

AS REPRESENTAÇÕES DOS BOLSISTAS DO PIBID SOBRE AS APRENDIZAGENS DA DOCÊNCIA

Laise AtaiDES RIBEIRO¹
Rosenilde Nogueira PANIAGO²

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar as implicações formativas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem da docência por meio das narrativas de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de Biologia e Química do IF Goiano, Campus Rio Verde - GO. A investigação, de natureza qualitativa, caracterizou-se pelo uso das narrativas como estratégia de investigação, sendo conduzida pelas seguintes questões norteadoras: Quais as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência? Quais aprendizagens estão sendo construídas no PIBID? Quais as motivações dos bolsistas para a inserção no PIBID? De modo geral, os bolsistas apontam que o PIBID tem papel relevante em sua formação, interligando a teoria e a prática na formação docente e possibilitando a vivência de várias aprendizagens da docência no contexto da escola por meio de leituras e através do contato com os alunos e com a sala de aula da Educação Básica. Foi destacado o papel do professor supervisor no contexto das práticas de aprendizagens, fato que direcionará uma futura pesquisa para estudos mais aprofundados sobre esta questão.

55

Palavras-chave: PIBID. Formação de professores. Identidade docente.

REPRESENTATIONS OF PIBID SCHOLARSHIP ON LEARNING TEACHING

Abstract: This research aims to analyze the training implications of the Institutional Program of Initiation Scholarship to teaching subproject of Biology and Chemistry of IF Goiano, Campus Rio Verde-GO. The research strategy of qualitative nature characterized by the use of narrative as a research strategy, being led by the following guiding questions: What are the contributions of PIBID for the learning of teaching? What apprenticeships are being built in PIBID? What are the motivations of scholarship students to insert in PIBID? In general, fellows suggest that PIBID have an important

¹Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul – UEMS. Graduada em Ciências Biológicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde. E-mail: laiseataides@gmail.com

² Doutoranda em Educação na Universidade do Minho. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano – Campus Rio Verde. E-mail: rosenilde_nogueira@yahoo.com.br

role in their formation, linking theory and practice in teacher training and allowing the experience of several learning of teaching in the school context through readings, contact with students and classroom of Basic Education. It was emphasized the role of the supervising teacher in the context of learning practices, a fact that will direct a future research to further studies on the posted topic.

Keywords: PIBID. Training Teacher. Teacher identity.

INTRODUÇÃO

A formação dos professores nas instituições formadoras ainda é um desafio para as Instituições de Ensino Superior brasileiras. Vários teóricos, como Arroyo (2007), Gatti e Nunes (2009) e André et al. (2010), apontam, em suas investigações, que os cursos de formação de professores não atendem ao movimento social em constante transformação e estão distantes da realidade organizacional da escola, bem como dos conhecimentos práticos dos professores.

Para além disso, convém destacar a desmotivação pela profissão docente. O desinteresse pela profissão docente é tanto que, muitas vezes, ser professor é visto como ato heroico, devido aos fatores complexos elencados a esta profissão que perpassam desde a lidar com a diversidade no contexto escolar, ao enfrentamento de baixos salários, carga horária exaustiva e pouco

reconhecimento. Freitas (2007) destaca que as condições perversas que historicamente vêm degradando e desvalorizando a educação e a profissão docente se mantêm em níveis bastante elevados em nosso país. Tal realidade resulta na baixa procura por cursos universitários de licenciaturas e na alta taxa de evasão nos mesmos. O baixo status profissional do professor, na maioria dos países da América Latina, constitui um dos fatores preponderantes ao não ingresso na carreira docente (BOTH et al., 2008). Segundo Monlevade (1996), no Brasil os professores vêm sofrendo a intensificação do seu trabalho com o aumento da jornada de trabalho e a diminuição do salário. Ruiz et al. (2007, p. 5) aponta mais:

[...] de forma resumida, observa-se que o número de jovens interessados em ingressar na carreira do magistério é cada vez menor em decorrência dos baixos salários, das condições inadequadas de ensino, da violência nas escolas e da ausência de perspectiva

motivadora de formação continuada associada a um plano de carreira atraente.

