

A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: MOTIVAÇÕES, POSITIVIDADES E FRAGILIDADES DO PIBID EM MINAS GERAIS

INITIAL TEACHER TRAINING: MOTIVATIONS, POSITIVE POINTS AND WEAKNESSES OF TISIP IN MINAS GERAIS

LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES: MOTIVACIONES, POSITIVIDADES Y FRAGILIDADES DEL PIBID EN MINAS GERAIS

Helena Maria dos Santos Felício¹

<https://orcid.org/0000-0002-6627-6304>

Claudia Gomes²

<https://orcid.org/0000-0001-5951-8937>

¹ Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil. E-mail: helena.felicio@unifal-mg.edu.br.

² Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, Minas Gerais – Brasil. E-mail: claudia.gomes@unifal-mg.edu.br.

Resumo

Este trabalho analisa as motivações de licenciandos para participarem do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e identifica positivities e fragilidades dele na perspectiva de 770 bolsistas, em Minas Gerais. Este estudo descritivo-exploratório, estruturado a partir de informações recolhidas por instrumento online, aponta que os aspectos relacionados com a prática docente, o recebimento da bolsa, e o desenvolvimento de pesquisas apresentam-se como as principais motivações para a participação no programa. As positivities e fragilidades permitem inferir que o programa não pode se caracterizar como um espaço autônomo, mas que deve possibilitar reflexões nos cursos de licenciaturas a fim de que os mesmos revejam seus currículos e se afirmem enquanto *locus* central da formação de professores.

Palavras-Chave: Formação de Professores. PIBID. Espaço formativo.

Abstract

This work analyzes licentiate student's motivation to join the Teaching Initiation Scholarship Institutional Program (TISIP) and identifies its positive points and weaknesses in 770



scholarship students' perspective, in Minas Gerais. This descriptive and exploratory study, structured from information collected by an online instrument, points out that the aspects related to teaching practice, the receipt of the scholarship, and the development of research are presented as the main motivations for participation in the program. The positive and weak points allow inferring that the program cannot be characterized as an autonomous space, but must enable reflection within licentiate courses in order to review their curricula and claim themselves as a central locus of teachers' training.

Keywords: *Teacher training. TISIP. Training Space.*

Resumen

Este trabajo analiza las motivaciones de licenciados para participar en el Programa Institucional de Beca de Iniciación a la Docencia (PIBID) e identifica positividad y fragilidades de dicho programa desde la perspectiva de 770 becarios, en Minas Gerais. Este estudio descriptivo-exploratorio, estructurado con base en informaciones, recogidas por instrumento on-line, apunta que los aspectos relacionados con la práctica docente; el cobro de la beca y el desarrollo de investigaciones se presentan como las principales motivaciones. Las positividad y fragilidades permiten inferir que el programa no puede caracterizarse como un espacio autónomo, sino que debe posibilitar reflexiones en los cursos de licenciaturas para que estos revisen sus currículos y se afirmen como lugar central de la formación de profesores.

Palabras clave: *Formación de profesores. PIBID. Espacio formativo.*

1 Introdução

Parte do estudo intitulado “Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): Caracterização e análise do impacto na formação dos licenciandos em Minas Gerais”, este trabalho apresenta uma análise do programa na perspectiva dos licenciandos, nomeadamente no que diz respeito às motivações dos mesmos para participarem, bem como identificar quais as positivities e fragilidades do PIBID, explicitadas por esses licenciandos.

Não podemos desconsiderar que nas últimas décadas a formação de professores tem assumido um papel central nas discussões e políticas voltadas para a melhoria da qualidade da educação no Brasil. As inúmeras produções acadêmicas evidenciam a fertilidade do campo e as necessidades que o mesmo apresenta de investimentos, em função dos inesgotáveis questionamentos que identificam a formação inicial e continuada como objetos de estudo de primordial atenção, sobretudo, motivados pelos inúmeros projetos / programas de formação, que nos últimos anos foram elaborados e implementados pelo governo federal e que têm se delineado enquanto capacitação profissional (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 118).

Um exemplo foi o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que, por intermédio da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), concedeu bolsas para acadêmicos dos cursos de licenciaturas a fim de que os mesmos, supervisionados por professores da educação básica e coordenados por professores formadores da Instituição de Ensino Superior (IES), desenvolvessem atividades de iniciação à docência nas escolas públicas (BRASIL, 2013).

No período entre 2007 e 2017, o PIBID se constituiu como um dos maiores programas de incentivo à formação docente no Brasil, cuja essência se firmou na necessidade de associar, simultaneamente no mesmo processo, a alternância entre situações de formação e situações de trabalho, entre Universidade e Escola de Educação Básica, contribuindo para a importante compreensão da dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação (FELÍCIO; GOMES, 2012).

No bojo do cenário político e econômico do país, o PIBID sofreu drásticas consequências nos últimos anos. Em 2015 foi submetido a cortes orçamentários, em 2016 se deparou com a necessidade de redução considerável do número de bolsas, atingindo, no final de 2017, sua interrupção, com previsão de retorno no segundo semestre de 2018, sob nova configuração.

