

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): INFLUÊNCIAS E CONTRIBUIÇÕES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTIGOS PUBLICADOS ENTRE 2011 E 2014

PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): INFLUENCES AND CONTRIBUTIONS IN TEACHER TRAINING IN ARTICLES PUBLISHED BETWEEN 2011 AND 2014

Luis Gustavo Souza de Oliveira

Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS,
lugu_96_soliveira@hotmail.com

Magda Medhat Pechliye

Universidade Presbiteriana Mackenzie/Centro de Ciências Biológicas e da Saúde – CCBS,
magda.pechliye@mackenzie.br

Resumo

O PIBID é uma iniciativa do governo de incentivo à valorização da formação docente. São distribuídas bolsas de auxílio à licenciandos e professores de diversas universidades (públicas e privadas) e escolas da rede pública; as instituições de ensino básico são parceiras nos projetos. Portanto, sugere-se um trabalho coletivo entre a universidade e a escola conveniada, a fim de fornecer subsídios suficientes para que as atividades aconteçam. A formação, então, é dos licenciandos recém inseridos na escola e dos professores já atuantes. Este trabalho objetivou descrever e analisar as influências e contribuições do PIBID na formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada. Para tal, foi feito um levantamento bibliográfico de artigos publicados em eventos e congressos nos anos de 2011 e 2014. Os resultados obtidos dos artigos pontuaram que o PIBID possibilita o preparo dos licenciandos ao futuro campo de trabalho, estabelece diálogo entre as unidades de ensino, em decorrência da inserção do estudante na escola. Além disso, oportuniza a prática reflexiva como mote à melhoria da função docente, que auxilia na construção da identidade pessoal e profissional do docente. Em suma, ele – o PIBID – cumpre o papel de estimular, incentivar e valorizar a formação no Brasil.

Palavras-chave: PIBID; formação docente; política pública

Abstract

PIBID is a government initiative to incentivize the development of teacher training. Grants of aid are distributed to students and professors from several universities (public and private) and schools of the public system; institutions of basic education are partnerships in projects. Consequently, a collective work is suggested between university and school in order to provide sufficient subsidies for the activities to be done. The training, then, is of the graduates newly inserted in the school and the professors who already act in the profession. This work aimed to describe and analyze how influences and contributions of PIBID on teacher training, both initial and continuing. In order to achieve this, a review was

done from articles published in events e conferences between 2011 and 2014. The results obtained in articles pointed out that the PIBID allows the preparation of the graduates to the future field of work, establishes a dialogue between the units of education, as a result of the insertion of the student in the school. In addition, it facilitates reflexive practice as a motto for the improvement of the teaching function, which assists in the construction of the personal and professional identity of the teacher. In short, PIBID fulfills the role of stimulating, encouraging and valuing training in Brazil.

Key-words: PIBID; teacher training; public policy

Referencial Teórico

O PIBID e sua história – limites e possibilidades

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é um programa do governo que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica (CAPES, 2008). A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), responsável por gerenciar do programa, viabiliza bolsas a estudantes dos mais variados cursos de licenciatura, a fim de desenvolver e participar de trabalhos relacionados à proposta do programa.

A nova política pública instaurada em 2012 propõe:

- I) incentivar a formação de professores para a educação básica, apoiando os estudantes que optam pela carreira docente valorizar o magistério, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior;
- III) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV) proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil¹, Prova Brasil², SAEB³, ENEM⁴, entre outras;

¹ Avaliação aplicada aos alunos matriculados no 2º ano do ensino fundamental. Usada para avaliação da alfabetização e letramento dos alunos.

² Também conhecida como Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), é uma prova dividida em conhecimentos de leitura, interpretação de texto da Língua Portuguesa e o raciocínio lógico matemático.

³ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) é o agrupado de diferentes sistemas de avaliação do rendimento do ensino da Federação, aplicado a alunos das séries terminais.