Com a intenção de romper o atual desinteresse pela docência e na busca de melhorar a formação de profissionais na área da educação, o Governo Federal tem investido em políticas públicas, como programas que objetivam fomentar novas práticas na formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é um destes programas, cuja ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O programa é:

[...] uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, através da concessão de bolsas a alunos de Licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino (CAPES, 2015).

Com início em 2007, o PIBID foi direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior, focando nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o

Ensino Médio, atendendo cerca de 3.000 bolsistas em sua primeira versão. O PIBID foi expandido para as IES estaduais, municipais e comunitárias em 2011, contemplando quase 30.000 bolsistas de 146 instituições e, em 2012, o número de bolsas atingiu 49.321 bolsistas. Atualmente participam do PIBID 195 Instituições de Educação Superior de todo o país, que desenvolvem 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente quatro mil escolas públicas de educação básica (CAPES, 2015).

O PIBID hoje é uma política de formação importante para os cursos de Licenciaturas, reconhecida pela Lei 12.796, de 4 de abril de 2013, cujo conteúdo modifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 para incluir, no Art. 62 §4 e §5, que a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de professores para educação básica mediante a oferta de bolsas de iniciação a docência.

No Instituto Federal Goiano, o PIBID iniciou em 2011 com uma equipe formada por 120 bolsistas de iniciação à docência, um coordenador Institucional,

um coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, nove coordenadores de área e 22 supervisores- professores das escolas conveniadas ao programa. Dos 120 bolsistas PIBIDianos, 60 eram do Campus de Rio Verde.

A dimensão do PIBID como política pública vinculada a formação de professores no Brasil justifica a realização deste trabalho, considerando a importância de estudos que investiguem em contextos locais os impactos para a aprendizagem da docência na formação. Diante do exposto, o presente artigo tem como objetivo analisar as implicações formativas do PIBID para a aprendizagem da docência, focalizando a questão da constituição da identidade docente e práticas de ensino realizadas pelos bolsistas do subprojeto de Biologia e Química do IF Goiano, Campus Rio Verde, localizado no município de Rio Verde, no Estado de Goiás.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada com 12 bolsistas PIBID dos subprojetos

Química e Biologia do IF Goiano que atuam no Colégio Estadual João Veloso do Carmo. A escola oferece Ensino fundamental e médio nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Na investigação, de abordagem qualitativa, utilizamos como procedimento metodológico de coleta de dados as narrativas de três estagiárias que serão identificadas como Bolsista I, Bolsista II e Bolsista III, como forma de preservar as suas identidades. Para Cunha (1997), na pesquisa qualitativa as narrativas têm sido usadas como um instrumento de coleta de dados. Compreendemos as narrativas como uma oportunidade de reconstruir práticas. De acordo com Guedes-Pinto (2010, p. 21-22):

[...] assumir que a memória também pode ser uma possibilidade de mudança, uma alternativa para as situações já vividas ou em curso significa assumir também que, ao construirmos um trabalho de pesquisa pautado nos pressupostos teóricos da História Oral.

Ao recorrer às narrativas como estratégia de investigação, procuramos valorizar os saberes, as emoções e as experiências das bolsistas de iniciação à docência como fonte de investigação em uma perspectiva ancorada em Tardif

e Raymond (2000), pois pontuam que os trabalhos de abordagens narrativas na formação inicial permitem identificar as experiências familiares, escolares e sociais dos alunos e professores, bem como as fontes de convicção, crenças e representação, suas relações com aspectos da profissão docente, aprendizagens dos alunos e procedimentos didáticos.

A aplicação dos questionários ocorreu durante as atividades do PIBID na escola em intervalos entre reuniões e atividades coletivas. Dos 12 questionários distribuídos aos estudantes de Licenciatura em Ciências Biológicas e Química, apenas sete deram devolutivas.

