, conforme evidenciado no depoimento a seguir:

Eu atribuo o meu sucesso no PIBID ao meu relacionamento com a supervisora, porque, primeiro, eu admiro ela como professora e, segundo, pelo jeito dela de lidar com a gente. Ela dá o *feedback*. Uma vez eu saí de uma aula, ela virou e falou pra mim assim: o que você falou não ficou muito claro. E a gente foi discutindo o porquê não ficou claro, o que que tinha acontecido [...]. (Ana, Ciências Biológicas)

Verificamos também nos três GF's um aspecto problemático recorrente a formação docente, no contexto dos saberes disciplinares (TARDIF, 2010), que é o desafio de se tornar o conteúdo assimilável para o aluno em sala de aula, isto é, da transposição didática. É consensual entre os GF's o distanciamento dos saberes adquiridos em sua formação teórica da prática nas escolas, ou seja, a fraca contribuição das disciplinas específicas do curso no que se refere à sua adequação à cultura escolar.

Nesse sentido, cabe destacar que a ausência de um eixo formativo claro para a docência, a fragmentação disciplinar e o tradicionalismo do ensino superior, podem servir de obstáculos a ampliação do olhar sobre o conteúdo específico do curso de modo a possibilitar maior contextualização e torná-lo mais significativo para o educando, conforme apontado por Lopes:

A gente é estimulado a trabalhar a contextualização no Ensino Médio mas na universidade falta isso. As aulas de química orgânica não são contextualizadas, as de físico-química não são contextualizadas. Então eu acho assim, deveria ter uma discussão no sentido de, por exemplo, como ensinar um assunto [...] como fazer a transposição didática disso. [...] não tem essa discussão no ensino superior, é muito tradicional [...]. (Lopes, Química)

Dessa forma, analisando a relação teoria-prática no contexto do Programa, a experiência da prática parece ser para os ID's, fonte de significados e sentidos da teoria, que se baseia em um processo de tradução dos seus saberes com base nas situações concretas de trabalho, da reflexão sobre sua prática, da reflexão sobre os processos de aprendizagem dos alunos, da sua motivação e da ressignificação da teoria, reforçada no depoimento a seguir:

É um grande laboratório né?! A gente se faz professor lá dentro. O verdadeiro professor nunca tá pronto, né?! A gente assiste uma aula de algum professor e a gente consegue identificar o que eu faria, o que eu não faria no lugar dele; coisas que ele poderia ter feito. Hoje, a gente tem um

pouquinho de noção que só quem vivencia na prática consegue captar.
(Júnior, Matemática)

Portanto, é possível afirmar que o PIBID trouxe avanços para a efetivação de uma melhor relação entre o campo profissional e o campo acadêmico e tende a favorecer a construção identitária dos licenciandos através das experiências vivenciadas.

Não obstante, algumas tensões persistem na concretização desse ideal e sinalizam a importância de se atribuir um papel de destaque a escola no processo de preparação inicial dos licenciandos, uma vez que a vivência de práticas socialmente situadas favorece a atribuição de sentidos e significados pelos licenciandos, capazes de transformar e ressignificar os conhecimentos adquiridos ao longo do processo de formação (SANTOS, 2013).

Considerações finais

De acordo com as diferentes perspectivas dos sujeitos envolvidos nos GF's, percebemos que a participação no PIBID proporciona aos licenciandos uma formação mais integradora e diversificada, que mais se aproxima do fazer docente por meio do contato com diferentes cenários educativos e realidades escolares, favorecendo a sistematização de um repertório de conhecimentos que poderão servir de subsídios para a sua atuação futura.

No comparativo com os Estágios, o Programa assume uma posição central e singular no processo de formação inicial do bolsista, com visível influência sobre a construção da sua identidade profissional e identificação com a profissão por proporcionar um olhar diferenciado sobre a escola, possibilitando compreendê-la como um espaço coletivo de aprendizagem, ressignificando-a em um contexto de socialização profissional.

Verificamos também, a mobilização de saberes curriculares, disciplinares, profissionais, experienciais e pedagógicos (TARDIF, 2010), construídos e sistematizados pelos bolsistas por meio da intervenção no processo ensino-aprendizagem dos alunos; da realização e execução de projetos interdisciplinares nas escolas; e na proposição de novas metodologias de ensino e atividades de regências, com maior ênfase nas atividades de planejamento e realização de aulas experimentais no subprojeto de Química.

Além disso, é possível notar o desenvolvimento de um senso crítico e reflexivo nos licenciandos por meio da reflexão sobre suas práticas, da prática dos supervisores e coordenadores; do contato com diferentes realidades escolares e contextos sociais proporcionados pela dinâmica do Programa, do compartilhamento das experiências com os pares e nos confrontos com o cotidiano da profissão; indispensável, segundo Tardif (2010), para o exercício da profissão.

Constatamos também que a participação no PIBID pode favorecer, no processo de preparação inicial dos bolsistas, a promoção da relação teoria-prática e a construção identitária dos bolsistas de ID, por meio do estabelecimento de um

diálogo entre conhecimento acadêmico e profissional dos bolsistas. Dessa forma, ao tentar aproximar dialogicamente a universidade da escola, o Programa oferece ao bolsista a possibilidade de vivenciar questões e situações reais e atuais da profissão docente, refletir sobre elas, experienciar suas contradições, redirecionando seu processo formativo para a docência.

Fica evidenciada ainda, a relevância de se tomar a escola como espaço produtivo de aprendizagens (SANTOS, 2013), valorizando o contexto escolar e as experiências formativas vivenciadas nesse espaço, estimulando o pensamento reflexivo e compreendendo autonomia aos professores, assegurando-lhes o protagonismo de suas práticas e uma formação mais adequada à realidade do trabalho docente.

Referências

- AMBROSETTI, B. N. 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- 173, jan./jun.2013.
- BRASIL. Decreto n.7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. *Diário Oficial da União*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.
- BRASIL. *Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB*. Relatório de gestão PIBID 2009-2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>>. Acesso em: 10 mar. 2014.
- GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.
- LÜDKE, M.; BOING, A. L. Do trabalho à formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.146 p.428-451 maio/ago. 2012.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*, n.350, v.3, p.203- 2018. Madrid: 2009.
- PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, L.L. Entrevista com o Professor António Nóvoa. *Educação em Perspectiva*, Viçosa, v.4, n.1, p. 224 - 237, jan./jun.2013.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- ZEICHNER, K.M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*. Santa Maria, RS, v.35, n.3, p.479-504, dez.2013.

Recebido em 29/05/2017.

Aprovado em 02/08/2017.