

**Artigo****Pibid e formação docente: contribuições do professor supervisor****Pibid program and teacher training: the contributions of the supervisor teacher****Pibid y formación docente: contribuciones del profesor supervisor**

Elaine de Oliveira Carvalho Moral Queiroz^{*1}, Maria de Fátima Ramos Andrade^{2}, Maria da Graça Nicoletti Mizukami^{**3}**

*Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo-SP, Brasil

**Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo-SP, Brasil

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia e em início de carreira que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Tratou-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados um formulário fechado e entrevistas semiestruturadas, além da análise de documentos oficiais. O referencial teórico pautou-se em autores da pedagogia crítica e em estudos sobre os saberes docentes, a relação teoria e prática e a formação docente. Constatamos que, a partir das ações dos supervisores junto aos alunos bolsistas participantes do PIBID, estabeleceu-se uma parceria entre a universidade e as escolas da rede pública, beneficiando a formação dos licenciandos para atuarem na docência.

Abstract

This article presents an analysis of the teacher supervisor contributions to the pedagogical practice of the student graduated from the Pedagogy course at the beginning of his career that also participated in the Institutional Scholarship Program of Teaching Initiation (PIBID). It was a qualitative research, having as data collection instruments a closed form and semi-structured interviews, besides the analysis of official documents. The theoretical reference was based on authors of critical pedagogy and on studies on teacher knowledge, the theory *versus* practice relation and teacher training. We found that, through the supervisors actions, together with the fellows participants in the PIBID, a partnership was established between the university and the public schools network that benefits the training of the egress students to work in teaching.

Resumen

El presente artículo tiene por objetivo analizar las contribuciones del profesor supervisor para la práctica pedagógica del alumno egreso del curso de Pedagogía y en inicio de carrera que haya participado del Programa Institucional de Beca de

¹ ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-6300-379X>

E-mail: moral@uol.com.br

² ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0003-4945-8752>

E-mail: mfrda@uol.com.br

³ ORCID iD: <http://orcid.org/0000-0002-4258-1056>

E-mail: gramizuka@gmail.com

Iniciación a la Docencia (PIBID). Se trató de una investigación de naturaleza cualitativa, en la cual fueron utilizados como instrumentos de colecta de datos un formulario cerrado y entrevistas semiestructuradas, además del análisis de documentos oficiales. El referencial teórico adoptado se pautó en autores de pedagogía crítica y en estudios sobre los saberes docentes, la relación teoría y práctica y la formación docente. Constatamos que, desde las acciones de los profesores supervisores junto a los alumnos becarios participantes del PIBID, se estableció una asociación entre la universidad y las escuelas de la red pública, beneficiando la formación de los alumnos del curso de Pedagogía para actuar en la docencia.

Palavras-chave: PIBID, Formação de professores, Curso de Pedagogia, Professores supervisores.

Keywords: Teacher training, Pedagogy course, Supervisor teachers.

Palabras-clave: Formación de profesores, Curso de Pedagogía, Profesores Supervisores.

Introdução

A tendência dos cursos de formação inicial de professores no Brasil é direcionar o ensino de forma facetada, ou seja, ensinam-se/aprendem-se diversas metodologias, conhecem-se diferentes linhas de atuação, mas ainda não se sabe como fazer a ligação entre elas. E esse é um dos motivos pelos quais foram implantados no território nacional, pelo Ministério da Educação (MEC), vários programas de formação docente, entre eles, em 2007, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), com o objetivo principal de integrar o ensino superior às escolas da educação básica, de modo a estabelecer articulação do saber com o fazer. A viabilização do programa, que articula ensino, pesquisa e extensão, envolve docentes de universidades e seus alunos licenciandos, as escolas públicas de ensino básico e seus professores.

A ideia de que a teoria não oferece base qualitativa para as práticas no âmbito escolar é herança de um longo período em que se acreditava que as práticas dos professores deveriam ser baseadas apenas nos conhecimentos produzidos pelos estudiosos, desprezando-se o papel do educador como mediador dessa competência. Essa divisão levou à rejeição de propostas que estimulavam o professor a considerar que “teoria é uma coisa e prática é outra”.

Considerando a complexidade da formação docente, no presente artigo discutimos os resultados de uma pesquisa de doutorado que se propôs a investigar contribuições de professores supervisores, participantes do PIBID, para o desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia e que exercem a docência. Inicialmente, apresentamos o conceito de formação inicial e algumas ações que colaboram no processo de desenvolvimento profissional docente. Na sequência, apresentamos o programa PIBID e a análise dos dados que foram gerados na pesquisa. Por último, algumas considerações são apontadas.

Conceito de formação inicial: perspectivas atuais

A atividade docente é complexa, demanda tempo e é algo que se aprende: não se nasce sabendo ser professor. Nessa perspectiva, seria importante que se percebesse que a formação inicial do professor é o período

em que começa, de forma sistematizada, a profissionalidade docente. Além disso, nessa concepção, a formação inicial e a formação continuada não são vistas como momentos estanques, pois tanto um momento quanto o outro estão interligados, são parte de um logo processo de aprendizado individual e coletivo

Ao discutirmos o conceito de formação docente, encontraremos diferentes maneiras de conceber como ela poderia ocorrer e o que poderia ser uma formação qualificada. Para Garcia (1999), a formação deveria ser concebida como um processo, pressupondo ações planejadas, organizadas, estruturadas, enfim, procedimentos elaborados com rigor. Segundo o autor, toda a formação deveria “incidir nos elementos básicos do currículo formativo que são os conhecimentos, competências e disposições”, tendo como preocupação central o trabalho que ocorre na sala de aula (p.26).

Para se desenvolver profissionalmente, o docente, assim como o futuro docente, precisaria fundamentar-se em diferentes fontes de conhecimento, curriculares, psicológicas, sociológicas e organizacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Também para Shulman (2014), a formação acadêmica formal teria como base um:

(...) corpo de literatura acadêmica devotada à compreensão dos processos de escolarização, ensino e aprendizado. Essa literatura inclui os resultados e os métodos da pesquisa empírica nas áreas de ensino, aprendizado e desenvolvimento humano, assim como os fundamentos normativos, filosóficos e éticos da educação (p. 209).

Nesse sentido, para o autor, os aspectos teóricos e normativos não precisariam ser esquecidos ou colocados em segundo plano, em detrimento de resultados de pesquisas empíricas sobre ensino e aprendizagem. Embora importantes para a formação de professores, representam apenas um dos aportes acadêmicos.