Inicialmente procuramos estabelecer uma relação dialógica com os sujeitos da pesquisa, por meio da participação em momentos de formação continuada realizada na proposta formativa dos subprojetos de Biologia e Química e pela participação em projetos realizados pelas bolsistas, de forma a ouvir as narrativas orais, observar os seus anseios e suas expectativas em relação as experiências apreendidas sobre o ser professor no PIBID, uma

vez que, segundo Alarcão (2011, p. 57) “as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registarem. Para serem compreensíveis, é importante registarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento”. As entrevistas foram realizadas com três estudantes do PIBID como forma de aprofundar as informações coletadas no questionário. Ao analisar as informações, percebemos a necessidade de aprofundamento por meio de entrevista gravada. Para tanto, investigamos, junto às sete bolsistas, o interesse e a disponibilidade em participar: três das bolsistas se dispuseram a participar da entrevista que ocorreu em meados de março de 2014.

As narrativas como estratégias de coleta de dados possibilitam um trabalho colaborativo entre as pesquisadoras e as bolsistas participantes. Desta forma, procuramos compartilhar nossas próprias experiências e nossas histórias de modo a incentivar as bolsistas a falarem sobre si e sobre as aprendizagens da docência no PIBID, de modo que houve

aprendizagens entre pesquisadoras e bolsistas, tal como afirmam Connelly e Clandinin (1995, p. 21-22):

[...] a investigação narrativa é um processo de colaboração que enseja uma mútua explicação e reexplicação de histórias à medida que a investigação avança. No processo de começar a viver a história compartilhada da investigação narrativa, o investigador tem que ser consciente de estar construindo uma relação em que ambas as vozes são ouvidas [...] uma relação em que ambos, praticantes e investigadores, se sintam ligados por seus relatos e tenham voz com que contar suas histórias.

A construção das narrativas com as bolsistas esteve referenciada em vários autores, como Alarcão (2011), Sarmiento (2009), Guedes-Pinto (2000), Connelly e Clandinin (1995), em uma acepção análoga ao que propõe Teresa Sarmiento (2009, p.305), ao pontuar que:

[...] interessa, aqui, reconhecer o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo.

DIFERENCIANDO O PIBID DO ESTÁGIO

O estágio aparece, durante um curso de graduação, como parte

fundamental da formação do profissional. Para os futuros professores aparece como modo de introdução à escola, o contato primeiro com a sala de aula e com seu objeto de trabalho. Lima (2001) considera o estágio como instrumento fundamental na formação do professor, pois é o elemento que prepara o aluno estagiário para o mundo do trabalho, tendo a escola como espaço de formação de consciência, além de permitir a união entre teoria e prática.

O exercício de qualquer profissão é prático, no sentido de que se trata de aprender a fazer ‘algo’ ou ‘ação’. A profissão de professor também é prática (PIMENTA; LIMA, 2010). Não apenas uma exigência para a formação oficial, o estágio também abre as portas da escola para os professores em formação. Gonçalves e Pimenta (1990) consideram que a finalidade do estágio é a de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. O estágio pode ser, então, a inserção primeira do licenciando no ambiente de trabalho escolar, sendo necessário para a construção da formação e identidade profissional. Pimenta & Lima (2010, p. 21) destacam que:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Uma colocação sempre presente quando se fala em PIBID é de que este se parece com o Estágio supervisionado, presente em qualquer licenciatura. A diferenciação entre estas duas propostas foi sistematizada pela Capes. No que tange o PIBID, este se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária superior ao estágio e por acolher participantes desde o primeiro semestre letivo. A vivência na escola proporcionada pelo programa também se difere por abranger múltiplos aspectos pedagógicos, não se prendendo ao caráter de observação, como muitas vezes ocorre com o estágio supervisionado.

A questão do estágio vem aqui ser discutida como parte da profissionalização do licenciando e como conexão para a discussão do PIBID, que vem para subsidiar mais a formação do estudante para a profissão

docente além das 400 horas de estágio supervisionado, já que este, muitas vezes, é burocratizado. Assim, o PIBID assemelha-se do estágio no que tange a aproximação do licenciando da escola, mas difere-se deste no tempo e aprofundamento em que os bolsistas têm da realidade escolar devido ao tempo do projeto que, a partir de 2014, passou a durar quatro anos, podendo haver prorrogação por igual período.

A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE

Abordar a temática formação de professores implica destacar que a aprendizagem da docência não ocorre apenas nos espaços formativos das Instituições de Ensino Superior (IES), mas inicia com a aprendizagem do ofício do aluno e com a observação cotidiana do desempenho de professores. Para Formosinho (2009), a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito das

componentes do desempenho observadas.