Embora tenhamos vivenciado essa trajetória, há de se considerar que o processo de implementação, expansão e consolidação do PIBID foi vertiginosa, chegando a atingir, em 2014, 284 Instituições do Ensino Superior (IES) com a concessão de 72.845 bolsas de Iniciação à Docência (CAPES, 2013), sem considerar as bolsas de Supervisores e Coordenadores de áreas, de gestão e institucionais. No caso específico de abrangência deste estudo, que trata do estado de Minas Gerais, 20 IES assumiram o PIBID, envolvendo 4.687 licenciandos das diversas áreas de conhecimento.

Segundo o artigo 4º da Portaria 096/2013 (BRASIL, 2013), um dos objetivos centrais do PIBID era de contribuir com a formação inicial de professores para a Educação Básica, em nível superior. Para tanto, visava a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação desde o início do curso, a fim de que eles pudessem vivenciar a cultura da instituição escolar, experienciando a profissionalidade docente, com toda sua complexidade, ainda no período de formação inicial.

No entanto, identificamos em estudos anteriores que a participação e permanência no programa não são garantias de escolha da docência como exercício profissional, nem tampouco a escola da rede pública de educação se apresenta como o *lócus* desejado para a atuação enquanto docente (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014).

A constatação desta realidade nos fez buscar compreender as motivações e interesses dos licenciandos que asseguraram sua participação e permanência em um programa desta natureza, bem como identificar quais as positivities e fragilidades do PIBID, explicitadas por esses licenciandos.

Para tanto, este trabalho está estruturado em três momentos. No primeiro momento, apresentamos o percurso metodológico utilizado no desenvolvimento da pesquisa. No segundo momento, elucidamos a compreensão da realidade, apresentando os aspectos motivacionais para a participação no PIBID, bem como suas positivities e fragilidades. Finalmente, no terceiro momento, em caráter (in)conclusivo, apresentamos algumas reflexões que nos remetem à reativação do mesmo a partir de 2018.

2 A trajetória percorrida no desenvolvimento da pesquisa

Este estudo de cunho descritivo-exploratório com abordagem quanti-qualitativa foi estruturado a partir de informações recolhidas por intermédio de um questionário on-line, com questões objetivas e dissertativas, as quais foram respondidas livremente por 770 licenciandos, bolsistas do PIBID de 19 IES de Minas Gerais¹ que aceitaram participar no estudo. Destes, 72% é do sexo feminino e 28% do sexo masculino.

A predominância feminina nos cursos de formação de professores é uma realidade social e culturalmente construída a partir do século XIX, sobretudo pela identificação entre as características tipicamente femininas com o exercício da docência, sobretudo aquela exercida nas etapas iniciais da Educação Básica (NETO; FREIRE, 2013). Entretanto, nas etapas finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a participação masculina é ampliada.

Quanto à idade, 64% dos bolsistas ID se encontram entre os 20 e 25 anos. Idade considerada “normal e adequada” para cursar o Ensino Superior, ainda bem próxima da

¹ Os sujeitos deste estudo serão aqui considerados como bolsistas ID.

conclusão do Ensino Médio. Entretanto, 15% apresentam idade acima dos 30 anos, com uma concentração significativa na faixa etária entre 31 e 40 anos.

Esta concentração de licenciandos acima dos 30 anos é incentivada pela própria longevidade da profissão de professor. Bem como a oportunidade de uma inserção profissional no mercado de trabalho, que muitos daqueles que procuram o Ensino Superior de forma tardia julgam encontrar a partir dos cursos de licenciatura.

As informações de abordagem quantitativa foram analisadas a partir de uma planilha Excel com a frequência simples e relativa dos resultados. As de abordagem qualitativa, nomeadamente aquelas referentes às positivities e fragilidades do PIBID, em que os licenciandos participantes deste estudo tiveram a oportunidade de fazer até três indicações para cada aspecto, resultaram em um elenco de informações que foram agrupadas por semelhanças, categorizadas, quantificadas e analisadas.

Esses registros foram selecionados a partir de uma codificação temática que emergiu do próprio material analisado. Em seguida, a análise de conteúdo, entendida como “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (BARDIN, 2013, p. 44), configurou-se como procedimento relevante para a análise do material.

3 No exercício de compreender a realidade

A compreensão dos aspectos que motivaram a participação e permanência dos licenciandos em programa como PIBID, bem como a indicação que os mesmos fazem de suas positivities e limitações, nos coloca na posição de considerar as elaborações construídas pelos principais sujeitos do processo de formação inicial de professores e do PIBID: os licenciandos e suas experiências no interior do Programa.

