

**O PIBID E A APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA:
IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES**

**PIBID – CLOSING THE GAP BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL:
IMPLICATIONS FOR TEACHER EDUCATION PROGRAMS**

AMBROSETTI, Neusa Banhara
nbambrosetti@uol.com.br
UNITAU – Universidade de Taubaté

CALIL, Ana Maria Gimenes Corrêa
ana.calil@unitau.br
UNITAU – Universidade de Taubaté

ANDRE, Marli Elisa Dalmazo Afonso de
marli.andre@gmail.com
PUC - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri
patricia.aa@uol.com.br
FCC-Fundação Carlos Chagas
UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

RESUMO O trabalho é um relato de pesquisa que toma como foco o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) - proposto pela CAPES -, com o objetivo de verificar em que medida essa experiência vem contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, pretendeu-se averiguar as implicações desse Programa para a universidade e para as escolas, bem como para a formação dos profissionais envolvidos. Com o propósito de conhecer o ponto de vista dos participantes, foram realizados seis grupos de discussão, dos quais quatro com alunos bolsistas de diferentes licenciaturas, um grupo com professores supervisores que acompanham os bolsistas nas escolas parceiras, e um grupo com professores que atuam como coordenadores do PIBID. Todos os participantes estão vinculados ao Programa em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo. 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 Programa PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento profissional. Formação inicial. PIBID.

ABSTRACT This paper presents research data whose focus is the PIBID – Teaching Initiation Scholarship Program proposed by CAPES - to ascertain to in what extent

this experience has contributed to overcome the gap between the spaces of teacher training and professional work. In addition, we sought to determine effects of this program for university and schools, as well as for the training of the professionals involved. In order to know the views of the participants six focus groups were conducted, four of which with scholarship students of different areas, a group with supervising teachers from partner schools, and a group of teachers educators who are coordinators in the PIBID. All participants are tied to a university program in the state of São Paulo. Even though we can not speak of a new teacher training model, the data suggest that, as it promotes closer links between university and school and creates favorable conditions for the insertion of prospective teachers in the school environment, the PIBID Program has a transformative potential that can benefit subjects and institutions, collaborating with the professional training of undergraduates and creating possibilities for setting up a special space of work and training.

KEYWORDS: Professional development. Initial teacher training. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O papel da educação na formação de crianças, jovens e adultos tem sido um tema presente na sociedade brasileira contemporânea, tema esse que via de regra é perpassado por vários questionamentos sobre a qualidade do ensino oferecido pelas escolas, principalmente as da rede pública. Entre os questionamentos mais frequentes destacam-se os que se voltam ao importante trabalho dos professores e à necessidade de dar maior atenção aos processos de formação docente no país.

Como observa Vaillant (2010), existe atualmente em vários países, mas principalmente na América Latina, uma grande insatisfação dos Ministérios de Educação, dos professores formadores e dos professores em exercício com a incapacidade das instituições de formação docente de encontrar alternativas para uma formação eficaz dos professores.

A insatisfação com os atuais modelos de formação docente coloca em questão a atuação das instituições formadoras e os processos formativos nas universidades. No que se refere aos cursos de formação inicial, uma questão importante que vem sendo levantada é a falta de articulação entre os currículos acadêmicos e a realidade das escolas, ou seja, o distanciamento existente entre o contexto de formação e do trabalho docente (ZEICHNER, 2010).

Estudos sobre o currículo dos cursos de licenciaturas no Brasil mostram que esses mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência, com predominância de estudos teóricos, numa perspectiva distanciada da realidade a ser enfrentada pelo futuro professor quando de seu ingresso profissional (GATTI; NUNES, 2009). No entanto, algumas alternativas vêm sendo experimentadas para enfrentar tal problemática. A pesquisa publicada pela UNESCO, que mapeia políticas docentes no Brasil (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011), apresenta algumas iniciativas que, em âmbito federal, estadual e municipal, objetivam aproximar os espaços de formação e de exercício profissional, favorecendo a inserção na docência.

O presente texto tem o foco em um desses programas – o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) – que incentiva a parceria entre universidade e escola, fundada na interação entre professores universitários, alunos em formação e profissionais em exercício nas escolas. Esse programa busca promover, dentre outros objetivos, a integração entre educação superior e educação básica, bem como contribuir para elevar a qualidade da formação inicial dos docentes nos cursos de licenciatura. O Programa concede bolsas a alunos e professores das universidades e, também, a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas nas escolas parceiras. A inclusão dos professores em exercício, atuando como formadores em colaboração com os formadores da universidade, é um diferencial em programas de iniciação à docência, abrindo espaço para a necessária aproximação entre os campos da formação e do trabalho e para o reconhecimento das escolas como contextos da formação profissional dos professores.

Uma primeira versão do PIBID foi proposta em 2007, abrangendo apenas Instituições Federais de Ensino Superior, com foco nas Licenciaturas em Matemática, Química, Física e Biologia para o ensino médio. As primeiras ações tiveram início em 2009, abrangendo 3.088 bolsistas. O Programa despertou o interesse das instituições formadoras e ampliou-se rapidamente nos anos seguintes, incluindo gradualmente instituições públicas estaduais e municipais, IES comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos. A partir de 2013,

passou a admitir IES privadas com fins lucrativos, limitando as bolsas aos alunos participantes do Programa de Educação para Todos (ProUni). Em 2014 participavam do PIBID 313 instituições, oferecendo 72.845 bolsas de iniciação à docência, 5.698 bolsas para professores das IES que atuam como coordenadores no Programa e 11.717 bolsas para professores de escolas públicas de educação básica, que atuam como supervisores, acompanhando e orientando as ações dos licenciandos no espaço escolar¹.