Fica evidente, portanto, que a aprendizagem da docência não é um ato que ocorre somente nas IES, mas está presente em toda a vida do futuro professor. Nesta perspectiva, a profissão professor requer vários saberes e as práticas dos professores formadores são fundamentais no processo formativo de professores, na medida em que os alunos aprendem a partir do que vivenciam em sala de aula.

Ser professor é uma profissão complexa e, portanto, a formação de professores não pode ser reduzida ao ensino de conteúdos disciplinares. Segundo Formosinho (2009), as instituições de ensino superior tendem a apresentar uma visão reducionista da docência como uma atividade predominantemente intelectual, através de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência, que é mais complexa e multifacetada.

Desta forma, a formação do professor passa por diversas etapas, dentre as quais o contato com o

ambiente escolar é imprescindível, preferencialmente a começar ainda na graduação. Nesta perspectiva, o PIBID, ao promover a inserção dos licenciados desde o início da formação, está contribuindo para a aprendizagem da docência? Para a construção de sua identidade profissional? Ao falar e identidade docente, Selma Garrido Pimenta aponta que:

[...] a identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento histórico, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo status de legalidade (PIMENTA, 1996, p. 6).

O professor é um ser social, sua profissão exige postura crítica e profunda reflexão de sua própria ação. Logo, a construção da identidade docente passa pela sociedade na qual este se insere, pela formação a qual recebeu, e pela prática que adquiriu ao longo do tempo, conforme afirma Sarmento (2012) ao considerar que a identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário, mas que se desenvolve em contextos,

em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida (profissional, comunitário e familiar).

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A CONSTRUÇÃO DA PROFISSÃO DOCENTE: O QUE REVELAM OS DADOS?

Como a pesquisa se encontra em andamento, será apresentada parte da análise dos dados coletados por meio de questionário e entrevista com três bolsistas. A partir das análises, os dados foram configurados nos eixos: *motivação para o ingresso no PIBID, aprendizagens significativas da docência, papel do professor supervisor e perspectivas futuras quanto à profissão.*

Após a aplicação dos questionários foi possível traçar um perfil dos participantes do programa que atuam na escola analisada: são todas mulheres que na sua maioria possuem até 24 anos (uma apenas com idade acima); duas são casadas e a maioria está cursando até o 6º semestre de Ciências Biológicas; e, uma cursa até o 6º semestre de Química.

Ao falarem *da motivação para a inserção no PIBID* (grifo nosso), a maior parte das respostas das bolsistas dizia respeito à melhoria do currículo enquanto graduandas, o que mostra a preocupação das estudantes com o futuro e a participação em projetos, como o PIBID, podem abrir possibilidades, conforme esclarece: “*O principal motivo foi o enriquecimento do currículo para um futuro mestrado*” (Dezembro, 2013, Pibidiana I); citamos ainda, “*A vontade e necessidade de ganhar experiência a melhorar meu currículo*” (Dezembro, 2013, Pibidiana II). Ainda sobre a motivação, evidenciamos, “*A oportunidade de aprender na prática sobre métodos de elaboração e aplicação de aulas*” (Dezembro, 2013, Pibidiana III).

As pibidianas também demonstravam que ingressaram no PIBID para adquirir experiência em sala de aula, trabalhar em escola e aprender a desenvolver técnicas para lecionar. A vontade de ajudar e conhecer o cotidiano de uma escola foi citado como motivo a ingressar no Programa. Possivelmente estes motivos impulsionaram as licenciandas a

tentarem vagas, todavia, sem dúvida, a bolsa de iniciação a docência é um atrativo que fortalece o ingresso no programa.

A maioria das bolsistas não trabalhava antes de ingressar no PIBID. Duas alegaram exercer trabalhos remunerados e uma já lecionava aulas de Biologia em escola pública. Com isso, fica evidente que embora possam não ingressar na carreira docente, as mesmas possuem interesse e disposição para conhecer o universo que envolve os profissionais da educação.