A observação, a reflexão e a discussão implicam aquisição de conhecimentos e favorecem as decisões nas questões internas da escola, o que poderia culminar em melhoria não só na qualidade, mas também na formação dos docentes que já atuam profissionalmente. Dentro dessa linha de pensamento, trazemos Zeichner, que chama de terceiros espaços os espaços híbridos criados para reunir “professores da educação básica e do ensino superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico [...] de modos menos hierárquicos” (2010, p. 487).

Como exemplo, o autor cita a mediação e a troca de experiências entre os professores do ensino superior (que no nosso caso seriam os professores coordenadores do PIBID) e os professores da educação básica (que seriam os professores supervisores, objeto de estudo desta pesquisa), de modo que assumam um papel mais ativo nas questões práticas relacionadas aos alunos licenciandos (que seriam os alunos pibidianos). Esses chamados terceiros espaços vêm ao encontro das propostas do PIBID. Além do enriquecimento da formação inicial dos discentes, ocorre também o enriquecimento da formação dos docentes, tanto do ensino superior quanto da educação básica, que têm a oportunidade de crescer profissionalmente. Zeichner (2010) conclui:

Ainda que a criação desse tipo de espaços *híbridos* na formação de professores não aborde diretamente os problemas

institucionais e culturais que persistentemente minam a qualidade da formação de professores em faculdades, universidades e escolas há muitos anos (por exemplo, seu baixo *status*, a falta de recompensa por um bom trabalho, a falta de financiamento adequado), ela cria espaços para a aprendizagem dos professores em formação, de modo que tirem vantagem das múltiplas fontes de saber que podem, eventualmente, embasar um ensino de qualidade (p. 493).

Lee Shulman e Judith Shulman (2016) acreditam num novo modelo de formação docente, em que “as características do desenvolvimento do professor competente e, portanto, da aprendizagem docente, são: visão, motivação, compreensão, prática, reflexão e comunidade” (p. 124). Visão, no sentido de estar preparado para a docência. Motivação, no sentido de estar disposto, propenso e capacitado para a práxis pedagógica. Compreensão, no sentido de conhecimento e entendimento das questões dos conteúdos curriculares pedagógicos. Reflexivo, no intuito de analisar os fatos e aprender com a experiência. Comunidade, como sendo parte integrante do grupo de profissionais, em sua ação direta.

Para Linda Darling-Hammond (2014), professores competentes e mais bem preparados são mais bem-sucedidos e mostram-se mais seguros com relação a seus alunos do que aqueles que pouco investiram ou pouco se dedicaram a seus estudos ou à sua formação. Para os professores competentes, “aprender a alcançar os alunos, tanto os fáceis como os difíceis de conhecer, requer atravessar fronteiras, a habilidade de extrair conhecimento de outrem e de entendê-lo quando ele é oferecido” (p. 239).

Gatti (2013) diz que não bastam decretos e normas que visem a melhoria da formação docente. Para ela, é preciso atentar para o investimento no processo do cotidiano da escola. Ao se pensar na viabilização do processo, constata-se que não há como conceber a formação docente como uma missão a cargo exclusivamente das escolas de formação.

Para Canário (2001, p. 152, grifos do autor), “o mais importante na formação inicial consiste em *aprender a aprender com a experiência*”. Diante disso, mostra-se urgente a integração da formação com a prática, implicando uma “revalorização epistemológica da experiência, que teve consequências importantes no campo pedagógico [...] de reconhecimento das experiências adquiridas” (ibid., p. 117).

Portanto, quanto mais diversificadas as atividades realizadas ao longo da trajetória profissional e do processo de formação de uma pessoa tanto melhor será essa formação. No nosso caso, salientamos a importância dos programas para a formação inicial de professores trazidos pelas políticas públicas. Sem romper com a teoria aprendida nos cursos de formação, pelo contrário, fundindo-se a ela, visam um importante objetivo, que é o da melhoria da formação docente para alcançar uma profissionalização de qualidade, o que reflete positivamente na educação como um todo.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: dispositivos normativos

O PIBID foi instituído, inicialmente, em 12 de dezembro de 2007 pela Portaria Normativa 38 do Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de fomentar a formação dos discentes das licenciaturas da educação superior,

preparando-os e qualificando-os para a formação docente. Com a intenção de melhorar o desempenho dos alunos da educação básica e contribuir para a valorização do magistério, o Programa objetiva:

- Incentivar a formação de professores para a educação básica, especialmente para o ensino médio;
- Valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- Promover a melhoria da qualidade da educação básica;
- Promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial;
- Elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das instituições federais de educação superior (BRASIL, 2007, p. 10).

O PIBID, pela crescente aprovação de projetos institucionais e com número bastante expressivo de bolsistas, em 2013 passou a ser considerado um programa de política pública, já que em abril desse ano passou a fazer parte do texto da LDB 9.394/96, com a aprovação da Lei 12.796. Alguns artigos da lei foram alterados, entre eles, o artigo 62, no qual o PIBID foi incluído, no parágrafo 5º. Tal fato reafirma a necessidade de o futuro professor ter contato frequente com o “chão da escola” a fim de que possa refletir sobre as situações ocorridas no cotidiano e sobre a realidade de uma dada instituição.

Apresentamos a seguir os papéis atribuídos a cada um dos profissionais contemplados com bolsas pelo PIBID, lembrando que todos da instituição de ensino superior envolvidos devem fazer parte do quadro efetivo de professores, atuar no mínimo há três anos como docentes do ensino superior e ministrar disciplinas em curso de licenciatura na instituição. São eles:

Coordenador institucional (CI). É o gestor nomeado pelo reitor da instituição de ensino superior, responsável pela organização, pelo acompanhamento e pela execução do projeto previsto pela instituição perante a secretaria de Educação, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e as escolas;

Coordenador de área de gestão de processos educacionais (CG). Também é nomeado pelo reitor da instituição de ensino superior e/ou indicado pelo coordenador institucional, que o auxiliará. É encarregado de organizar reuniões periódicas, atuar como elo de ligação entre toda a equipe e, se necessário, representar o coordenador institucional de acordo com a demanda da instituição e da Capes;

Coordenador de área (CA). É o gestor de um subprojeto PIBID em uma instituição de ensino superior. Responde à coordenação institucional da instituição e acompanha os subprojetos;

Professor supervisor (SUP). É o professor da escola de educação básica pública que recebe, orienta e supervisiona os alunos bolsistas de iniciação à docência na escola e viabiliza as atividades;

Aluno bolsista de iniciação à docência (ID). É o aluno da licenciatura que participa do PIBID, o componente mais importante do programa, que foi implantado com a finalidade de enriquecer sua formação prática (BRASIL, 2007).