Pela abrangência nacional, pelo número de instituições participantes e pelo volume de recursos públicos envolvidos, o PIBID tem merecido a atenção dos pesquisadores e de inúmeros estudos que vêm mostrando suas contribuições para os participantes do Programa, para os cursos de formação e para as escolas parceiras.

Os bons resultados do PIBID são em geral retratados em estudos pontuais, realizados, em sua maioria, no âmbito das próprias instituições envolvidas no Programa, mas têm sido corroborados por trabalhos que envolvem dados mais abrangentes.

Em pesquisa que analisou contribuições de programas de inserção à docência na formação de futuros professores, com dados de cinco IES participantes do PIBID em diferentes estados do Brasil, André (2014) e colaboradores encontraram opiniões positivas dos participantes quanto a seu desenvolvimento profissional, quanto à revisão das práticas de formação na universidade e à melhoria do trabalho realizado nas escolas. Apontaram a importância das propostas que assumem a perspectiva de formação por meio de parceria universidade-escola, a partir da confrontação e reflexão sobre as situações profissionais vividas pelos futuros professores no cotidiano escolar.

Outro estudo que contemplou grande número de dados foi a avaliação conduzida no âmbito da Fundação Carlos Chagas (2014)² por Gatti, André, Gimenes

¹ Dados disponíveis no site da CAPES, <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>

² FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014, 120p.

e Ferragut, utilizando base de dados coletados pela CAPES, por meio de questionários *on-line*, envolvendo coordenadores institucionais, coordenadores de área, professores supervisores e licenciandos bolsistas. Os autores do estudo relataram que os depoimentos dos participantes, em sua imensa maioria, foram muito positivos em relação ao PIBID, o que lhes permitiu afirmar que se trata de “um programa de grande efetividade no que se refere à formação inicial dos professores” (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2014, p. 103). Um aspecto relevante apontado no relatório de avaliação é que, ao favorecer o diálogo entre as IES e as escolas públicas de educação básica, o PIBID não apenas contribui para a formação profissional dos envolvidos, mas afeta positivamente ambas as instituições, incentivando a revisão das práticas formativas nas licenciaturas e das práticas pedagógicas nas escolas.

Tendo em vista explicitar as possibilidades formativas decorrentes dessa relação entre universidade e escola, o presente texto discute dados coletados junto a integrantes do PIBID de uma universidade que vem participando do Programa desde 2010, com o objetivo de verificar em que medida a experiência tem contribuído para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, pretendeu-se averiguar as implicações desse Programa para a universidade e para as escolas, bem como para a formação dos profissionais envolvidos.

2 UNIVERSIDADE E ESCOLA: ESPAÇOS DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um aspecto recorrente nas discussões sobre a formação inicial dos professores é a articulação entre os saberes acadêmicos e os saberes da experiência, o que nos reporta à complexa relação entre teoria e prática. 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 informais, desenvolvendo um processo de aprendizagem singular e contextualizado. Na perspectiva de Roldão (2007, p. 97, grifos da autora), a formação inicial:

[...] só será eficaz se transformar-se em *formação em imersão*, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Na mesma direção, Zeichner (2010) discute a falta de conexão entre conhecimento prático e conhecimento acadêmico e defende a necessidade de concebê-los de forma articulada, superando a perspectiva predominante nos modelos tradicionais de formação de professores, que tomam o conhecimento acadêmico como a fonte legítima de conhecimento sobre o ensino. Analisando diferentes experiências de aproximação entre universidade e escola, o autor propõe o conceito de *terceiro espaço*, ou seja, a criação de espaços híbridos que reúnam os saberes dos professores da educação básica e da universidade na construção dos conhecimentos profissionais, de modo que o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária. Zeichner (2010) argumenta que essas experiências apontam uma tendência de mudança na epistemologia da formação de professores, no sentido de superar o modelo que supervaloriza o conhecimento acadêmico, distanciado da realidade das escolas de Educação Básica, buscando incorporar à formação inicial os conhecimentos produzidos nas escolas e comunidades.

O autor argumenta que nessa perspectiva, as experiências de campo devem ser muito bem planejadas e orientadas, para que resultem em uma aprendizagem qualificada dos futuros professores. Ainda segundo o autor, para que haja verdadeira articulação entre as experiências vividas na escola e as atividades dos cursos de formação inicial, é necessário que os professores supervisores das escolas conheçam os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos

de formação inicial, assim como que os professores universitários tenham familiaridade com as práticas da Educação Básica.

A necessidade de uma “epistemologia da prática”, que examine a natureza dos conhecimentos mobilizados pelos professores em seu trabalho cotidiano, e o reconhecimento da legitimidade dos saberes construídos pelos docentes no e pelo trabalho são referidos também por Tardif (2002), que propõe a incorporação dos saberes da experiência e a participação dos professores das escolas de educação básica na formação inicial dos docentes.

Tardif (2002, p. 270) critica os cursos superiores de formação para o magistério, quando são estruturados em torno de um modelo aplicacionista do conhecimento, levando os alunos a passarem alguns anos cursando disciplinas onde adquirem conhecimentos proposicionais para futuramente aplicá-los. A aprendizagem da profissão, nesse modelo, só ocorrerá no exercício profissional, com a constatação, na maioria das vezes, de que aqueles conhecimentos proposicionais adquiridos pouco ajudam a resolver os problemas da prática docente cotidiana.