⁴ O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova utilizada para avaliar a qualidade do Ensino Médio brasileiro. O resultado individual, pode facilitar o ingresso à Universidades.

V) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes (CAPES, 2008).

Dentro do PIBID a universidade tem o papel de oferecer a seus estudantes subprojetos que os englobem. Cada divisão de projetos é liderada por um coordenador de área que auxilia o trabalho dos alunos bolsistas. A escola conveniada assume o papel de propiciar imersão da vivência escolar aos futuros professores – este monitorado por um supervisor, um docente já atuante na escola (CAPES, 2008). O trabalho é, portanto, coletivo e dependente da relação entre todos os bolsistas, conforme esquematizado na Figura 1.

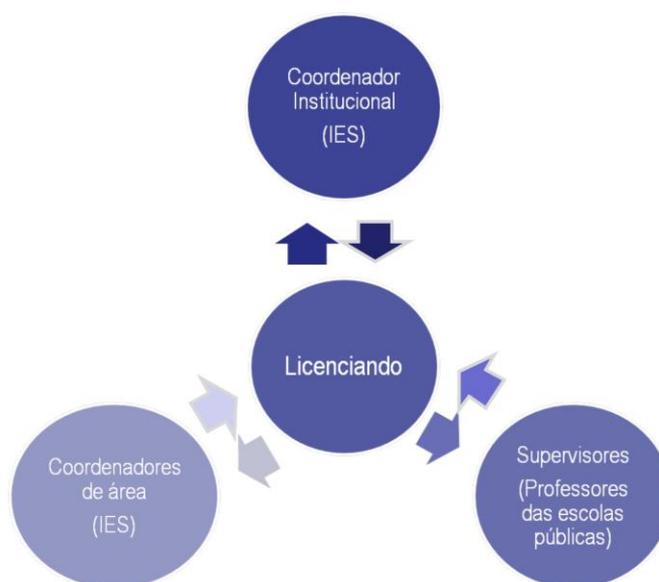


Figura 1. Relação entre licenciando, CAs, CIs e supervisores. Fonte: CAPES, 2008.

Embora o trabalho seja coletivo, cada membro possui incumbências específicas e fundamentais para o bom funcionamento. Dentre as funções do coordenador de área destacam-se “dialogar com a rede pública de ensino” e “acompanhar as atividades previstas no subprojeto”; dos supervisores, “elaborar, desenvolver e acompanhar atividades dos bolsistas”; do coordenador institucional, “dialogar com a rede pública de ensino” (CAPES, 2008). Ainda segundo órgão que gerencia o PIBID, o aluno bolsista é a figura principal, pois todo o trabalho deve ser conjunto e com foco na preparação e desenvolvimento profissional deste.

O PIBID tem tomado grandes proporções no Brasil e é um dos investimentos mais apostados. Segundo dados da CAPES (2013), já em 2014, mais de 87.000 bolsas haviam sido concedidas para os participantes.

É nítida a influência que o PIBID tem na formação de professores. A vivência possibilitada e todos os conhecimentos que são construídos no trabalho promovem ganhos à experiência dos profissionais. Existem relatos de que professores começaram a repensar suas práticas por conta de questionamentos e reflexões que o programa propiciou (SARKIS et al., 2011).

É possível afirmar, portanto, que o PIBID é um importante fator de mudança de concepção. Esse movimento não é simples de acontecer, pois necessita de nova reestruturação interna e pessoal acerca das ideias; é preciso ter consciência e domínio sobre o novo ideal (ROSA, 2003).

A concepção comum referente à educação brasileira é sua má qualidade, e isso é devido à evasão escolar, à péssima remuneração para os professores, muitos casos de repetência, à desvalorização do docente e à má formação profissional (ANDRÉ, 2012). A responsabilidade de criar medidas que mitiguem tal quadro de crise é da gestão pública (Ibid, p. 113). Um exemplo concreto disso foi a instauração do PIBID, em 2012.

É importante ressaltar ainda, que o trabalho no programa é oriundo de influências humanas, que por sua vez são embasadas em valores e crenças.