Ao falar sobre as práticas educativas realizadas no contexto do PIBID, das *aprendizagens significativas para a sua aprendizagem como docente* (grifo nosso), as pibidianas destacam:

O contato com os alunos possibilitou criar, testar e avaliar projetos de aula na escola, quando o resultado era positivo me senti motivada a compartilhar esses projetos com outros colegas; quando eram insatisfatórias o trabalho seguinte era de remodelar o projeto, para uma nova aula com outra turma (Narrativa bolsista I, 2014).

Aulas práticas realizadas a partir de materiais de baixo custo utilizados em casa no dia a dia, já que a Química é uma disciplina que mais do que nunca precisa ser também demonstrativa e/ou prática (Narrativa bolsista II, 2014).

Todas as atividades desenvolvidas considero importante; as aulas

práticas foram um diferencial por nos deixar na sala de aula em contato direto com os alunos, mas estar na escola já é uma grande experiência. (Narrativa bolsista III, 2014).

Fica sinalizado, na fala das bolsistas, que as atividades práticas destacaram-se de modo especial para a aprendizagem da docência, dentre elas o trabalho com projetos. Dentre os aspectos citados na pesquisa, por meio do questionário, é possível identificar outras atividades consideradas pelas alunas como significante na aprendizagem do ofício de ser professora, entre as quais foram: a) os trabalhos com projetos e pesquisas; b) a participação em eventos científicos; c) a participação em eventos da escola (festas, reuniões, mostras científicas, feira cultural, dentre outras); e d) a leitura de artigos, escrita de relatórios, resumos e relatos de experiência. Percebemos que as alunas participaram de várias atividades que contribuíram para a aprendizagem da docência através do programa. Paniago, Rocha e Falone (2013) contribuem com esta reflexão ao pontuarem as contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência:

[...] acredita-se que o PIBID pode ser um momento rico em possibilidades que além de promover a aproximação do licenciando com sua futura profissão, lhe permite vivenciar as nuances, complexidade do cotidiano da escola, realizar projetos de ensino, projetos de intervenção e, por conseguinte, desses projetos poderão ser gestados projetos de pesquisa (PANIAGO; ROCHA; FALONE, 2013, p. 8).

Ao falar das aprendizagens significativas da docência, as bolsistas pibidianas revelaram a importância do *papel dos professores supervisores* (grifo nosso) como motivadores das práticas de ensino:

De modo geral os professores supervisores estão desmotivados, assim como a maioria do corpo docente da escola. Porém ao participar da vida escolar com mais intensidade o aluno PIBID pode analisar as práticas dos professores mais engajados da escola, sendo uma fonte de aprendizado, já que diversas intervenções de sucesso são iniciativas destes profissionais. (Narrativa bolsista I, 2014)

O professor supervisor tem um papel relevante, principalmente por este ter com os bolsistas maior contato. Na escola ele foi relativamente atuante, ajudando na mediação com a direção da escola para desenvolver as atividades. Os estudos coletivos, os momentos em sala de aula e a participação em congressos também são relevantes para a aprendizagem. (Narrativa bolsista II, 2014)

[...] Passei por três supervisores e com dois deles tive um pouco de dificuldade, pois não eram da minha área, e outro supervisor ficou por pouco tempo. Mas avaliando de um

modo geral, pude notar que embora as condições não sejam das melhores eles amam o que fazem e isso de certa forma me mostrou que não há nada mais importante do que fazer o que se ama, pois com amor ao que faz se supera as dificuldades e consegue assim mudar a vida de mais pessoas. (Narrativa bolsista III, 2014).

Os depoimentos das futuras professoras evidenciam a importância da atuação do professor supervisor no contexto do PIBID. São professores que atuam diretamente com os bolsistas na escola, orientam, influenciam as suas práticas, motivam e tomam iniciativas. Assim, um projeto de êxito vai exigir um professor supervisor participante, ativo e dinâmico que atue também como um facilitador e co-formador dos bolsistas participantes, mostrando-os os melhores caminhos dentro das possibilidades da escola. Corrêa e Batista (2013) colocam que o supervisor é visto como um agente de transformação no ambiente escolar. Ele deve atuar num espaço de mudança, por isso este supervisor precisa estar atento às práticas cotidianas e intervir quando necessário, prevendo ações que possam garantir o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem.