3.1 Aspectos motivacionais para a participação no PIBID

A psicologia utiliza termos como motivo, necessidade e impulso para explicar o comportamento que não pode ser diretamente observado ou medido. Neste sentido, o termo

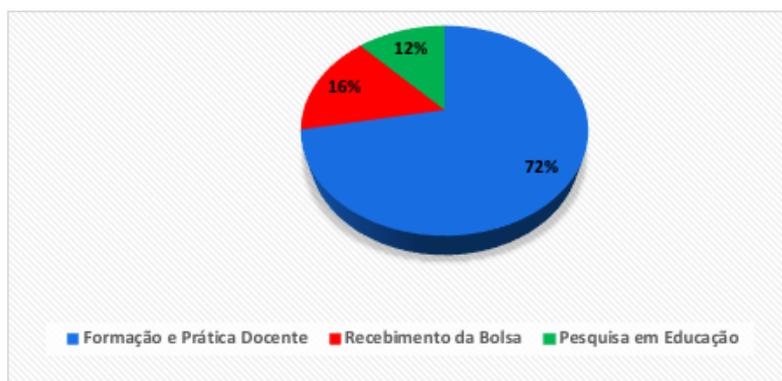
motivação (do latim *movere*, mover) é utilizado para descrever uma necessidade ou desejo interno que desperta um comportamento para sua satisfação.

Assim, motivação é o processo complexo que mobiliza o organismo para uma ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, as forças internas do indivíduo (como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto) e o objeto que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2001).

Desta forma, entendendo a motivação como esse conjunto de impulsos desencadeados por necessidades que organizam e conduzem o comportamento de um indivíduo em direção ao objetivo e que satisfazem essas mesmas necessidades (MONTEIRO; PEREIRA, 2002), procuramos identificar as motivações que os licenciandos relataram para a participação e permanência no PIBID.

O gráfico abaixo apresenta um conjunto de categorias em torno das quais agrupamos, por aproximação, as diversas respostas apresentadas pelos licenciandos. São elas: Formação e Prática Docente; Recebimento da Bolsa e Pesquisa em Educação.

Gráfico 1 - Motivações indicadas pelos bolsistas ID



Fonte: Elaborado pelos autores.

3.1.1 Formação e Prática Docente

No que diz respeito à formação e a prática docente, identificamos motivações que estão relacionadas às necessidades do próprio processo formativo que, ao serem contempladas pelo PIBID, são consideradas motivacionais.

Indicações como: “atuar na realidade escolar”, “experimentar a docência” e “conhecer a realidade da escola pública”, representam demandas, no contexto da formação inicial, por uma maior aproximação com o campo de atuação profissional: a escola. Ou seja, o contato com o contexto escolar e a possibilidade de experimentar a docência em seu *locus* de desenvolvimento real são motivações advindas da participação no PIBID.

Por um lado, tais motivações são expressões que nos remetem ao reconhecimento do PIBID enquanto contributo para o processo de construção da identidade do professor, uma vez que tal experiência vem sendo construída na escola — espaço de atuação profissional docente — em contato com professores que vivenciam a profissão e que contribuem, fundamentalmente, para a formação de novos professores. Por outro lado, são reveladoras de um paradoxo, pois acentuam uma deficiência no processo de formação deste profissional desenvolvido pelas IES que apresentam, ainda de forma deficitária, a relação com as escolas de educação básica.

Conforme indicado em estudo anterior (GOMES; FELÍCIO et al., 2014), sabe-se que, apesar das legislações apresentarem as variadas funções que um professor deve desempenhar, na prática a formação oferecida nas IES, pelos moldes tradicionais, não proporciona ao futuro docente uma formação científica profissional atrelada à realidade escolar. Ou seja, o princípio da “simetria invertida”, indicada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002), em nível superior e reafirmada pelas atuais Diretrizes (BRASIL, 2015), enquanto reconhecimento de que a formação também deve acontecer em espaços similares àqueles em que o licenciando atuará na condição de profissional, não tem sido satisfatoriamente proporcionado no processo de formação inicial.

Ainda na perspectiva da formação e prática docente, colocar em prática as teorias aprendidas na Universidade se apresentou como motivação para os participantes do PIBID, o que nos remete à reflexão em torno dos currículos de formação de professores que insistem em permanecer organizados em uma perspectiva academicista (FORMOSINHO, 2009), na qual se dicotomiza a teoria e a prática, enquanto processos diferenciados, sobrepondo a primeira em detrimento da segunda e favorecendo uma interpretação equivocada da prática enquanto transposição linear da teoria.