O processo de ensino e de aprendizagem em uma perspectiva interacionista

O homem em sua essência é um ser dotado de valores que interferem diretamente no seu comportamento. Suas raízes históricas, a cultura em que ele vive, o momento histórico do seu local de habitação e outros fatores influenciam o seu modo de agir (FREIRE, 2006). Com o processo de ensino e de aprendizagem não é diferente: o homem tem características que justificam suas ações.

A abordagem mais antiga e que possui uma visão epistemológica empirista é a tradicional (BECKER, 1994). Tal abordagem é apresentada de forma que o ensinar não é mais que o mero transmitir conhecimentos (MIZUKAMI, 1986) e que o aprender é o adquirir apenas informações relevantes (MAURI, 2006). Freire (2006) interpreta o aluno como *tabula rasa*, que é um ser vazio de conhecimentos anteriores e que possui função mecânica e passiva de ocupar sua mente com os conteúdos transmitidos pelo professor.

Em contrapartida, na epistemologia interacionista, a valorização está na aprendizagem, que ocorre por meio da mediação e do diálogo entre professor e aluno.

Comparando-se, portanto, as duas epistemologias, é possível inferir que na empirista há supervalorização do professor como sujeito no processo de ensino e de aprendizagem, enquanto que na interacionista, educador e educando são sujeitos que aprendem mutuamente, sem sobreposição de figuras (BECKER, 1994).

Algumas definições para a palavra “interação” são: “ação recíproca de dois ou mais corpos uns nos outros” (MICHAELIS, 2008, p. 479); a educação é uma via de mão dupla, em que os homens se educam entre si (FREIRE, 2006). Ou seja, o grupo possui interesses comuns que se auto ajudam no desejo maior – a aprendizagem.

O professor ainda representa a figura que tem mais construções de determinados saberes, por isso ele assume o papel de mediador entre o novo conhecimento do aluno e sua aprendizagem (MIZUKAMI, 1986 MAURI, 2006). Esse processo, portanto, “caracteriza-se por considerar os alunos como construtores ativos e não seres reativos, e pelo fato de os professores realmente se ocuparem de ensinar-lhes a construir conhecimentos” (MAURI, 2006, p. 87).

Um modelo de interação e que serve como referencial explicativo e instrumento de análise das situações educativas é o construtivismo (COLL; SOLÉ, 2006).

O construtivismo é complexo e não pode ser visto como um livro de receitas, hermético e pronto. Mas, como referencial teórico que possui função própria de guiar, sustentar e justificar as ações docentes; serve com meio de análise e interpretação da realidade (COLL; SOLÉ, 2006). Nesse sentido mudar é essencial, processo esse, que depende da reelaboração pessoal, a partir de análises e reflexões acerca da vivência e da prática docente realizada com os alunos (ROSA, 2003).

A reflexão e a formação de professores

Freire (2006) coloca que o ser humano é inacabado e está em constante processo de desenvolvimento, por esse motivo os meios de maturação, ensino e aprendizagem, são justificados.

Atualmente, o conceito de ensinar tornou-se ativo, não mais estático, nem consensual; isso quer dizer que é um verbo de dupla transitividade (fazer aprender algo a alguém), somado à mediação (ROLDÃO, 2008). Ou seja, a profissão docente demandou de características que alavancassem o desejo de fazer que “o alguém” aprenda. O instrumento que melhor exemplifica o desenvolvimento do pensamento e da ação é a reflexão (GARCÍA, 1997; SCHÖN, 1997; ROLDÃO, 2008; ZEICHNER, 2008).

Sabendo que a reflexão é um fator determinante e influenciador da prática docente (GARCÍA, 1997), que ela permite atividade dos professores na aprendizagem dos alunos (ZEICHNER, 2008) e que ela é um motivador da autocrítica (ROLDÃO, 2008), é possível afirmar que se usada, pode resultar mutuamente em autoformação – ideia de que o professor permite formar-se como pessoa e profissional –, e no pensamento autônomo (NÓVOA, 1997).