De modo geral, as pibidianas

apontaram insatisfação quanto à atuação de seu professor supervisor, em sua maioria classificando entre “razoável” e “ruim” o desempenho do mesmo, fato revelado nos questionários. Com isso, é possível inferir que o pouco envolvimento do professor supervisor reflete nas bolsistas, que não se sentem incentivadas a realizar as ações propostas pelo programa. Nesta perspectiva, é necessário repensar as práticas dos formadores, que neste caso são os professores supervisores, considerando que, de acordo com Formosinho (2009), a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da docência. Todos os futuros professores têm, no seu longo currículo discente, uma aprendizagem da qual emergem teorias e representações acerca do que é o ser professor.

Nas reflexões tecidas pelas futuras professoras, foi possível identificar as suas *expectativas para a futura profissão docente* (grifo nosso). Ao falar sobre esta questão, elas assim se manifestaram:

Minha visão do que é ser professor mudou sim, pude notar que é uma profissão que está perdendo cada vez mais valor e se tornando cada vez mais

complicada pelo simples fato de que os órgãos governamentais envolvidos só estão interessados em quantidade e não qualidade. Levando uma pressão absurda para a comunidade escolar, dificultando o acesso da comunidade á uma educação de real qualidade. Está tudo muito maquiado no ambiente escolar[...]. É uma profissão muito importante, a mais importante, pois é de uma sala de aula que sai um químico, um médico, um advogado, etc. (Narrativa bolsista I, 2014).

Depois de participar do PIBID pude compreender melhor o cotidiano do professor, que é bem extenso. Após o PIBID posso dizer que minha visão da profissão mudou, penso em exercer a profissão após formar porque a considero uma profissão relevante e que tem problemas e recompensas como qualquer outra. (Narrativa bolsista II, 2014).

Sempre valorizei o profissional docente, lecionar é algo além do mero repasse de informações, porém também acho indispensável uma boa estrutura e organização escolar para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de uma forma mais natural, ainda mais em nosso país que possui sim os recursos necessários para tanto [...] (Narrativa bolsista III, 2014).

De acordo com as bolsistas entrevistadas, participar do PIBID proporcionou a reflexão e uma visão diferenciada sobre a profissão docente, levando-as a reconhecer o relevante papel social e de transformação que o professor exerce. Além disso, apontam que possivelmente exerceriam a profissão, valorizando o que puderam aprender após participarem do

Programa. Assim reforçam que o aprendizado da docência não se faz de modo isolado em sala de aula ou estágios, mas integrando ambos em busca da reflexão das práticas e da profissão professor. Nóvoa (1992, p. 13) explicita que “a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”. Sob este viés, a participação dos graduandos no PIBID torna-se ferramenta para a reflexividade crítica acerca da realidade e das práticas escolares, contribuindo para a construção da identidade docente. Ao se firmar como uma política de Estado, presente inclusive na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, o PIBID permite um avanço nas condições objetivas, levando-nos a vislumbrar um cenário promissor com perspectivas concretas para o trabalho docente (DA SILVA FERNANDES; DE LIMA MENDONÇA, 2013, p. 221).

Gatti et. al (2014) fizeram uma pesquisa nacional, tentando avaliar o programa, através de questionários

distribuídos nas cinco regiões brasileiras, destinados aos participantes – bolsistas licenciandos, professores supervisores e coordenadores, cujo resultado foi publicado pela Fundação Carlos Chagas, apontando os benefícios e sugestões de melhoramento para o PIBID. As autoras apontam que nesse período ainda curto de sua existência, o PIBID vem sendo reconhecido como uma política pública de alto impacto na qualidade da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa PIBID, com seu arranjo envolvendo Universidades, IES e escolas públicas, atinge grande número de pessoal envolvido na educação, transformando os professores da rede pública de ensino em co-formadores dos estudantes de graduação e proporcionando-os uma possibilidade de formação contínua e vínculo com professores universitários. Para Gatti et. al (2014), o crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais e da regulamentação; a adesão das instituições participantes; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; as teses,

dissertações, monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos, são indicadores de sucesso do programa.