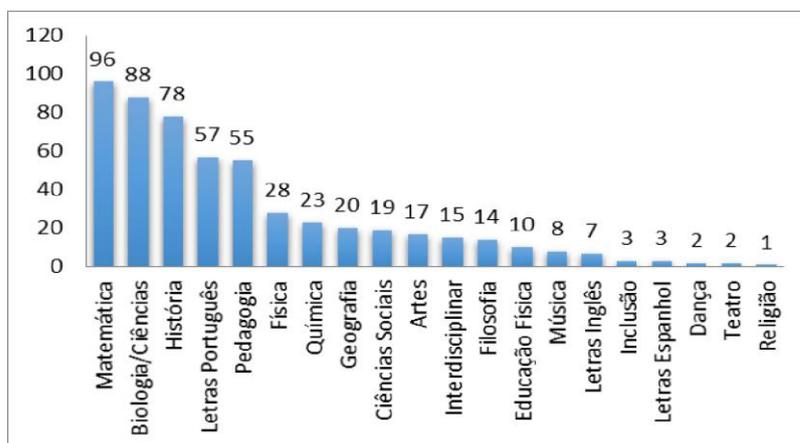
Esta interpretação evoca o antigo modelo formativo 3+1, em que a formação dos professores, especialmente para as áreas específicas, era estruturada sendo necessário primeiro o conhecimento específico, trabalhado em três anos em cursos de bacharelados, para

depois se ter acesso ao conhecimento pedagógico, desenvolvido em um ano, em geral nas Faculdades de Educação, devendo ser responsável pela formação do professor naquilo que lhe parece ser peculiar: “transmitir” o conhecimento.

Embora este modelo tenha sido revogado pelas atuais normativas que legislam a formação inicial de professores (BRASIL, 2002, 2015), esta concepção permanece impregnada e, atualmente, se mostra diluída nos cursos, reforçando uma dimensão técnica da docência em que a transmissão de conteúdos, aprendidos nas disciplinas específicas, é assumida como atividade central do magistério, para a qual as disciplinas reconhecidas como pedagógicas devem responsabilizar-se.

Estas afirmações se confirmam quando olhamos para a composição de nossa amostra. No que diz respeito às áreas das licenciaturas de origem dos bolsistas ID respondentes, identificamos, como ilustra o gráfico abaixo, que a maior concentração deles é proveniente das licenciaturas mais tradicionais, correspondentes às disciplinas lecionadas nos diferentes níveis de ensino da educação básica, ao mesmo tempo, eles justificam a possibilidade de “colocar em prática a teoria aprendida na universidade” como uma forte motivação.

Gráfico 2 - áreas das licenciaturas dos bolsistas ID



Fonte: elaborado pelos autores.

Esta motivação, além de reproduzir a dicotomia entre teoria e prática no processo inicial da formação de professores, evidenciou uma certa desqualificação do contexto escolar por parte dos licenciandos, uma vez que a ênfase está na possibilidade de colocar em prática o que se aprende na Universidade, não considerando a escola como instituição formadora.

Ponderando que a formação e a prática docente podem ser consideradas como categoria motivacional de maior expressão, procuramos identificar as atividades desenvolvidas pelos bolsistas ID nas escolas parceiras, uma vez que o desenvolvimento de tais atividades é o elemento metodológico central do programa. Deste modo, a tabela abaixo indica categorias em torno das quais foram agrupadas uma variedade de ações relatadas pelos bolsistas:

Tabela 1 - Atividades realizadas pelos participantes do PIBID nas escolas parceiras

Atividades realizadas	N	%
Planejar e executar atividades didáticas em salas de aula.	1575	69%
Observação da prática pedagógica do professor.	533	23%
Conhecer todas as dimensões do trabalho docente.	180	8%
Total	2288	100%

Fonte: Elaborado pelos autores.

Percebe-se que 69% das atividades realizadas (N=1575) são ações que são levadas às escolas a partir de um movimento de fora para dentro, do exterior para o interior, do contexto de formação para o contexto da prática, enquanto respostas às necessidades apresentadas pelo contexto escolar.

Na categoria “Planejar e executar atividades didáticas em sala de aula” estão agrupadas as ações relatadas pelos bolsistas de ID nomeadas como: “Aplicar metodologias inovadoras”, “ajudar o professor”, “dar aula de reforço”, “produzir materiais para a escola”, “substituir o professor da escola”. Tais ações são indicações de atividades que são levadas para a escola, reforçando a concepção da transposição linear da teoria para a prática, na qual as ações são pensadas e planejadas no exterior da escola, ou seja, nas IES, e levadas à escola para serem desenvolvidas, como se a necessidade primeira do Programa fosse atender às necessidades do contexto escolar, sobretudo no processo de ensino e de aprendizagem.

Esta representação, equivocadamente, inverte a função primeira do PIBID. Como verificamos no Regulamento do Programa (BRASIL, 2013), o principal objetivo do mesmo se insere no compromisso de “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (Art. 4). Ou seja, o licenciando é o principal sujeito neste processo e a sua formação deve ser enriquecida a partir de sua experiência no cotidiano escolar, que deve ser assumido como espaço co-formador e problematizador da formação construída a partir das IES.

Deste modo, a inserção do licenciando, no contexto escolar, ao mesmo tempo em que se afirma enquanto objetivo do Programa, da forma como tem sido realizada tal inserção, se mostra também como fragilidade, pois ainda não consegue atingir o cerne do currículo de formação inicial de professores no que diz respeito à compreensão da escola como *lócus* de formação.