Autonomia é a possibilidade de saber lidar conscientemente com as imposições que não são compartilhadas (FREIRE, 2010). Ter criticidade na reflexão garante investimento na evolução gradual do pensamento (NÓVOA, 1997). Esse conceito libertador (FREIRE, 2006) de desenvolvimento profissional é produtor da profissão docente, pois permite que professores contextualizados participem da implementação de políticas educativas (NÓVOA, 1997), como no caso do PIBID. É necessário que eles se sintam participantes e ativos na sua profissão docente. Em suma, o desenvolvimento docente tem que estar articulado com as escolas e seus projetos (NÓVOA, 1997).

A reflexão, portanto, é a força motriz para o crescimento do profissional enquanto formador de pessoas. Ela pode ser dividida em três momentos (SCHÖN, 1997): na ação (no qual há uma análise sobre o fato e simultaneamente quem reflete busca entender a razão pelo acontecimento), sobre a ação (em que faz um movimento retrospectivo de entendimento do ocorrido) e sobre a reflexão na ação (que permite pensar sobre a reflexão na ação passada, ajudando entender a situação e possivelmente adotar nova estratégia).

De acordo com Rosa (2003) e sua descrição sobre mudança, a afirmativa que a reflexão pode resultar em transformação é correta, uma vez que permite nova

estruturação sobre determinados conceitos. O que é de grande valia quando se pensado no desenvolvimento da educação como um todo. Os projetos da escola e dos educadores devem se assemelhar, pois só assim o trabalho pode ser efetivado (NÓVOA, 1997; GARCÍA, 1997).

Ante o exposto, a formação de professores em um âmbito geral é um processo permanente, do dia-a-dia, e é concebida como um dos componentes da mudança (NÓVOA, 1997). Essa tal capacidade de análise (ROLDÃO, 2008) pela reflexão é o fator conversor do conhecimento profissional. Diante desse ponto, é permissível identificar e dar sentidos, “rentabilizar ou ampliar potencialidades de ação diante da situação com que o profissional se confronta” (ROLDÃO, 2008, p.100).

Nisso é legitimada a ideia da formação contínua, ou o “estar em formação”, que concretiza a reconstrução permanente e profissional de professor enquanto ser humano (GARCÍA, 1997; NÓVOA, 1997; ROLDÃO, 2008). A mobilização e interrogação da profissão docente têm suas essências no questionamento permanente (ROLDÃO, 2007).

Assim, conclui Nóvoa (1997):

toda a formação encerra em projeto de ação. E de transformação. E não há projeto sem opções. As minhas passam pela valorização das pessoas e dos grupos que têm lutado pela inovação no interior das escolas e do sistema educativo. Outras passarão pela tentativa de impor novos dispositivos de controle e enquadramento. Os desafios da formação de professores (e da profissão docente) jogam-se neste confronto (NÓVOA, 1997, p. 21).

Materiais e métodos

O objetivo do trabalho foi descrever e analisar as influências e contribuições do PIBID na formação e professores em artigos acadêmicos. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico.

Desde o início, o trabalho estava centrado no objetivo supracitado. Então, como ponto de partida, foi feita uma pesquisa na plataforma “Google Acadêmico” e no site do Encontro Nacional de Licenciaturas (ENALIC), cujos trabalhos são voltados especificamente à área da educação. Também foram pesquisados artigos oriundos de outros congressos e eventos, porém muitos deles não haviam publicados os trabalhos recentemente apresentados.

No “Google Acadêmico”, foi utilizada como busca as palavras “PIBID e o ensino de Biologia”, o que resultou em grande quantidade de artigos publicados; foram escolhidos mais ou menos 30. Já no site do ENALIC, após pesquisa nos anais disponíveis, apenas foram encontrados os artigos do congresso de 2014. Os que abordavam o tema do PIBID no título foram selecionados. Essa primeira etapa resultou em uma seleção de 40 artigos dos mais variados temas.