PIBID – Projeto desenvolvido na Universidade Global: seleção das escolas participantes, dos coordenadores de gestão, dos coordenadores de área, dos professores supervisores e dos alunos

O PIBID teve início na instituição aqui designada Como Universidade Global no mês de maio de 2014, quando foi encaminhado e aprovado seu projeto pela Capes. A seleção e a escolha das escolas que seriam contempladas com o programa basearam-se em uma análise dos resultados dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) que se mostraram abaixo da média nacional. As escolas escolhidas comprometeram-se com a melhoria da qualidade da educação básica, o que fez elevar o índice. Para Gatti et al. (2011), com quem concordamos, “o grande desafio da educação no país – a melhoria da qualidade do ensino – tende, portanto, a traduzir-se fundamentalmente no seu equacionamento em termos da capacidade de alcançar um bom resultado na pontuação do Ideb” (p. 41). Ou seja, as redes estaduais e municipais veem-se obrigadas e pressionadas a apresentar um bom resultado nos instrumentos avaliativos e, desse modo, empenham-se para garantir que todos os alunos aprendam pelo menos o que será avaliado na prova.

Dentre o corpo docente da instituição de ensino superior, foram selecionados, pelo coordenador de área de gestão de processos educacionais, cinco coordenadores de área para atuarem no PIBID junto aos professores supervisores, aos alunos e às escolas. Em contato com a Diretoria Regional de Educação Campo Limpo, a partir de visitas realizadas pelas coordenadoras de área do PIBID às unidades escolares, foram eleitas cinco escolas, três Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) e duas Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEI), que apresentaram IDEB abaixo da média, como já explicado.

Após a divulgação do projeto aos docentes do curso da Pedagogia, foi estabelecido um período de inscrição para a captação de alunos interessados. Para nossa surpresa, 200 alunos se inscreveram, porém apenas 95 foram selecionados, mediante análise do seu boletim e do seu desempenho em sala de aula, devido ao número limitado de vagas por unidade. Foram selecionados dez professores supervisores, com o respaldo dos diretores das unidades escolares, para atuarem diretamente junto aos alunos bolsistas da instituição. A partir de um diagnóstico feito pelos professores supervisores em conjunto com toda a equipe docente sobre as fragilidades de cada uma das escolas, foram criados, desenvolvidos e implantados os subprojetos que se seguem nas unidades escolares, com a anuência do diretor, do coordenador e dos professores.

São eles: Projeto Lendo na Escola, Projeto Recreação, O jogo, a brincadeira e o faz de conta: o caminho divertido para a aprendizagem, Suspensa no ar, o que a Terra nos dá? Essa arte faz germinar! – Horta suspensa, Projeto Alimentação Saudável – Horta, Projeto Encontros com a Leitura, Projeto Oficinas (histórias, jogos, brincadeiras e degustação de alimentos), Jogos Matemáticos, Inclusão na Educação Infantil, Recreio Dirigido na Escola, Projeto Identidade, Projeto Leitura e Escrita, Projeto Apoio Pedagógico (reforço de língua portuguesa e matemática).

Os subprojetos que envolviam recreios dirigidos e brincadeiras tiveram o intuito de explorar outras formas de aproveitamento desse tempo e desse

espaço. Por meio de brincadeiras, jogos pedagógicos e torneios esportivos, realizados no horário de recreios, foram desenvolvidas atividades que contribuíram para criar uma rotina lúdica, assim como para uma melhor relação e convivência entre os alunos. Incluir os jogos na escola tem como pressuposto o desenvolvimento e a construção do conhecimento. Por meio deles, a criança teve sua curiosidade estimulada, exercitava sua autonomia, além de favorecerem a autoestima e a interação.

Os subprojetos que envolveram leitura e escrita, atrelados ao Projeto Apoio Pedagógico, foram construídos a partir da percepção dos professores e da equipe gestora, em parceria com os alunos do PIBID, de que grande parte dos alunos não tinha um olhar para a leitura como algo prazeroso. O objetivo desses subprojetos foi enriquecer as práticas de leitura realizadas em sala de aula e, a partir de uma relação mais lúdica e prazerosa com as obras literárias, fazer aflorar o potencial leitor e escritor existente nos educandos, incentivando-os a se tornar coautores das histórias, estimulando a imaginação e o sonhar da criança. Ações vinculadas a essas propostas foram estruturadas em outros subprojetos como: adaptação de leituras à arte da dramaturgia; propostas lúdicas; atividades no recreio; leitura e contação de histórias; leitura simultânea; sarau; produção autoral e feira do livro.

Esses subprojetos mostraram-se necessários devido às dificuldades apontadas pelos professores em reuniões de estudo coletivo de configurar um quadro favorável de hábitos de leitura, diante da falta de condições de reservar um momento para essa atividade, dada a dificuldade dos alunos para escutar e a sua pouca familiaridade com a literatura.

A variação das práticas de leitura desencadeou um fator que contribuiu para atingir o principal objetivo do subprojeto, que era tornar o educando um potencial leitor de textos literários. Toda semana, os bolsistas apresentavam histórias usando estratégias diferentes: contavam histórias com a ajuda de fantoches; promoviam debates sobre temas relevantes do cotidiano das crianças e que tivessem a ver com a história contada; caracterizavam-se como uma personagem para a encenação das histórias; usavam recursos de multimídia; contavam histórias em ambientes variados, como a sala de leitura e outros.

Os subprojetos que envolviam horta e alimentação saudável propiciaram trabalhos escolares participativos e dinâmicos, permitindo ao aluno conhecer hábitos saudáveis de alimentação, tendo como parâmetro os alimentos produzidos nas hortas realizadas nas escolas. Além disso, exploraram noções de sustentabilidade e respeito pela natureza.

Os subprojetos que envolviam jogos matemáticos, tiveram como foco a resolução de problemas, partindo do significado de número para uma construção abstrata.

O subprojeto sobre inclusão ofereceu alternativas pedagógicas que atendiam às necessidades educacionais e sociais de cada criança, respeitando suas características e suas limitações. Por fim, o subprojeto identidade surgiu da necessidade de trabalhar a imagem das crianças, o respeito pelas diferenças e o autoconhecimento.

Contribuições do professor supervisor: o aluno egresso em início de carreira

A abordagem metodológica escolhida, considerada apropriada para esta investigação, foi a pesquisa qualitativa. Sua meta não é formular uma opinião sobre determinado contexto, e sim captar as singularidades dos sujeitos em interações que acontecem de forma natural, assim como, dentre vários enfoques, realizar a descrição, a análise e a avaliação dos dados de forma coerente, flexível e detalhada, utilizando fontes de informação variadas e a representação de diferentes pontos de vistas presentes numa situação, sendo o pesquisador o principal instrumento de estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2014).