Em relação à segunda categoria, 23% (N=533) dos licenciandos indicam a “observação da prática pedagógica do professor” enquanto atividade realizada no interior do PIBID.

Segundo Estrela (1994, p.56), a observação da prática pedagógica tem sido estratégia utilizada em todos os sistemas de formação de professores, cujo objetivo central é desencadear um processo de modificação do comportamento e atitude do professor em formação. Entretanto, não se trata de qualquer observação, já que esta, para ter um caráter formativo, não deve ser espontânea. Para o autor, esta última produz críticas quase sempre pautadas no senso comum, que não favorecem o trabalho pedagógico, nem tampouco o processo de formação inicial de professores.

A observação da prática pedagógica, indicada pelos participantes deste estudo como aquele que permite “a reflexão sobre a prática pedagógica”, deve consolidar-se em um processo de observação estruturado a partir de critérios que direcionam tal processo e que permitam ao futuro professor tornar-se “mais consciente das situações de ensino, tornando-o simultaneamente mais consciente de si próprio.” (ESTRELA, 1994, p. 58).

A terceira categoria apresenta que apenas 8% (N=180) dos participantes indicam o desenvolvimento de ações que possibilitam conhecer as diversas e complexas dimensões do trabalho docente. Ou seja, atividades que favoreçam o conhecimento do contexto escolar no que concerne à gestão da escola, à dinâmica das reuniões pedagógicas, à relação com a

comunidade, ao movimento da classe profissional, ao funcionamento da escola para além da sala de aula.

Ao considerar que os profissionais do magistério da educação básica “compreende aqueles que exercem atividades de docência e demais atividades pedagógicas, incluindo a gestão educacional dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (BRASIL, 2015, §4), esta modalidade de ação, embora tenha tido pouca representatividade entre os participantes do estudo (8%), é de fundamental importância para compreender a profissão professor em sua globalidade.

3.1.2 Recebimento da Bolsa

O recebimento da bolsa é também uma motivação apresentada por 16% dos licenciandos, participantes deste estudo.

Neste sentido, é preciso ponderar que a estadia no PIBID é, sem dúvida, impactada e prolongada pela concessão de bolsa. Em estudos anteriores (FELÍCIO; GOMES; ALLAIN, 2014), identificou-se ser a bolsa um elemento que contribui, fundamentalmente, com a subsistência do acadêmico, o que favorece a sua permanência no curso de licenciatura até porque, como já foi identificado por Gatti (2009), a grande maioria dos acadêmicos dos cursos de nível superior para a docência situam-se nas faixas de renda familiar mais baixas e são provenientes da escola pública. Esta situação é reiterada por este estudo, quando verificamos que 76% dos bolsistas ID respondentes são provenientes de escola pública.

Desta forma, mesmo que esse fato indique o avanço do processo de democratização do Ensino Superior, desenvolvido por políticas públicas desde os anos de 1990, onde percebemos a ampliação do acesso e permanência de indivíduos provenientes das escolas públicas e de classes sociais mais baixas no ensino superior (SILVA, 2014), identificamos que o recebimento da bolsa no PIBID foi identificado como um suporte financeiro que favoreceu não só a continuidade do seu processo de formação na IES, mas uma maior dedicação ao curso.

3.1.3 Pesquisa em Educação

A possibilidade de desenvolver pesquisas em educação no interior do PIBID se mostrou, também como motivação para 12% dos participantes deste estudo.

É preciso considerar que, em muitas situações, as conduções realizadas no PIBID procuraram transcender a dimensão tecnicista do fazer docente e iniciaram o licenciando no exercício da pesquisa do cotidiano escolar, que articulasse a relação entre a teoria e a prática, que estimulasse processos de reflexão, de atitude questionadora e a produção do conhecimento em torno das questões que envolvessem o ensinar e o aprender, em um contexto permeado por diversas e complexas variáveis.

A defesa da inserção da pesquisa na formação e na prática docente é defendida por diversos teóricos (TARDIF, 2013; ZEICHNER, 2005; PIMENTA e LIMA, 2011) enquanto elemento formativo de grande potencial, sobretudo, o que favorece ao licenciando se deparar com a experiências da docência no seu contexto de exercício profissional para compreender os desafios interpostos pela complexidade da relação entre o ensinar e o aprender e, conseqüentemente, desenvolver alternativas possibilitando que a sua prática presente ou futura não se expressasse enquanto ação reprodutora de informações e do conhecimento.

É um “tipo” de pesquisa que valoriza a “prática como fonte e local de aprendizagem através da reflexão e da investigação” (FLORES, 2010, p. 185) promovendo situações que favoreçam um processo dialógico e dialético sobre o tornar-se professor.

Neste sentido, os licenciandos reconhecem o PIBID enquanto espaço fecundo e fértil para o desenvolvimento de uma pesquisa que reverbera na melhoria da própria prática pedagógica, sobretudo, quando são possíveis intervirem na realidade com ações inovadoras e com a produção de material didático que atenda às necessidades de aprendizagens dos alunos das escolas de educação básica.