Outro autor que reforça a necessidade de maior aproximação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento prático é Canário (2001, p. 32), ao afirmar que o desenvolvimento dos estudos sobre as práticas formativas coloca no centro das discussões a questão da “revalorização epistemológica da experiência”. O autor questiona a visão dicotômica das relações 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).

Segundo Darling-Hammond e Baratz-Snowden (2005, p. 37), é preciso reformular a formação de professores introduzindo programas com desenhos “integrados e coerentes que enfatizem uma visão consistente de bom ensino”. De acordo com as autoras, os programas que aliaram a teoria e a prática da sala de aula, são os de maior resultado na aprendizagem da docência, pois favorecem conexões entre o conhecimento específico e o conhecimento pedagógico e entre a

experiência vivenciada em situações da prática e os conhecimentos provenientes das disciplinas acadêmicas. Ao se introduzir práticas de sala de aula nas propostas de formação por meio de dilemas e casos de ensino, por exemplo, os futuros professores aprendem a pensar pedagogicamente.

Ao relatar estudos que envolveram parcerias estabelecidas entre escola e universidade, as autoras indicam que essas pesquisas documentam ganhos tanto no desenvolvimento profissional dos professores experientes, pela possibilidade de participação em pesquisas e tutorias, como no desempenho dos alunos, em decorrência das intervenções empreendidas pelas escolas em colaboração com seus parceiros da universidade.

O reconhecimento do valor da experiência no processo de consolidação dos conhecimentos que estão na base da profissão docente tem influenciado a proposição de novas políticas de formação inicial baseadas na parceria entre instituições formadoras e escolas-campo do trabalho docente. Dito de outro modo, as reformas e a epistemologia da prática profissional, que lhe serve de fundamento, pressionam os cursos de formação a rever as tradições universitárias e disciplinares e valorizar a prática profissional. Esse movimento, ainda que não configure uma reestruturação dos modelos de formação, pode trazer avanços no sentido de promover maior articulação entre os espaços e tempos dos percursos formativos dos professores.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o propósito de analisar as implicações do PIBID, um programa que se destina a aproximar universidade e escola na formação e desenvolvimento profissional de futuros professores, o caminho metodológico orientou-se para conhecer o ponto de vista dos sujeitos nele envolvidos. O método de coleta de dados utilizado foi o grupo de discussão, por permitir reunir sujeitos que vivenciaram a mesma experiência formativa, partilhando alguns traços em comum e também perspectivas diferentes que possibilitam opiniões variadas sobre o objeto de estudo.

Foram realizados seis grupos de discussão, dos quais quatro com alunos bolsistas de diferentes licenciaturas (Educação Física, Biologia, Letras, Geografia e Pedagogia), um grupo com professores supervisores que acompanham os bolsistas nas escolas parceiras, e um grupo com professores formadores que atuam como coordenadores do PIBID. Todos os participantes estão vinculados ao Programa em uma universidade localizada no interior do estado de São Paulo. No total, foram ouvidos 40 sujeitos, sendo nove coordenadores de subprojetos, cinco professores supervisores da escola e 26 licenciandos. As discussões dos grupos foram gravadas e seu conteúdo transcrito, fornecendo rico material para a análise dos dados.

Para fins do presente texto, foram selecionados alguns aspectos considerados relevantes, tendo em vista os objetivos definidos: verificar, sob o ponto de vista dos participantes, em que medida o PIBID vem contribuindo para superar o distanciamento entre os espaços da formação e do exercício profissional e como esse processo afeta as instituições envolvidas, bem como as implicações dessa aproximação na formação e desenvolvimento profissional dos participantes.

3.1 O PIBID NA UNIVERSIDADE INVESTIGADA

O PIBID teve início na instituição em questão em novembro de 2010, incluindo quatro licenciaturas e 80 bolsistas, mas expandiu-se nos anos seguintes, abrangendo atualmente sete cursos de licenciatura: Pedagogia, Biologia, Letras, Matemática/Física/Química, Geografia, História e Educação Física. Em 2014, contou com a participação de 325 alunos bolsistas e 64 professores supervisores de 44 escolas públicas municipais e estaduais. A proposta de trabalho da universidade estabelece como principal objetivo do PIBID promover a inserção dos alunos nas escolas, favorecendo a sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as competências necessárias ao desempenho do magistério. Os alunos bolsistas dedicam 10 horas semanais de trabalho ao Programa, incluindo períodos de atividades nas escolas e reuniões na universidade. A sistemática de trabalho apóia-se num processo de investigação do cotidiano escolar, por meio de observação,

entrevistas e análise documental, seguido de análise e reflexão sobre a realidade conhecida, como base para o planejamento e desenvolvimento de atividades pedagógicas. As ações realizadas nas escolas são levadas à discussão em reuniões semanais com professores coordenadores da universidade e professores supervisores das escolas públicas parceiras, para serem analisadas, avaliadas e redefinidas, dando continuidade aos trabalhos.

A intenção declarada da proposta é aproximar os estudantes das situações concretas do espaço escolar, articulando a experiência vivida no contexto escolar e as reflexões no espaço universitário. Trata-se de superar um modelo de formação focado em padrões ideais de aluno e de ensino, para considerar a realidade concreta de alunos e professores no cotidiano escolar como fonte de aprendizado da docência. O Programa vem produzindo resultados promissores, como se pode observar na análise dos dados a seguir.