Para a seleção dos alunos egressos a serem entrevistados, com o intuito de responderem às questões propostas para a pesquisa, primeiro fizemos um levantamento, em nossos arquivos, dos alunos que haviam participado do PIBID, ao longo do curso de Pedagogia. Foram selecionados 50 alunos e depois da seleção, foi realizada uma coleta de dados pessoais e referentes à atuação profissional de cada um dos sujeitos. Isso permitiu traçar o perfil dos egressos do curso de Pedagogia que efetivamente participaram do PIBID na referida instituição de ensino superior.

O contato com os alunos selecionados foi feito via e-mail e/ou telefone. Foi-lhes solicitado preencher um formulário contendo doze questões objetivas. Apenas 28 dos 50 alunos selecionados e contatados deram retorno, ou seja, 45% deles participaram dessa primeira etapa da investigação. Feita a tabulação e a análise das respostas dadas no formulário, verificou-se que apenas 12 dos 28 alunos que o preencheram atuavam na docência (19% do total); os 16 egressos restantes (26%) não atuavam como docentes em sala de aula, trabalhando em outras áreas.

Os formulários foram impressos e preenchidos pelos alunos selecionados, de acordo com a disponibilidade de tempo (dia e horário) de cada um, na própria instituição de ensino superior.

Num segundo momento da pesquisa, os doze egressos foram convidados a participar de uma entrevista semiestruturada, contemplando questões referentes aos professores supervisores. As entrevistas foram agendadas previamente e gravadas, com a ciência e o consentimento dos entrevistados.

Para a análise das entrevistas, fizemos uso da análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2011), refere-se a um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos, variando a objetividade e a subjetividade do entrevistado. “A análise de conteúdo é uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação” (BARDIN, 2011, p. 19).

O perfil dos egressos do curso de Pedagogia que participaram do PIBID

Para manter o anonimato e preservar a identidade desses alunos, eles estão identificados nesta pesquisa como AE (aluno egresso). Dos doze egressos convidados a participarem das entrevistas apenas seis participaram, identificados como: AE1, AE2, AE3, AE4, AE5, AE6. Os dados coletados revelaram que todos os egressos entrevistados são do sexo feminino, com idades entre 22 e 37 anos. Com exceção da entrevistada AE3, a mais velha entre as alunas egressas, as demais frequentaram o ensino médio regular em

escola pública. Ressalte-se que essa entrevistada concluiu o curso profissionalizante no Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento para o Magistério (CEFAM), o qual, nos anos de 1988–1996, equivalia ao ensino médio, o que permite inferir que isso poderá ter proporcionado a essa aluna egressa uma experiência que vai além das experiências das outras entrevistadas.

Quanto à trajetória acadêmica das egressas, 50% delas exerceram a docência enquanto faziam a licenciatura, sem considerar os estágios obrigatórios, remunerados, e os programas de iniciação à docência, tais como PIBID, Ler e Escrever, Parceiros da Aprendizagem, Bolsa Alfabetização e outros. Relembre-se que todas atuam na educação, particularmente na docência (condição necessária para participarem desta pesquisa).

Entre as seis egressas, três trabalham em escolas públicas (AE1, AE3, AE5) e as outras três, em escolas privadas (AE2, AE4, AE6). Cinco docentes atuam na educação infantil (AE1, AE2, AE3, AE4, AE6), uma trabalha em berçário e creche (AE5) e somente uma atua na primeira fase do ensino fundamental (AE2) e, concomitantemente, na educação infantil.

Quanto ao tempo de exercício na docência após a conclusão do curso de Pedagogia, metade das egressas já atuam como docentes faz sete a onze meses (AE1, AE2, AE3) e a outra parte, faz doze a dezoito meses (AE4, AE5, AE6). Ressalte-se que as egressas AE1, AE3 e AE4 já trabalharam como docentes durante o período em que cursaram Pedagogia.

Feita a caracterização dos sujeitos participantes desta pesquisa e a transcrição das entrevistas, realizamos a leitura e releitura detalhada de todas as transcrições, com a intenção de definir, com base em elementos significativos atinentes a cada entrevista, as categorias de análise, tendo como referência os objetivos da pesquisa e o aporte do referencial teórico que orientará a análise dos dados.

Dados e análises das entrevistas

Para a determinação das categorias de análise, num primeiro momento procuramos extrair elementos significativos das respostas dadas pelos entrevistados. Considerando os objetivos desta pesquisa, com respaldo no referencial teórico utilizado e, ainda, na apreciação e ponderação dos elementos significativos identificados nas respostas de cada uma das entrevistadas, estabelecemos as categorias de análise apresentadas a seguir, para aprofundar ainda mais a análise dos dados.

Relação entre teoria e prática e desenvolvimento profissional

Embora um dos objetivos do PIBID seja “contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013), nenhuma das questões das entrevistas foi direcionada para essa discussão. As respostas de todas as alunas egressas entrevistadas, porém, apontaram essa preocupação, por isso elegemos essa categoria como importante para a análise dos resultados desta investigação, até porque partimos da hipótese de que o PIBID possibilita a articulação entre teoria e prática nos cursos de formação inicial de professores.

Sabemos que ao longo da história, nas instituições de formação para a docência, predominaram os conteúdos disciplinares, sem uma ligação efetiva

com a prática profissional nas escolas. E, apesar de proposto nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (2002) que a “formação para a profissão de professor deve ter como eixo

uma relação efetiva entre teorias e práticas educacionais” (p. 95), ela ainda é tida como disciplinar (GATTI, 2013) e sem dimensão prática. O PIBID veio superar esse modelo de formação, ao aproximar a universidade – com seus conteúdos acadêmicos e práticos, no que tange à teoria e ao cumprimento obrigatório dos estágios supervisionados – da escola pública, na qual os licenciandos têm a oportunidade não apenas de observar as práticas, mas também de discuti-las e analisá-las a partir dos conhecimentos teóricos que vão construindo ao longo de sua formação docente. A partir dos seguintes relatos das alunas egressas, observamos que a relação entre teoria e prática foi estabelecida quando participaram do PIBID.