3.2 As Positividades do PIBID para a formação inicial de professores

Das positividades formativas do PIBID, a Tabela 02 indica as categorias nas quais foram agrupadas as contribuições oferecidas pelos licenciandos que participaram deste estudo. É possível perceber que essas positividades refletem aspectos relacionados à prática profissional, seja no sentido de iniciação da prática e da aprendizagem construída nela ou na

identificação de limitações do próprio curso de formação inicial, quando o PIBID é referenciado como um complemento do processo de formação.

Tabela 2 - Positividades do PIBID segundo os participantes do estudo

Aspectos Indicados	N	%
Iniciação à prática profissional	969	59%
Construção de aprendizagens na prática	455	27%
Complementação da formação inicial	225	14%
Total	1649	100%

Fonte: elaborado pelos autores.

A iniciação à prática profissional, enquanto uma primeira categoria, envolveu as indicações feitas pelos licenciandos em torno do fazer pedagógico que foi possibilitado pelo PIBID e que, de certa forma, neste trabalho apresentaram similaridades com as motivações indicadas anteriormente.

Ao ser indicada por 59% (N=969), a iniciação à prática profissional sinalizada no “conhecimento da realidade escolar”, na “realização de atividades docentes durante o curso de graduação”, na “criação de materiais didáticos” e na possibilidade de “aplicar práticas inovadoras”, foi valorizada pelos licenciandos, porque é isso que vai caracterizar sua ação futura.

Essas ações que qualificam a iniciação à prática profissional devem possibilitar que os licenciandos desenvolvam a capacidade de mobilizarem os diferentes saberes “para responder aos desafios da realidade, consubstanciados em problemas que os contextos profissionais colocam e aos quais é preciso dar respostas adequadas, flexíveis e teoricamente sustentadas.” (ALONSO; SILVA, 2005, p. 59).

Na defesa de que a formação inicial de professores não deve acontecer mediante a justaposição hierárquica, linear e uniforme, tanto dos conhecimentos, quanto dos *espaçostempos* para essa formação, é que reconhecemos o potencial formador do contexto

profissional que reflete os 27% (N=455) das indicações que foram feitas pelos licenciandos relacionadas à construção de aprendizagens “na” prática.

Esta construção de aprendizagem “na” prática nos ajudou a compreender que as relações *espaçostempos* na formação inicial de professores devem ser entendidas como dimensões de um mesmo contexto que abarca relações de desafios, de descobertas, de ressignificação, de construções, vivenciados em diversos espaços e tempos, nomeadamente Universidade e Escola, organizados em situações distintas. Podem parecer independentes, mas são profundamente indissociáveis — é impossível considerar um sem o outro.

Zeichner (2010) denomina este hibridismo de “terceiro espaço”, que requer a compreensão de que a construção do conhecimento sobre a docência não deve se dar nem de fora para dentro (da universidade para a escola), nem de dentro para fora (da escola para a universidade), o que evidenciaria o não reconhecimento dos saberes acadêmicos. Muito pelo contrário, na lógica desse “terceiro espaço”, o conhecimento sobre a docência deve ser construído por intermédio da relação dialética e compartilhada desses dois espaços formativos: a universidade e a escola. (FELÍCIO, 2014, p. 422).

Na contrapartida, ao ser indicado que a dinâmica do PIBID “complementa a formação inicial” (14%, N=225) foi, por um lado, considerada como elemento positivo porque permitiu aos licenciandos lançar um olhar reflexivo para o próprio percurso de formação desenvolvido nas IES e identificarem limitações nos currículos formativos propostos pelas mesmas.

Por outro, explicita a fragilidade das estruturas curriculares e do seu desenvolvimento nas instituições de formação, nomeadamente na pouca integração entre teoria e prática, entre o contexto de formação e o contexto de trabalho, tornando-se prioritário a construção de um currículo coerente e eficiente que dê conta, por si mesmo, da formação de professores, sobretudo porque é necessário legitimar o *lôcus* da formação na universidade, uma vez que o PIBID não abarcou a totalidade dos licenciandos, muito pelo contrário, nos últimos anos o Programa foi marcado pela redução drástica do número de bolsistas ID.

3.3 As fragilidades do PIBID para a formação inicial de professores

No tocante às fragilidades do PIBID, os participantes deste estudo apresentaram, de forma equilibrada, uma diversidade de aspectos que foram organizados a partir das categorias,

conforme a Tabela 03. Alguns fizeram referência às escolas parceiras, outras foram remetidas às estruturas do programa, outras ainda à estrutura dos projetos desenvolvidos pelas IES.

Tabela 3 - Limitações do PIBID segundo os participantes do estudo

Aspectos Indicados	N	%
Envolvimento das escolas parceiras	284	35%
Estrutura do Programa	259	32%
Estrutura dos Projetos desenvolvidos nas IES	274	33%
Total	817	100%

Fonte: elaborado pelos autores.