4 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

4.1 DO ESTRANHAMENTO INICIAL À CONSTRUÇÃO DA PARCERIA

Ao discutirem sua experiência no PIBID, os participantes dos grupos de discussão – professores formadores da universidade, coordenadores dos subprojetos, licenciandos e supervisores das escolas públicas de educação básica – relatam, sob diferentes perspectivas, uma trajetória pessoal e coletiva que revela aspectos importantes no processo de aproximação entre universidades e escolas e na formação profissional dos participantes.

Uma questão que se destaca nos depoimentos é o estranhamento inicial na aproximação entre instituições com culturas, conhecimentos e expectativas muito diferentes. Como observa Sarmiento (1994), a compreensão das organizações

escolares na perspectiva cultural permite entendê-las como um sistema de significados partilhados, de crenças, expectativas e valores coletivos que oferecem referências para as ações e interações dos sujeitos na organização.

O ingresso na escola pública – para muitos estudantes um universo às vezes desconhecido e cercado por preconceitos – é um momento ao mesmo tempo de tensão e de descoberta, como explicam as licenciandas:

“[...] é considerado um bairro de alta periculosidade. Quando eu cheguei à escola eu vi uma escola nova com tudo intacto, com uma diretora e uma vice super empenhada em continuar mantendo a escola daquele jeito. Os alunos, eles não têm hábito de riscar carteira, de danificar os bens escolares. Isso é uma coisa que mudou que eu percebi assim, achei muito diferente, isso enriquece a gente no geral porque você entra com uma visão completamente negativa daquele ambiente escolar. Você está lá com os alunos, você vira parte do dia deles [...]” (Estudante de Letras).

“Porque a visão que eu tinha de uma escola pública [...] era completamente diferente, eu sempre estudei em escola particular a minha vida inteira. Eu achava que aquilo era o fim do mundo e quando a gente começa vivenciar aquilo a gente percebe que aquilo não tem nada de fim do mundo muito pelo contrário, eu saio da escola, todos os dias, tocada com as situações que a gente vivencia lá dentro. Tocada no sentido emocional mesmo” (Estudante de Biologia).

Os depoimentos mostram como, nesse processo de aproximação da realidade da escola pública, concepções e expectativas, muitas vezes alimentadas pelo discurso acadêmico idealizado dos cursos de licenciatura, vão sendo revistas e ressignificadas pela vivência no espaço escolar.

Também para os professores e gestores das escolas de educação básica o ingresso desses novos sujeitos, muitos dos quais com uma visão muito crítica sobre as práticas escolares, é visto com desconforto. Quando os coordenadores de subprojetos descrevem os primeiros contatos com as escolas, podem-se perceber as resistências geradas pelo desconhecimento e as diferenças nas expectativas das instituições em relação ao projeto:

“[...] o supervisor foi transferido pra uma escola e eu fui lá conversar com a diretora da escola [...] e no primeiro momento que nós conversamos ela inviabilizou o projeto: ‘Na minha escola ninguém sai da sala de aula. Se aluno

quiser fazer alguma atividade como estagiário aqui dentro, você pode mandar, mas tem que vir cada um em um dia e pra ficar ajudando o professor na sala.’ Quer dizer, é na contramão do que é hoje o projeto de iniciação à docência” (Coord. Geografia).

“[...] isso o PIBID enfrentou não raro no início. A questão da novidade, os gestores imaginando uma desorganização naquela rotina da escola com o ingresso do PIBID. Então eu acho que foi uma primeira barreira um primeiro obstáculo que o programa teve que... E ainda mais raro agora [...] mas ainda existe. Não foi totalmente removida. Ainda existem diretores e, portanto, unidades escolares que tem esse, digamos, receio do novo, do desconhecido” (Coord. Biologia).

À medida que os contatos dos estudantes com as escolas se tornam mais frequentes, as expectativas iniciais dos professores e dos bolsistas vão se modificando e as relações entre eles se transformam. O conhecimento mútuo permite a construção de novas formas de convivência e o estabelecimento de relações mais igualitárias entre saberes diferentes, favorecendo um trabalho em parceria.

Uma licencianda expressa muito bem como se dá esse movimento:

“Então a primeira impressão, a primeira resposta que a gente teve dos professores, de alguns foi uma resposta negativa e os outros se mantiveram apáticos. Conforme a gente foi trabalhando, os professores 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” (Estudante de Biologia).

O embate com os desafios da docência leva também os estudantes a valorizarem o trabalho dos professores, os quais passam a perceber o bolsista como alguém que traz novas ideias e contribuições para o trabalho da escola. O depoimento abaixo ilustra essa evolução:

“E esse é um diferencial do PIBID porque os bolsistas do PIBID eles são tão envolvidos com a comunidade escolar que eles fazem parte como se fossem professores da escola. Então eles sentam à mesa dos professores, eles participam de todas as atividades que tem na escola. Se for festa junina ajudam, se é uma reunião ajudam e não existe diferença nenhuma e isso é

muito interessante porque eles se sentem valorizados. Até no conselho, muitos deles até falam, até opinam” (Professora supervisora de Biologia).