De modo geral, as impressões das bolsistas sobre o PIBID são positivas, ao apontarem que o Programa tem relevante papel em sua formação, interligando a teoria e a prática na formação docente e possibilitando a vivência de várias aprendizagens da docência no contexto da escola por meio de leituras, contato com alunos e sala de aula da Educação Básica. Cabe ressaltar que apesar da proposta do PIBID se assemelhar ao estágio supervisionado da graduação, este não o substitui, embora possa contribuir de modo efetivo no estágio.

A investigação possibilitou apontar o papel do professor supervisor como mediador e motivador da aprendizagem da docência dos pibidianos no contexto escolar. Neste sentido, um professor supervisor desmotivado e sem criatividade não contribuirá para que novas práticas sejam apreendidas por parte dos bolsistas pibidianos. Uma formação para os supervisores, oferecida antes do

ingresso ao PIBID poderia suprir algumas lacunas quanto ao papel do mesmo dentro do programa.

Desta forma, as considerações tecidas neste estudo são contextuais e podem não ser representativas de todas as práticas no âmbito do PIBID. Para além disto, o estudo está em realização e o olhar do pesquisador não apreende tudo o que de fato ocorre no ambiente escolar, dada a sua complexidade. Temos, portanto, a consciência das limitações da pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Ed.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo: Autêntica, 2007. p. 191-209.

BOTH, J.; DO NASCIMENTO, J. V.; BORGATTO, A. F. Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de educação física do estado de Santa Catarina.

Revista da Educação Física/UEM,
Maringá, v. 19, n. 3, p. 377-389, 2008.

BRASIL. Lei 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação. *Cad. Cedes*, Campinas, v. 33, n. 89, p. 91-107, jan.-abr. 2013.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. 2015. Disponível em: <://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid> Acesso em: 18 ago. 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1995.

CORRÊA, K. R. C.; BATISTA, L. A. PIBID em prática: relato de experiências sob o olhar das supervisoras na escola. In: SIMPÓSIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES, 5, Tubarão, 2013. *Anais...* Campus universitário de Tubarão, 2013.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da FE/USP*, v. 23, n. 1/2, p. 185-189, jan./dez. 1997.

DA SILVA FERNANDES, M. J.; DE LIMA MENDONÇA, S. G. Pibid: Uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer-Revista das*

Licenciaturas, Florianópolis, v. 3, n. 4, p. 220-236, 2013.

FORMOSINHO, J. (Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto Editora, Portugal, 2009.

FREITAS, H. C. L. A. (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, 2007.

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). – São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B.A.; NUNES, M. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: FCC, 2009.

GONÇALVES, C. L.; PIMENTA, S. G. *Reverendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professores*. Cortez Editora, 1990.

GUEDES-PINTO, A. L. Os mediadores das práticas de letramento de professores em formação inicial. *Linguagem em (Dis) curso*, v. 8, n. 3, p. 417-438, 2010.

LIMA, Maria Socorro Lucena. *A hora da prática: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente*. Edições Demócrito Rocha, 2001.

MONLEVADE, J. Pequenas geografia, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L.C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. Campinas: Autores Associados; São Paulo: NUPES, 1996. p. 137-158.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. Portugal: Porto Editora, 1992.

PANIAGO, R.; ROCHA, S.; FALONE, S. Contribuições do PIBID para a formação do professor-pesquisador em Ciências e Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11, 2012. *Anais...* 2012. Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/919_276_ID.pdf> Acesso em: 15 ago. 2015.

PIMENTA, S. G; Formação de professores: Saberes da docência e identidade do professor. *Revista da Faculdade de Educação, USP*, v. 22, n. 2, p. 72-89, jul./dez. 1996.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poíesis -Volume 3*, Números 3 e 4, pp.5-24, 2010.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. *Estágio e Docência*. São Paulo: Cortez, 2010.

RUIZ, A. I.; RAMOS, M. N.; HINGEL, M. *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais*. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica, 2007.

SARMENTO, T. Contextos de vida e aprendizagem da profissão. In: FORMOSINHO, João (coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Porto, Editora, Portugal, 2009.

SARMENTO, T. Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. (E-books do XVI ENDIPE). Araraquara/SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. p.7013-7023. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipec/3844d.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2013.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação e Sociedade: revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES)*, Campinas, n. 73, p. 209-244, 2000.