Ele possibilita fazer uma ponte entre a teoria, que aprendemos na faculdade, e a prática que vivenciamos lá nas escolas. (AE2)

[...] Nele eu pude vivenciar uma prática no dia a dia no ambiente escolar, de tudo que aprendi [...]. E isso na prática enriquece muito. (AE3)

Foi uma experiência de grande valia, porque com o PIBID a gente realmente colocava em prática o que aprendia. (AE6)

A observação da AE2 de que o PIBID possibilitou fazer “uma ponte entre teoria e prática” remete a dois problemas centrais citados por Shulman e referenciados por Mizukami (2005): “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática” (p.10). Isso exige uma reflexão sobre a própria prática que, apesar de saudável, também é “penosamente exigente”, pois considera que, em alguns casos, a formação docente é genérica. Portanto, quando a aluna egressa faz referência a essa ponte, isso nos leva a considerar que a prática não está inserida na teoria, que uma e outra não estão interligadas, como deveria acontecer, mas distantes. Conforme a autora afirma, há a “necessidade” de que se estabeleça uma “ponte” entre elas para que ocorra efetivamente a aprendizagem.

Para duas outras entrevistadas, há uma dissociação entre teoria e prática. Observam que na faculdade só se tem teoria, e não prática. Isso demonstra de modo implícito que, apesar de terem participado ativamente do PIBID, o programa, do seu ponto de vista, não trouxe uma bagagem prática para a profissionalização docente:

[...] na faculdade a gente só aprende a teoria, não a prática. (AE4)

A gente chega na escola e não tem ainda uma base prática. Sai da universidade com aquela teoria querendo transformar o mundo (AE5).

Segundo Shulman (2016), a prática, advinda da práxis, é algo autoconsciente, com base em uma visão crítica e de crenças ideológicas. Parece que as alunas egressas não conseguiram perceber essa inter-relação mais estreita entre teoria e prática, apesar de enfatizarem ter havido tal relação durante o período em que participaram do PIBID. Talvez ainda não esteja claro para elas que as experiências que observaram e vivenciaram no PIBID, com a

mediação da professora supervisora, precisariam dialogar com a teoria para serem entendidas e, se preciso, modificadas, de modo que efetivamente se estabelecesse a relação entre teoria e prática.

Em nenhum momento as entrevistadas apontaram que houve uma preocupação, por parte dos supervisores, em relacionar a teoria com a prática durante a realização do PIBID, procurando ressignificar a prática a partir dos estudos teóricos, embora esses termos tenham sido tratados como relevantes para as alunas egressas. Pelas respostas das entrevistas, foi possível perceber que o que se discutia nos encontros entre supervisores e alunos bolsistas de iniciação à docência ficava no plano operacional de aplicação, controle, avaliação das atividades e dos resultados obtidos. Para Nóvoa (2009), é importante considerar que a profissionalização dos professores é dependente da possibilidade de construir um saber pedagógico que não seja puramente instrumental, e o que ficou claro nas entrevistas, conforme mostram as falas das alunas egressas a seguir (com exceção de uma delas), não foi ao encontro do que o autor aponta:

Nessas reuniões nós costumávamos expor as dificuldades encontradas pelo grupo no decorrer da realização das atividades. Dificuldades referentes ao espaço, a recursos, à participação, à interação dos alunos. (AE2)

Como foi a atuação, qual a aceitação dos alunos para determinada atividade, o que eles gostaram, o que eles não gostaram, o que foi proveitoso naquela determinada atividade, o que pode ser repetido, o que pode ser reaproveitado. (AE3)

Sentava para conversar sobre as experiências positivas, negativas, o que poderia ser melhorado nas próximas atividades. (AE4)

A gente dava feedback para ela [...] E, assim, a forma da gente dialogar era com ela perguntando e a gente ia falando. (AE5).

Era mais como dividir os alunos, pegar quais grupos, quais salas primeiro, separar material para realização de projeto, ou para elaborar algum jogo, alguma brincadeira, era essa a atuação do professor nas reuniões. (AE6).

Isso mostra que não era feita uma análise reflexiva e uma discussão mais aprofundada nesses encontros sobre as propostas, os projetos e as atividades aplicadas, de modo que os bolsistas de iniciação à docência tivessem a oportunidade de construir “teorias válidas”, as quais, segundo Nóvoa (2009), são aquelas que se constroem a partir do exercício docente reflexivo.

Nesse sentido, analisando as posturas das entrevistadas, podemos dizer que todas tiveram participações diferentes umas das outras. Algumas se mostraram mais envolvidas e participativas do que outras. Todas afirmaram que o PIBID contribuiu para a sua formação docente. Quanto a isso, não restam dúvidas. Porém, analisando mais a fundo algumas respostas das entrevistas, percebemos que elas apenas aplicavam as atividades estabelecidas pelos supervisores, em comum acordo com os bolsistas. Havia tão somente a aplicação das atividades, mas não a articulação entre a formação e o exercício do trabalho (a designada “prática pedagógica”), o que, para Canário (2001), “constitui o ponto nevrálgico da organização curricular dos cursos de formação inicial de professores”. As atividades pareciam ter um fim em si mesmas, ou seja, aplicava-se e discutia-se sobre o que era aplicado e

então elaborava-se a próxima atividade, a ser realizada de acordo com o cronograma estabelecido pelo supervisor. Para Canário (2001), os professores aprendem a profissão na escola, e as “atividades de ensino” devem ser “atividades de aprendizagem” (p. 155), em que cada sujeito seja responsável pela sua própria formação.

Verificou-se também, pelas respostas das entrevistadas, que os alunos bolsistas de iniciação à docência planejavam as atividades. Apesar de serem sempre acompanhados pelos supervisores, isso revela que tinham certa autonomia nesse aspecto. Pelas normas oficiais explicitadas no capítulo VI, artigo 37 dos documentos da Capes que regem o PIBID, é dever do supervisor “elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola” (BRASIL, 2007).

As atividades eram planejadas pelas alunas, sendo apenas mostradas ao professor supervisor. (AE1)

As atividades eram sempre planejadas em conjunto. A professora supervisora junto às alunas bolsistas. (AE2)

Quem planejava as atividades eram os bolsistas, que já tinham o projeto em mãos e que já tivessem discutido isso com a supervisora. (AE3)

Nós, bolsistas, planejávamos as atividades e depois passávamos para a supervisora conferir. (AE4)

Quem planejava era a gente, mas aí, com a autorização e o direcionamento dela, a gente aplicava, mas a ideia vinha da gente. (AE5)

O papel do professor nas atividades era mais como um apoio, a gente que planejava. (AE6)

De acordo com Shulman (2016), “uma comunidade de práticas rituais ou cerimônias estabelecidas para reflexão conjunta pode servir tanto para melhorar o desenvolvimento de certas práticas docentes, inibir ativamente o seu desenvolvimento ou ser neutra com respeito a elas” (p. 132). Portanto, caberia ao supervisor, através das discussões sobre planejamento, elaboração e aplicação das atividades, avaliar posteriormente todo esse trabalho, para possibilitar a construção de uma real aprendizagem, de teorias válidas (NÓVOA, 2009), partindo do conhecimento para a prática, e não do conhecimento da prática.