A convivência com os professores e estudantes da universidade é transformadora também para as escolas parceiras. Ao trazer para as escolas formas de trabalho e atividades mais dinâmicas e criativas, que são valorizadas e procuradas pelos alunos, os bolsistas introduzem certo desconforto no cotidiano escolar, levando à busca de novas soluções. O depoimento do professor supervisor evidencia as transformações gradativas provocadas pelo programa:

“O PIBID modifica muito a vida da escola. Por que isso ocorre? Porque os jovens, os licenciandos, os nossos bolsistas têm uma energia, muita disposição, muita vontade de aprender. Então eles querem modificar muitas vezes não só a escola, mas o entorno! Então isso provoca uma mudança de atitude, inclusive em vários colegas. Porque o entusiasmo muitas vezes faz com que os profissionais que estejam desanimados, mudem. Então o PIBID realmente faz a diferença, não só em minha escola, mas em outras também” (Professor supervisor de História).

Nesse processo de aproximação, o papel do professor supervisor é fundamental. Os depoimentos põem em destaque a atuação desse profissional, como mediador entre a escola básica – campo da realidade, o licenciando – futuro professor, e a universidade – campo do conhecimento acadêmico:

“Ele é a ponte da direção e é a pessoa de confiança da direção, do gestor frente ao PIBID. Como o PIBID lá daquele início, havia aquela visão de que o PIBID vinha pra fiscalizar, pra se meter no que não era da conta, pra dar palpite, por que a Universidade acha que é a dona, é a ‘bam bam bam’ e ela sabe tudo, então ela vem aqui pra se meter e dizer o que nós temos que fazer. Isso era a visão inicial do PIBID. Tem muitos diretores que ainda continuam com essa visão. Quando entra um supervisor que consegue fazer essa articulação isso vai maravilhosamente bem por que o que ocorre? A direção confia nesse supervisor, o supervisor coloca a direção a par do que está acontecendo e as coisas andam” (Coord. Matemática e Física).

O depoimento evidencia o papel do supervisor, atuando como facilitador no processo de aproximação entre instituições. É ele quem traduz as intenções do Programa para os demais atores no espaço escolar, reduzindo as resistências. É também o professor experiente que 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. Os depoimentos abaixo ilustram como essas aprendizagens vão ocorrendo:

“[...] como a creche tem uma área bastante verde, a gente está lá pra atender a necessidade da creche mesmo que é nosso objetivo. E aí a nossa supervisora sugeriu pra gente fazer o projeto horta. Aí nós sentamos, conversamos e montamos todo um cronograma de cada mês que a gente ia fazer. [...] junto com a nossa supervisora, a gente montou todo o cronograma e passamos pra coordenadora e ela analisou tudo, viu se precisava mudar alguma coisa, acrescentar e aí foi...” (Estudante Pedagogia).

“[...] as supervisoras sempre estavam ali amparando a gente pra qualquer dúvida, pra qualquer medo. A minha supervisora, eu falava ‘[...]’, como é que eu vou fazer isso?’ ” (Estudante Letras).

A inserção dos licenciandos no espaço escolar se reflete também no espaço da universidade, trazendo para as salas de aula 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:

“Eu acho muito legal porque, como eu já disse, tudo o que a gente vê na faculdade a gente vê na creche. E é legal também por que a gente traz experiências da creche pra faculdade. E essa é a ajuda pro resto da turma que não faz estágio ainda, elas se surpreendem com as situações que a gente acaba passando na creche. Que a gente comenta na sala quando a gente vê que encaixa com o que o professor está falando [...] Porque o professor acaba explicando e elas veem as situações que elas podem... que elas vão passar provavelmente, que a gente já está passando. É bem legal isso” (Estudante de Pedagogia).

O relato acima mostra como as experiências vivenciadas no PIBID por um sujeito singular, ao serem partilhadas com os demais colegas e professores na universidade, podem enriquecer a experiência coletiva, provocando mudanças na dinâmica das aulas e orientando o trabalho do professor no sentido da teorização das práticas desenvolvidas e relatadas pelas alunas.

A perspectiva dos coordenadores deixa mais clara essa transformação. Observa-se nos depoimentos como a experiência no PIBID, ao promover a inserção

do aluno no espaço escolar e confrontá-lo com as questões da prática, modifica a sua relação com os conteúdos das disciplinas e com os docentes formadores:

“Eu queria falar do impacto que tem o PIBID no conjunto do curso. Não só pra aqueles que participam efetivamente. Então na Didática Específica os exemplos PIBID aparecem muito e eu percebo que mais do que nas aulas, nas conversas entre eles. Nas conversas entre eles isso fica muito disseminado” (Coord. História).

Zeichner (2010, p. 493) destaca que programas de formação docente que buscam diminuir as lacunas entre a formação na universidade e na escola envolvem uma “mudança na epistemologia na formação do professor”, alterando as relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes existentes nas escolas e comunidades. O que se observa nos depoimentos é que o Programa PIBID toca em aspectos essenciais da formação na universidade, colocando em questão valores e pontos de referência que orientam a atividade dos professores e levando-os a rever suas formas de trabalho.

Os dados sugerem que as ações do PIBID, promovendo a aproximação entre instituições com estruturas organizacionais, formas de conhecimento e culturas diversas, podem ser transformadoras não só para os sujeitos envolvidos, mas, também, para as escolas parceiras e os cursos de licenciatura. O conhecimento mútuo, tornado possível pela convivência e permeado pelas relações pessoais que vão sendo estabelecidas, favorece nos licenciandos a revisão de concepções e crenças sobre o aluno e a docência, e uma nova relação com os conteúdos acadêmicos. Para as instituições, a presença desses sujeitos com novas ideias e questionamentos favorece um novo olhar sobre práticas muitas vezes cristalizadas e situações vistas como “naturais”, estimulando a busca de alternativas para enfrentamento dos desafios da docência.