No que concerne às fragilidades referentes às escolas, evidenciamos duas situações antagônicas: a primeira, em que os licenciandos idealizavam um determinado tipo de escola, e por isso identificaram a estrutura e organização das escolas como elementos que apresentavam limitações para o desenvolvimento do PIBID.

Embora o contexto escolar seja um espaço comum a todas as pessoas, porque vivem nele desde muito cedo, ao descrever a entrada na carreira docente Huberman (1992) chama a atenção para o estágio do choque com o real, da distância entre os ideais e as realidades cotidianas da sala de aula, que se manifestam na confrontação inicial com a complexidade da profissão em situação de trabalho.

Tal confrontação, de certa forma, é reflexo do distanciamento entre os currículos de formação e o cotidiano escolar e de um discurso idealizado do processo educacional, construído no interior dos cursos de formação, que não se sustentam na prática profissional.

A segunda situação identifica a falta de envolvimento dos profissionais da escola com o projeto. Tal isenção, reflete um posicionamento, historicamente construído, da Universidade em relação à Escola. Esta sempre foi tomada pela primeira como campo de experimentação e a primeira sempre preservou um posicionamento de superioridade em relação à segunda, favorecendo que os profissionais da escola assumissem sempre um papel de passividade

diante do que é trazido de fora para dentro, da Universidade para a Escola, como falamos anteriormente.

As fragilidades que fizeram referência à estrutura do programa (32%, N=259) diziam respeito às questões orçamentárias, valores de bolsa e atrasos na verba de custeio que tiveram impacto direto na qualidade das atividades desenvolvidas nas escolas parceiras. Entretanto, diante do cenário econômico, em que se previu a redução do número de bolsas e incertezas quanto aos recursos direcionados ao desenvolvimento do PIBID até a sua paralização em 2017, percebemos o quanto a instabilidade de um Programa Federal fragilizou, mais uma vez, a política de formação de professores no Brasil.

Outra fragilidade apresentada foi a não inclusão de todos os licenciandos no Programa, o que pareceu um paradoxo diante do momento em que os cortes financeiros foram anunciados. Entretanto, o que identificamos em estudos anteriores (FELÍCIO; GOMES e ALLAIN, 2014) é que, reconhecendo o potencial formador do PIBID, acabamos por ter, na mesma instituição e no mesmo curso, dois “perfis” de formação: aqueles que participaram do PIBID e aqueles que não participaram do PIBID, sendo o primeiro com uma maior experiência significativa de iniciação à prática profissional.

No que se refere a estrutura e ao desenvolvimento dos projetos institucionais, identificamos que a questão da ênfase em aspectos metodológicos e a ausência da interdisciplinaridade entre as diferentes áreas do programa representaram 33% (N=274) das fragilidades indicadas pelos licenciandos.

A ênfase demasiada no aspecto metodológico, no sentido de “fazer” ações nas escolas, evoca uma certa dimensão tecnicista do trabalho docente, com caráter fortemente instrumental, que pouco contribuem para um processo reflexivo sobre a profissão docente em sua complexidade. Neste sentido, mais do que “orientar o *como fazer*, a presença dos licenciandos nas escolas deve procurar compreender os fundamentos das práticas lá desenvolvidas.” (FELÍCIO; GOMES, 2012, p. 24 – *grifo dos autores*).

A ausência da interdisciplinaridade entre as diversas áreas do PIBID foi também uma fragilidade do programa indicada pelos licenciandos. Entretanto, como a formação de professores nas IES está estruturada na lógica disciplinar, esta fragilidade se expressa quase como uma reprodução de tais cursos.

Considerando que a interdisciplinaridade é uma demanda dos diferentes setores da sociedade, o campo educacional também é desafiado para romper as barreiras entre as disciplinas, superando a compartimentalização do pensar para construir uma nova atitude frente ao conhecimento, uma postura interdisciplinar que proporciona uma visão global e inclusiva (FAZENDA, 1993).

4 Em caráter de (in)conclusão...

O PIBID, enquanto política pública voltada para a formação inicial de professores, foi considerado o maior programa de valorização do magistério desenvolvido no Brasil nas últimas décadas. Ele se mostrou como uma iniciativa que favoreceu a aproximação entre o Ensino Superior e a Educação Básica, entre as Universidades e as Escolas Públicas, entre professores do Ensino Superior e professores da Educação Básica, incentivando por um lado a abertura da Escola Pública para a recepção dos licenciandos e por outro lado impulsionando as IES para transpor a realização de uma formação centrada em si mesma a fim de ir ao encontro das Escolas Públicas, reconhecendo suas originalidades e seu potencial formador.

Estas aproximações favoreceram a emergência de questões em torno da formação inicial, as quais devemos voltar nosso olhar, sobretudo mediante as indicações realizadas pelos principais sujeitos deste programa: os licenciandos.