Processo de inserção dos alunos egressos na docência

Para Canário (2001), o perfil do professor deve ser o daquele que forma e informa, respaldado numa formação mais ampla em que aprende com a experiência. Isso significa “aprender a aprender [...], o que, frequentemente, só é possível a partir da crítica e da ruptura com essa experiência” (p. 13). Ou seja, deve-se reelaborar, readequando às novas situações, e não copiar, repetindo o que deu certo em situações anteriores.

Nesse sentido, tanto a participação individual dos envolvidos quanto as experiências que vivenciam em grupo, no que se refere à “área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas” (GARCIA, 1999, p. 26), promovem um aprofundamento e uma ampliação dos conhecimentos e das competências, contribuindo para uma boa formação docente e, em consequência, para uma melhor qualidade da educação.

Assim, o PIBID, programa que tem a finalidade de fomentar a iniciação à docência, busca, por meio dos saberes adquiridos na universidade e das experiências advindas das escolas públicas, contribuir para que essa formação aconteça da melhor forma possível. A troca e a parceria entre os alunos bolsistas, os supervisores e os coordenadores de área são fundamentais para a formação desses futuros docentes, que terão as escolas da rede pública como um “terceiro espaço” ou “espaço híbrido” de formação, conforme nomeado por Zeichner (2010). Nele os licenciandos terão a oportunidade de estabelecer um contato mais estreito com a docência, participando não ainda como professores, nem como estagiários, mas sim como alunos aprendizes.

Chamou à atenção a fala da AE1, ao se referir, por duas vezes, aos alunos bolsistas como sendo estagiários:

O professor supervisor supervisionava os alunos durante o estágio.

Muitas vezes o professor-supervisor [...] apenas intervinha caso surgisse alguma dificuldade por parte das estagiárias.

Com relação a essa aluna egressa, com base não só nessa fala, mas nas respostas da entrevista em geral, foi possível perceber que, mesmo tendo participado do PIBID por mais de um ano, ela não percebeu que o programa não diz respeito a um estágio supervisionado, mas sim a um projeto de iniciação à docência. Esse foi um caso que passou despercebido tanto para o professor supervisor quanto para o coordenador de área, que deveriam ter conversado com a aluna, esclarecendo sobre o programa, verificando se ela realmente estava comprometida com a proposta e se estava disposta a permanecer ou não no programa. Inferimos que tenha permanecido nele por conta da bolsa que recebia.

Todas as alunas egressas deixaram claro nas entrevistas que o PIBID foi muito importante para a sua formação e que a participação do professor supervisor vem contribuindo muito para a sua atuação docente.

[...] Recebi muitos ensinamentos que guardo comigo. (AE1)

Contribuiu muito para a minha atuação em sala de aula. (AE2)

Contribuiu, sim, bastante para a minha atuação. (AE3)

Contribuiu muito na minha vida profissional e na pessoal também. (AE4)

Nossa, muito! (AE5)

Eu acredito que a participação do professor tenha contribuído, sim, bastante. (AE6)

Apesar de terem enfatizado a importância da participação do professor supervisor, a maioria das alunas egressas não conseguiu explicar como efetivamente aconteceu essa contribuição. Também é possível perceber que as contribuições passam pela visão de um conhecimento apreendido a partir da experiência prática, não como experiência refletida.

Somente três das seis entrevistadas mencionaram os alunos, apesar de serem sujeitos importantes e necessários no contexto escolar, a própria razão da existência das instituições de ensino:

[...] de tudo que aprendi, a atuação do profissional (professor) e o contato com alunos [...]. (AE3)

[...] sem noção da realidade das crianças, e aí o PIBID ajudou. (AE5).

[...] era um lado mais com brincadeiras, que a gente tinha este contato com as crianças. [...] observando as reações das crianças em atividades [...], como a criança se comportava. (AE6)

Como observamos anteriormente, ao iniciar esta pesquisa tínhamos uma lista com os contatos de 50 ex-alunos que haviam participado do PIBID enquanto cursavam Pedagogia. Por motivos que desconhecemos, somente 28 deram retorno. Destes, doze estavam atuando na docência, porém apenas seis aceitaram participar das entrevistas, o que fez diminuir bastante a nossa amostra, mas não impediu a realização da pesquisa e o alcance dos resultados pretendidos. Das seis alunas atuantes na docência que concordaram em participar desta pesquisa, somente três são professoras na rede pública de ensino. Este não deixa de ser um número significativo e acaba por atingir os objetivos do PIBID, porém com um índice muito baixo, de apenas 6%.

Outra questão importante a considerar é que o número de bolsas oferecidas pela Capes às universidades é muito pequeno e contempla uma porcentagem mínima de alunos da instituição. A Unidade Santo Amaro, na qual foi realizada esta pesquisa, possui 1.500 alunos no curso de Pedagogia, e recebe apenas 50 bolsas. Ou seja, um programa como o PIBID, que tem objetivos bem definidos, com vistas a uma política de intervenção que busca uma melhor qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura integrados à educação básica, acaba por atender uma porcentagem muito pequena de licenciandos nos cursos de formação de docentes.

Relação universidade e escola pública

Um dos objetivos do PIBID é:

(...) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem (BRASIL, 2013).

Portanto, seu principal foco é promover a aproximação da universidade, enquanto instituição de ensino, com as escolas da rede pública de educação básica. Nesse sentido, foi fundamental para o programa incentivar a colaboração e a parceria entre os professores formadores da universidade e os professores experientes da escola pública no suporte à formação dos docentes que participaram do programa na universidade em questão.

Tal parceria pressupõe a responsabilidade e o trabalho tanto dos sujeitos envolvidos na universidade quanto da comunidade escolar como um todo, visando a construção e o desenvolvimento de práticas que favoreçam as duas extremidades, ou seja: de um lado, a universidade, que coloca nas escolas os docentes que forma; de outro, as escolas onde esses docentes atuarão. Portanto, é essencial, além da parceria, haver ações que corroborem

e definam as bases para os objetivos propostos, apoiados nos pressupostos do PIBID.