4.2 IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Os dados analisados indicam a concordância dos participantes dos diferentes grupos quanto às contribuições do PIBID para sua formação, e apontam alguns elementos que se mostram particularmente importantes nesse processo.

Um primeiro aspecto a ser destacado é a inserção do aluno no espaço escolar de forma organizada, em atividades planejadas, contando com apoio e orientação de professores mais experientes.

Analisando a literatura sobre programas de inserção profissional, Marcelo (2010) discute a importância que tem sido atribuída à figura do conselheiro ou mentor, com a função de apoiar o iniciante orientando-o nos aspectos didáticos e pessoais. Os relatos dos alunos do PIBID confirmam essa posição. A possibilidade de contar com apoios – não só do supervisor, mas dos coordenadores na universidade – nesse processo de inserção no espaço escolar é destacada pelos bolsistas e representa um diferencial em relação ao estágio, citado por vários deles como contraponto à experiência do PIBID:

“[...] eu acho que essa é toda diferença do PIBID. É você fazer alguma coisa assim, na prática, e você tem a base teórica. Você tem a faculdade, tem os professores da faculdade, tem a supervisora lá. Então eu acho que isso é que tem acrescentado na nossa experiência, porque às vezes, mesmo que você erre ou que você se perca no que fazer você tem para quem perguntar você tem onde consultar” (Estudante de Pedagogia).

“[...] eu acho que a questão do PIBID ter o auxílio da supervisora, da coordenadora e estar tendo aula e poder ver o que você aprende na aula, ver na prática. Isso ficou muito claro pra mim no PIBID por que como a [...] falou, em outro estágio eu não aprendi muita coisa. Estavam lá mais pra trocar fralda, pra dar comida, então as outras questões nós não tinha como eu tenho no PIBID. Autonomia de poder ficar sozinha com as crianças, aplicar atividade. Acho que a experiência do PIBID é muito boa” (Estudante de Pedagogia).

Relacionado a este aspecto, outro fator muito valorizado pelos participantes foi o aprendizado do trabalho em equipe e a dimensão coletiva da formação, favorecidos pelas características da organização do PIBID na instituição investigada, que prevê a realização de reuniões semanais e encontros semestrais para discussão e partilha das experiências vivenciadas.

“[...] as reuniões, elas dão uma direção pra gente. No outro estágio que eu faço a reunião é só no começo do ano que eles passam os objetivos e no final do ano de fechamento. [...] Não é igual a gente do PIBID que têm essas

reuniões pra gente estar contando pros supervisores o que está acontecendo, o que a gente está precisando, estar recebendo conselhos de outros colegas [...]” (Estudante de Educação Física).

“Então acho que esse negócio do jogo de cintura a gente não consegue aprender isso na sala de aula. Tanto é que pra mim os melhores momentos são esses, é onde a gente consegue partilhar experiência. É um contar pro outro e cada situação que você vai vendo das pessoas vivenciando vai te dando bagagem pra que a hora que acontecer você conseguir dar uma solução pra aquilo” (Estudante de Biologia).

Resultados de pesquisas relatados por Darling Hammond e Baratz Snowden (2005) mostram que quando os professores têm possibilidade de discutir e analisar sua experiência prática, contando com *feedback* de colegas e professores mais experientes, isso fortalece suas habilidades e os leva a arriscarem-se na implementação de novas abordagens que possam produzir ganhos para a aprendizagem dos seus alunos, o que favorece o seu desenvolvimento profissional. Ao oportunizar momentos de partilha e o trabalho em equipe, a sistemática do PIBID pode contribuir para a formação de professores mais afeitos a culturas colaborativas que, como observa Nóvoa (2009), são essenciais para o desenvolvimento profissional dos professores.

O depoimento de uma aluna resume bem o conteúdo das falas dos diferentes participantes sobre o significado da experiência no PIBID para sua formação profissional:

“Eu avalio a minha experiência em alguns aspectos. No profissional eu acredito que tenha sido uma crescente e eu consigo hoje enxergar o PIBID não só como um programa de bolsa, eu acredito que o PIBID, ele já é uma capacitação pra gente após a faculdade. Porque todas as atividades, as ações que a gente realiza dentro da escola eu acho que engradem a nossa formação, então eu enxergo como uma capacitação mesmo. Eu acredito também que no pessoal a gente acaba evoluindo, a gente acaba fazendo uma reflexão da nossa postura porque dar aula, estar dentro de uma escola a gente trabalha com várias relações. As relações entre a gente da nossa equipe, o trabalho que a gente faz em conjunto, a relação que a gente tem com a coordenação pedagógica, a gente passa pela parte burocrática também da escola. A gente acaba tendo conhecimento e depois o relacionamento com o aluno” (Estudante de Biologia).

A dimensão formadora da experiência no PIBID não é percebida apenas pelos alunos bolsistas. Para os supervisores, a participação no Programa representa a oportunidade de retorno ao espaço da universidade, não mais como aluno, mas na condição de formador, o que favorece um novo olhar sobre a própria prática e sobre a instituição escolar, como explica uma supervisora:

“Primeiro porque você volta a ter acesso à faculdade e isso é muito bom. É muito bom você rever seus professores, você estar junto deles novamente, você poder contar com eles porque dúvidas a gente sempre tem. Os conhecimentos estão aí e estão se renovando dia a dia e quem está ali na faculdade tem mais acesso a essas novidades. A gente que está um pouco fora não. Então voltar a faculdade isso é bom demais” (Professora supervisora de Educação Física).