Sendo eles os sujeitos centrais do Programa, dar-lhes voz e escutá-los com atenção e com reflexão crítica foram as atitudes assumidas no desenvolvimento desta pesquisa que procurou compreender o PIBID em Minas Gerais a partir de suas contribuições.

No que diz respeito às motivações, ficou evidente que a inserção no contexto profissional e a iniciação à prática profissional, mediante o desenvolvimento de atividades e projetos em que os licenciandos se sentissem protagonistas na docência, foram iniciativas que contribuíram para repensar a formação de professores no sentido de reafirmar a necessidade de não só trazer para o cerne do processo de formação as situações do trabalho docente, mas entendê-lo como situação de formação no *locus* onde são desenvolvidas.

Ao indicar as positivities e as fragilidades do PIBID os licenciandos apresentaram a leitura que os mesmos fizeram do Programa, no reconhecimento, por um lado, da importância do mesmo para a formação inicial, inclusive no aspecto relacionado à permanência no curso,

e, por outro lado, a constatação de que as limitações se inseriram na necessidade de redimensionamentos no nível da escola, no sentido de se assumir co-formadora: no nível da IES, no sentido de compreender a emergência de uma formação interdisciplinar; no nível do Programa, no sentido de melhor reestruturação em prol de uma política de formação de professores.

Neste sentido, podemos afirmar que o PIBID se inseriu no processo de formação inicial de professores, provocando ações que se firmaram enquanto estratégias diferenciadas de formação, tornando-se relevantes e significativas para os licenciandos.

E neste momento em que presenciamos, após cortes e interrupções, o retorno no PIBID, ressaltamos a necessidade de afirmar que este Programa não pode se caracterizar como um espaço autônomo e isolado de formação de professores. Muito pelo contrário, ele deve possibilitar reflexões no interior dos cursos de licenciaturas a fim de que os mesmos revejam seus desenhos curriculares e se afirmem enquanto *lócus* central da formação de professores.

5 Agradecimentos

Agradecemos à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), pelo financiamento desta pesquisa.

Referências

ALONSO, L.; SILVA, C. Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. *In*: ALONSO, L.; ROLDÃO, M. C. **Ser professor do 1º Ciclo**: construindo a profissão. Coimbra: Edições Almedina, 2005.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 5. ed. Lisboa: Edições 70, 2013.

BOCK, A. M. B.; FURTADO, O.; TEIXEIRA, M. L. **Psicologias**: uma introdução ao estudo de psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Diário Oficial da União**. Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CP 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica

para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**. Brasília, 03 de julho de 2015. Seção 1, p. 28.

BRASIL. **Portaria 096 de 18 de julho de 2013**. Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília: CAPES, 2013.

CAPES. Diretoria de Formação de Professores de Educação Básica. **Relatório de Gestão: PIBID**. Brasília, 2013.

ESTRELA, A. **Teoria e Prática de Observação de Classes**: uma estratégia de formação de professores. 4. ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FAZENDA, I. **Práticas Interdisciplinares na Escola**. São Paulo: Cortez, 1993.

FELÍCIO, H. O PIBID como “terceiro espaço” de formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.

FELÍCIO, H.; GOMES, C. A formação de professores e o PIBID na UNIFAL-MG. *In*: GOMES, C.; FELÍCIO, H. **Caminhos para a Docência**: o PIBID em foco. São Leopoldo: Oikos, 2012.

FELÍCIO, H.; GOMES, C.; ALLAIN, L. O PIBID na ótica dos licenciandos: possibilidades e limites no desenvolvimento do programa. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 39, n. 2, p. 339-352, maio/ago. 2014.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FORMOSINHO, J. Academização da formação de professores. *In*: FORMOSINHO, J. (coord.). **Formação de Professores**: Aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, p. 73-92, 2009.

GATTI, B. A. **Professores**: aspecto de sua profissionalização, formação e valorização social. Relatório de Pesquisa, DF: UNESCO, 2009.

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

GOMES, C; FELÍCIO, H. *et al.* PIBID: potencialidades e limites entre a formação e a atuação profissional docente. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 6, n. 12, p. 323-338, jul./dez. 2014.

HUBERNAM, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. **Vida de Professores**. Porto: Porto Editora, 1992, p. 31-62.

MONTEIRO, M.; PEREIRA, N. **Acesso ao Ensino Superior**: Psicologia 12º ano. Porto: Porto Editora, 2002.

NETO, J. B.; FREIRE, E. C. Questões sobre a Formação de Professores: Profissionalização, formação e feminização/femilização. **Debates em Educação**. v. 5, n. 9, Maceió, p. 39-66, jan./jun. 2013.

FELÍCIO, H. M. DOS S.; GOMES, C.

PIMENTA, S.; LIMA, M. S. **Estágio e Docência**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, S. A. Os novos estudantes de Licenciatura no contexto da expansão do Ensino Superior. **Educação em Foco**. ano 17, n. 23, p. 59-84, julho, 2014.

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

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

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2005.

Recebido em: 24/07/2018

Aprovado em: 08/10/2018

Publicado em: 28/08/2020