Mizukami destaca algumas delimitações importantes a serem consideradas nos processos formativos do formador – no nosso caso, tanto do aluno bolsista quanto do professor supervisor, já que consideramos que este também aprende ao participar do PIBID. Podemos citar algumas dessas delimitações com as quais concordamos e que se mostram mais relevantes para esta pesquisa: “As aprendizagens não são ‘passadas’ ou ‘entregues sob a forma de pacotes’ aos professores, mas são autoiniciadas, apropriadas e deliberadas”, de modo que todos estejam envolvidos no processo; é importante que se considerem “diferentes tipos de saberes construídos ao longo das trajetórias profissionais, a partir tanto de conhecimentos acadêmico-científicos quanto da prática pedagógica”, que no nosso caso é o que o programa propõe; “a reflexão como orientação conceitual e fonte de aprendizagem profissional”, deve estar presente em todas as situações que envolvam bolsistas de iniciação à docência e supervisores; “a necessidade de ambiente propício para a partilha de ideias e diferentes tipos de conhecimentos dos professores” é fundamental para que as discussões ocorram sem pressa e com o mínimo de interferências externas possíveis, de modo que tanto os bolsistas de iniciação à docência quanto os supervisores tenham um “tempo e espaço mental [...] para que possam se desenvolver profissionalmente”,. Como dissemos anteriormente, este aprender deve ser considerado para “os pares como fonte de aprendizagem profissional”, como uma via de mão dupla, para que se consolidem com maior amplitude os objetivos propostos pelo PIBID (2005, p. 03 - 05).

Vários estudos já mencionados aqui, trazidos por Mizukami (2005), Nóvoa (2009), Shulman (2014), Garcia (1999), Zeichner (2010) e Tardif (2012), mostram a importância de fazer, no processo de formação de professores, a associação entre os conhecimentos acadêmicos adquiridos na universidade e aqueles advindos da prática da profissão docente, para garantir que a qualidade do ensino se torne explícita do ponto de vista profissional e científico e que seja estabelecida a relação entre a teoria e a prática na inter-relação entre o saber e o fazer. Para Tardif (2012), os saberes docentes envolvem conhecimentos diversos, advindos de diferentes fontes e com diferentes naturezas, provenientes da sociedade, dos saberes adquiridos nas universidades, das instituições escolares e de experiências educacionais validadas por outros colegas da área.

Ao analisar as respostas das entrevistas no que diz respeito à docência das alunas egressas que participaram desta pesquisa e que hoje atuam como profissionais da área, percebemos, como dissemos anteriormente, que elas apontam como uma das contribuições do PIBID a “ligação” da teoria com a prática, que a escola pública e a professora supervisora lhes proporcionaram. Podemos dizer que essas alunas foram adquirindo, em sua trajetória acadêmica e profissional, conforme aponta Tardif (2014), saberes plurais, ou seja, saberes pautados no cotidiano e no conhecimento de cada professor, que “brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser” (p. 50).

Duas alunas egressas fizeram referência à escola pública, no que tange à parceria do PIBID com a universidade. As outras não demonstraram

saber que o programa objetiva inserir os licenciandos das universidades no cotidiano das escolas da rede pública, apesar de todos os bolsistas terem sido informados sobre o projeto assim que iniciaram sua participação como alunos bolsistas. Elas afirmaram:

Outro ponto importante também foi o acesso, a oportunidade de ter o acesso à rede pública de educação. (AE2)

[...] a atuação do profissional (professor) e o contato com alunos, o sistema da escola pública, todo o ambiente, todo o ciclo, de trabalho, a gente pôde vivenciar. (AE3)

Para essas alunas, ter tido esse contato direto com a escola pública foi muito valioso, pois permitiu-lhes conhecer os espaços da escola por dentro, seu funcionamento e todo o ambiente que a cerca. Para Nóvoa (2009), ao “passar a formação de professores para dentro da profissão” (p.17), para que se concretize a formação docente, há de se ter maior presença da profissão.

Mais do que o cumprimento de um estágio curricular supervisionado, exigido pela universidade para a obtenção da graduação de professor, no qual muitas vezes o formando se limita a observar os alunos e a escola superficialmente, o PIBID proporcionou às alunas egressas entrevistadas ter contato com todos os espaços e locais da escola. E realmente a formação de professores passou para dentro da profissão quando, junto aos supervisores, essas alunas tiveram a oportunidade de refletir sobre os trabalhos e as atividades. Isso, além de ter contribuído para a formação prática delas, facilitou seu ingresso no mercado de trabalho, como foi apontado pela AE5: “até no nosso currículo, quando a gente foi distribuir, eles perguntavam que projeto era esse, quando a gente falava o nome. Eu e outras meninas do PIBID fomos contratadas”.

As respostas das alunas egressas entrevistadas não apontaram, em nenhum momento, a intenção de promover mudanças, o que Nóvoa (2009) considera “compromisso social e vontade de mudança” (p. 19). Isso permite supor que, para essas alunas, o mais importante foi o “modelo” de professor que tiveram ao participar do PIBID. Elas disseram:

Lembrava de coisas que a gente fez no PIBID [...] e então aplicava com eles. (AE2)

A Mariana para mim é um exemplo de professora. (AE5)

A gente se espelha. (AE6)

Toda a discussão crítica que normalmente acontece nas salas de aula das universidades, no que concerne ao ensino da rede pública, não foi promovida pelos supervisores, o que é possível inferir pelas respostas das entrevistadas. Essa discussão seria de grande valia, pois a “construção de comunidades de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2005, p.11) ajudaria na definição e redefinição de práticas individuais e grupais de ensino, o que contribuiria muito para uma das propostas do PIBID, que é a de “comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos” ((BRASIL, 2016, p. 3).

Pela análise do perfil das alunas egressas que participaram das entrevistas, observamos que todas são oriundas da escola pública e certamente teriam base suficiente para dialogar sobre o ensino público com

seus professores supervisores, não como docentes, mas como ex-alunas frequentadoras das escolas públicas, o que contribuiria muito para o trabalho e o desenvolvimento de ambos. Inferimos que temas atinentes a políticas públicas não foram relevantes nos encontros dos alunos bolsistas com os professores supervisores.

Conclusão

Para as considerações finais deste trabalho, iniciamos lembrando o objetivo principal que norteou esta pesquisa: analisar as contribuições do professor supervisor para a prática pedagógica do aluno egresso do curso de Pedagogia, em início de carreira, que tenha participado do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Em busca de respostas, nos orientamos pelas seguintes questões: Quais as contribuições dos professores supervisores para o desenvolvimento profissional de alunos egressos do curso de Pedagogia que participaram do PIBID e que, atualmente, exercem a docência? Em que medida a atuação dos professores supervisores contribuiu para a atuação profissional dos alunos egressos na docência?