Colocar-se como mediador entre os espaços da formação e do trabalho traz oportunidades de desenvolvimento profissional, criando a necessidade de buscar novos conhecimentos para responder aos questionamentos trazidos pelos bolsistas. Os relatos revelam a busca por cursos de pós-graduação e participação em congressos, desvendando horizontes para a pesquisa e produção de conhecimentos sobre o ensino.

“Sem dúvida é uma experiência única acho pra todos os supervisores. Você está com sangue novo, todo mundo com aquela ânsia de aprender de ver ‘como é que é ser professora? Mas eu vou chegar lá na frente, vou falar com os alunos?’ E aí você poder passar o conhecimento que você tem. Também aprendi muito e aprendo todos os dias com aqueles bolsistas que sempre tem uma coisa diferente pra falar pra gente. Mas é gostoso apesar de eu não saber tudo e ainda brinco com eles ‘olha, eu não sei tudo. Vou procurar saber e depois a gente volta a discutir esse assunto’. Mas é gostoso essa troca [...]” (Professora supervisora de Biologia).

Nóvoa (2009, p.15) enfatiza a necessidade de “devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseados na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão”. Os depoimentos dos participantes mostram o quanto esse processo é enriquecedor para os professores em formação, mas, também, para os professores da escola

básica pública, que se tornam agora formadores – juntamente com os professores da universidade, e percebem sua experiência valorizada na estrutura do PIBID.

Para os coordenadores, a experiência no PIBID revela-se também uma oportunidade de aprendizado e transformação das próprias práticas. Destaca-se nos relatos dos coordenadores, consciência de estar formando professores e a responsabilidade que isto implica:

“Hoje eu me sinto muito mais preparado pra falar com meu aluno de graduação, com meu aluno de licenciatura [...] Porque eu simplesmente há dois anos, eu ia lá transmitir conhecimento, fim, acabou. Esse era o meu papel. Hoje eu vou com meu aluno, especialmente com meu aluno da licenciatura que esse é o objetivo, eu já conversei com ele sobre o futuro profissional dele, sobre o uso daquelas ferramentas que eu antes simplesmente ensinava [...]. Isso mudou sensivelmente pra mim” (Coord. Matemática).

“Isso num primeiro momento é assustador. Por que desnuda a fragilidade da gente pra isso. E aí como a [...] comentou você tem que se instrumentalizar você tem que correr atrás. Num primeiro momento isso é impactante porque você se sente muito frágil enquanto formador, enquanto profissional. E eu sou referência né. Aí você começa a pensar a sua prática na sala de aula e aí fala assim ‘olha o espelho que eu estou sendo pra eles...’.” (Coord. Biologia 2).

É interessante notar que essa percepção é mais fortemente manifestada justamente por aqueles formadores que atuam em cursos híbridos – que oferecem licenciatura e bacharelado –, ou seja, podemos inferir que para muitos professores desses cursos nem sempre está muito claro o seu papel de formadores de professores. A experiência da formação no PIBID tem levado o professor a perceber-se realmente como formador.

A consciência de que suas ações tornam-se referências para os bolsistas leva também à revisão das posturas e práticas dos formadores em sala de aula, e à necessidade de buscar conhecimentos sobre a docência, como se observa nesse depoimento:

“[...] caramba! Como eu tenho estudado! Como eu tenho ido atrás de informação. Eu não sei nada! Se a gente for parar pra pensar, o que eu sei é o básico. É o que eu usava para o cotidiano das minhas aulas de didática e

quando você vê o aluno dentro da sala de aula, tendo de enfrentar determinada situação dentro da escola... como é que a gente faz agora? Que teórico vai me ajudar? Onde que eu... Então o que eu tenho lido, o que eu tenho estudado pra conseguir dar o retorno pra eles... por que eles vêm com o problema. Uma coisa é o 'eu acho'. Lembra que a gente sempre comenta né, uma coisa dentro da educação você encontra muito 'eu acho'. 'Eu acho que deveria, eu acho...'. Não é 'eu acho'. Existem caminhos, existem posicionamentos e eu tenho crescido..." (Coord. Biologia 1).

Um aspecto fundamental que se mostra nos relatos dos coordenadores é como a inserção na realidade das escolas de educação básica provoca a reflexão e realimenta suas práticas formativas na licenciatura:

"Uma atualização com o mundo desses jovens. Esses jovens nossos, eles são brilhantes em muitas áreas. Eu nem vou falar da tecnologia, mas essa proximidade que eles têm com os jovens alunos deles não é a proximidade que eu tenho. Então eu agora recebo isso fresquinho. Eu vou à escola e convivo com isso, então o que isso oxigena em mim pra estudar, pra ter um olhar muito alinhado [...] com o que está acontecendo de real. Então isso permite com que a minha prática pedagógica seja permanentemente oxigenada, demandada" (Coord. Letras).

"Talvez nós também estivéssemos de alguma forma na zona de conforto. De certa forma – ninguém aqui é acomodado, nós sabemos o quanto cada um de nós aqui trabalha – mas eu acho que talvez pedagogicamente como formadores de profissionais a gente não estivesse tão atuante" (Coord. Letras 1).