Como sabemos, o PIBID, inserido nas atuais políticas públicas, é um programa de fomento à formação inicial de professores. Tem como principal objetivo incentivar a formação docente para a educação básica em nível superior, buscando melhorias na qualidade da formação docente, além de estabelecer relações entre a teoria e a prática. Trata-se de mais um dos “programas sinalizadores de que as licenciaturas não estão oferecendo formação adequada aos futuros docentes” (GATTI, 2013-2014, p.41). Além disso, promove a parceria das universidades com as escolas da rede pública, que é o que o diferencia dos outros programas de formação docente, e intermedia as relações entre os coordenadores institucionais e de área, que são os docentes que atuam nas universidades, e os professores da educação básica que atuam na rede pública, impactando na formação de todos os envolvidos: alunos licenciandos, coordenadores de área e institucionais, professores supervisores, além dos alunos da educação básica.

O PIBID vem também “suprir uma lacuna já bastante conhecida no Brasil: a falta de professores nos diversos níveis de ensino [...] e aos professores da escola básica a se responsabilizarem pela formação dos futuros professores” (TANCREDI et al., 2013, p. 14), atuando como cofomadores dos licenciandos, tornando-os personagens principais nos processos de formação inicial para a docência.

De um modo geral, com base na análise das entrevistas, pudemos verificar que o PIBID vem contribuindo para a formação inicial dos licenciandos, o que também é confirmado por outras pesquisas que têm esse programa como objeto de estudo. Porém, percebemos que o que se discutia nos encontros dos supervisores com os alunos bolsistas limitava-se a questões de cunho operacional de aplicação, controle e avaliação das atividades, sem a perspectiva de construção de um saber pedagógico que não fosse meramente instrumental. Não havia uma construção de “teorias válidas” a partir da prática, que para Nóvoa (2009) são aquelas que se constroem a partir do exercício docente reflexivo. Verificamos que o que havia era tão somente a prática como fim em si mesma.

Apesar de algumas escolas públicas terem a princípio resistido à implantação do PIBID, ele foi bem aceito por todas. Atribuímos essa aceitação à parceria estabelecida entre os coordenadores de área das instituições de ensino superior, os professores supervisores das escolas públicas e os alunos bolsistas, assim como ao empenho dos supervisores em apresentar e divulgar os objetivos do programa aos seus colegas da escola.

No caso da nossa pesquisa, pudemos perceber, através dos depoimentos das seis entrevistadas, que a participação no PIBID representou um grande ganho em termos de experiências múltiplas e variadas. Todas são oriundas de escolas públicas, e agora frequentam essas escolas não mais como alunas, mas como futuras professoras. De acordo com elas, o programa proporcionou-lhes conhecer não só as dependências físicas da escola, mas a escola “por dentro”, para além das paredes da sala de aula, levantando dados. Esse contato direto com as escolas foi possível graças à abertura e à parceria dos professores supervisores, que, através do subprojeto determinado pela instituição de ensino superior, planejaram, aplicaram e acompanharam as atividades que desenvolviam com os alunos das escolas.

Para essas alunas egressas, ficou claro que ter participado do PIBID permitiu estabelecer relações entre teoria e prática e aplicar nas escolas o que haviam aprendido com os professores da universidade. Com isso, sentiram-se mais bem preparadas e seguras para atuar na docência como profissionais. Contudo, o que chamou nossa atenção foi a observação de uma das entrevistadas, de que o PIBID possibilitou-lhe “fazer uma ponte” entre a teoria e a prática. Isso levou-nos a entender que, para acontecer a relação entre teoria e prática, é preciso algo que as una. Elas não caminham interligadas, o que na literatura, como apontado por Schulman, diz respeito a uma aprendizagem baseada na formação de professores, “aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática” (apud MIZUKAMI, 2005, p.10).

Isso exige uma reflexão sobre a relação teoria-prática-teoria. Pensamos que as alunas egressas não conseguiram perceber que essa relação vai muito além de ter um modelo de atuação docente. Algumas declararam na entrevista que consideram os seus supervisores um modelo a ser seguido, principalmente nos momentos difíceis da docência.

Não podemos negar que os professores supervisores de alguma forma contribuíram para o desenvolvimento profissional das alunas egressas entrevistadas, ou servindo apenas como modelo de atuação, sem uma reflexão mais aprofundada sobre a docência, ou, o que seria mais viável, dando-lhes oportunidade para refletir sobre as próprias práticas em sala de aula. Melhor ainda se conseguirem vincular as práticas à teoria que aprenderam nos bancos da universidade, buscando sempre o aperfeiçoamento da docência, no cumprimento de seu papel como profissionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação básica e como agentes inovadores e transformadores das ações pedagógicas.

Uma última questão relevante, que já citamos, mas vale reforçar, é a que diz respeito à quantidade de bolsas de iniciação à docência disponível para cada instituição de ensino superior. O número deixa a desejar, pois é grande a massa de alunos que optam pela formação nas diversas licenciaturas e apenas uma parcela mínima de estudantes das universidades é atendida pelo programa. As discussões sobre o PIBID e todos os agentes com ele envolvidos não se esgotam nem se encerram aqui, evidentemente, uma vez que se trata

de um programa que integra políticas de formação docente e que, ao buscar sempre melhorias na qualidade da educação, encontra-se em constante mudança e readequação.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Secretaria de Educação Superior – SESu. **Edital MEC/Capes/FNDE nº Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2016.

BRASIL. **Portaria nº 46, de 11 de abril de 2016**. Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2017.

CANÁRIO, R. O papel da prática profissional na formação inicial e contínua de professores. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE QUALIDADE NA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. 2001. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Fundamental, 15/19 outubro de 2001.

DARLING-HAMMOND, L. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-47, dez. 2014.

GARCIA, C. M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, B. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: Unesco, 2011.

GATTI, B. A. A prática pedagógica como núcleo do processo de formação de professores In: GATTI, B. A. et al. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

GATTI, B. A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista da Universidade de São Paulo (USP)**, n. 100, p. 33-46, dez./jan./fev. 2013-2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.11606/issn.2316-9036.v0i100p33-46>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista e-Curriculum PUC-SP**. São Paulo, v. 01, n. 1, p. 1-17, jul. 2005-2006. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>> Acesso em: 16 abr.2016.

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

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SHULMAN, L. S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec** – Edição especial Formação de professores, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 196-229, dez. 2014. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v4i2.293>>. Acesso em: out. 2016

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, J. H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 120-42, jan./jun. 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v6i1.353>>. Acesso em: maio 2016

TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. **Programa de mentoria para professores das séries iniciais: implementando e avaliando um contínuo de aprendizagem docente**. São Carlos: Fapesp, 2013.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, p. 479-504, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2357>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

Enviado em: 06/outubro/2019 | Aprovado em: 08/março/2020