Os depoimentos dos formadores mostram que a aproximação com as escolas de educação básica, o confronto com os desafios do cotidiano escolar e a necessidade de responder às dúvidas e questionamentos dos alunos proporciona um olhar mais atento e crítico sobre as práticas formativas na licenciatura, tirando os professores da "zona de conforto" e estimulando a busca de novas formas de atuação.

Em síntese, os relatos confirmam a dimensão transformadora da experiência no PIBID para os diferentes sujeitos e instituições envolvidas. Os dados analisados retratam que a participação no PIBID é percebida pelos participantes como um momento significativo de um processo formativo mais amplo, ou seja, as contribuições vão além do período de permanência no Programa e estimulam os

participantes à continuidade na trajetória profissional. Podemos entender esse processo como um movimento no sentido do desenvolvimento profissional.

Marcelo (2009) sintetiza algumas contribuições de autores que vêm discutindo o conceito de desenvolvimento profissional, entendido como um processo contextualizado e colaborativo, que se dá ao longo do tempo, nas diferentes etapas do aprendizado da profissão. Segundo o autor, é um processo

que pode ser individual ou colectivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente — a escola — e que contribui para o desenvolvimento das suas competências profissionais através de experiências de diferente índole, tanto formais como informais (MARCELO, 2009, p.10).

Nesse sentido, para que se constitua como um momento significativo no desenvolvimento profissional dos professores, é preciso que a formação inicial esteja articulada ao espaço do exercício profissional nas escolas e as demais etapas do aprendizado da docência. Ao que parece, o PIBID, ao promover esta articulação, tem implicações muito positivas para o desenvolvimento profissional dos envolvidos no Programa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que limitados a uma instituição, os dados sugerem que o encontro entre universidade e escola tem sido extremamente benéfico para os envolvidos, produzindo um movimento de revisão das práticas escolares e das práticas formativas na universidade. Entendemos que nesse movimento, no qual os conhecimentos profissionais vão sendo construídos e reconstruídos nas situações da docência, submetidos à reflexão crítica fundamentada na teoria e alimentada pela experiência, surge um espaço de construção de um novo conhecimento, produzido nas relações entre instituições e sujeitos, integrando os diferentes saberes que constituem o conhecimento profissional.

Nesse processo, observa-se ainda a predominância dos conhecimentos universitários em relação aos conhecimentos dos professores das escolas, sugerido pelas poucas referências dos alunos ao aprendizado calcado nas práticas

observadas, o que indica que há muito que avançar na construção de uma “epistemologia da prática”, conforme discutido pelos autores já citados.

No entanto, ao constituir-se como um programa de imersão no contexto escolar, o PIBID provoca experiências e modificações nos saberes docentes de seus diversos atores – bolsistas, supervisores ou coordenadores –, bem como permite perceber um aspecto importante da formação - o engajamento dos envolvidos – uma vez que todos buscaram o programa voluntariamente. É uma formação desejada e não imposta, que acontece no cenário real do processo de ensino e aprendizagem e que compõe e renova os saberes da experiência de cada um dos envolvidos, elevando a qualidade do trabalho nas escolas públicas ao mesmo tempo em que reverbera no trabalho realizado na graduação.

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 Programa PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar sujeitos e instituições, favorecendo a formação profissional dos licenciandos e criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

NEUSA BANHARA AMBROSETTI

Doutora em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Departamento de Pedagogia e do Mestrado Profissional em Educação na Universidade de Taubaté (UNITAU). Responsável pela Coordenadoria de Formação de Professores da UNITAU. Coordenadora institucional do PIBID.

ANA MARIA GIMENES CORRÊA CALIL

Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora do Depto de Pedagogia da Universidade de Taubaté (UNITAU). Docente do Mestrado Profissional em Educação na UNITAU. Atua na formação de professores em redes públicas e realiza pesquisas no âmbito da formação de professores. Professora coordenadora do PIBID.

MARLI ELIZA DALMAZO AFONSO DE ANDRÉ

Doutora em Psicologia da Educação pela University of Illinois em Urbana-Champaign (USA). Professora Titular aposentada da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

PATRICIA CRISTINA ALBIERI ALMEIDA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas e Pós-Doutorado pela PUC-SP. Atualmente é pesquisadora da Fundação Carlos Chagas (FCC) e professora do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos (UNISANTOS).

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. e colaboradores, Relatório Final de Pesquisa. CNPq, 2014, 155 p.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, B. P. (org.). *Formação Profissional de professores no ensino superior*. Portugal: Porto, 2001, p. 31-45.

DARLING HAMMOND, L.; BARATZ SNOWDEN, J. *A good teacher in every classroom: preparing the highly qualified teachers our children deserve*. San Francisco: Jossey Bass Print, 2005, 87 p.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. / Bernardete A. Gatti; Marli E. D. A. André; Nelson A. S. Gimenes; Laurizete Ferragut, pesquisadores. São Paulo: FCC/SEP, 2014, 120p.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (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, Textos FCC, n. 29, 158 p.

GATTI, B.; BARRETTO, E.; ANDRÉ, M. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

MARCELO, C. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista das Ciências da Educação*, n. 08, p. 7-22, jan./abr. 2009.

_____. Professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*. Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA, 2009, 95 p.

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

SARMENTO, M. J. *A vez e a voz dos professores*. Portugal: Porto Editora, 1994, 202 p.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002, 328 p.

VAILLANT, D. Iniciativas mundiales para mejorar la formación de profesores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 543-561, set./dez. 2010.

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