Os artigos buscados não se restringiram somente ao PIBID de Biologia, mas todos que seriam úteis, independente do curso, foram utilizados.

Visando melhor organização, os artigos foram categorizados em três grandes temas: “atividades práticas”, “formação de professores” e “diversos”, segundo uma prévia leitura dos resumos. A primeira categoria foi criada pelo agrupamento de artigos que descreviam alguma atividade desenvolvida e aplicada dentro do projeto, a qual era proposta como ferramenta no ensino. A segunda foi criada com base em uma linha mestre que permeava todos os trabalhos escritos, a formação docente. Neles, era possível encontrar relatos de experiências, reflexões sobre a profissão, desafios sobre a formação docente. A última categoria, “diversos”, continha artigos sem uma padronização entre eles e que não cabiam nas outras categorias formadas, como exemplo, um deles descrevia a importância do uso de mapas conceituais no ensino, outro, sobre o uso das tecnologias da informação dentro da escola.

Embasado no objetivo central desta pesquisa, os artigos da primeira e terceira categoria foram descartados. Os da segunda (14 artigos remanescentes) passaram por outra categorização a partir da leitura dos textos. As divisões feitas foram: “PIBID e o impacto na profissão docente”, “PIBID e o estágio” e “PIBID e as atividades práticas”. Após essa etapa, foi construído um quadro contendo o resumo (no qual foram grifadas as palavras que mais remetiam à ideia central e ao tema do trabalho), títulos, ano, autores e link de acesso de cada um dos artigos.

A categoria “estágio e PIBID” têm artigos que discorrem unicamente sobre a relação entre o programa e o estágio obrigatório supervisionado da licenciatura. Eles foram descartados, por não serem de interesse ao trabalho; atividades práticas tiveram o mesmo princípio já descrito, por isso, também foram descartados; “formação de professores” são os que discorrem de alguma maneira qual a influência do PIBID na formação profissional docente dos envolvidos no programa, de acordo com as concepções de ensino e de aprendizagem característico de cada grupo.

Para dar continuidade à escrita do trabalho, os nove artigos restantes foram lidos em sua completude.

Após conversas para elaborar o trabalho, levantou-se a necessidade de mais artigos. Portanto, foram procurados novos trabalhos na plataforma “Google Acadêmico”. Buscou-se com a frase “PIBID e a formação de professores”, o que resultou em mais cinco arquivos, somando ao total 14 artigos. Todos eles foram lidos por completo.

Para cada trabalho foi feito um arquivo em Word que continha os pontos julgados mais importantes contidos neles. Posteriormente, para facilitar a tabulação dos dados que surgiram com as leituras, foi construído em outro arquivo um quadro englobando todos os artigos. Foi colocado o título do trabalho, um breve resumo autoral e os aspectos mais relevantes de cada um deles, em forma de excertos do próprio artigo.

Os dados dos fichamentos e do quadro foram lidos e analisados segundo o referencial teórico apresentado. Para facilitar a apresentação desses dados, além de manter a fidelidade da escrita dos artigos, optou-se por apresentar trechos literais, os quais foram relacionados com os dados do referencial teórico. Portanto, cada citação será sucedida, entre parênteses, por seu número correspondente à ordem de leitura (de 1 a 14) e a página em se que encontra no documento original. Os grifos feitos, que evidenciam a ideia principal de cada excerto, foram feitos pelo autor deste trabalho.

Resultados e discussão

Conforme defende Mizukami (1986), as abordagens de ensino influenciam e são influenciadas por valores pessoais dos indivíduos. Eles são influenciados pelo modo de vida, ou seja, o momento histórico, a profissão, a religião, história de vida familiar, cultura, raízes históricas etc., portanto, são resultado da união de diversos fatores que dão plano de fundo ao indivíduo.

As características e descrições das ações e dos interesses são, nos artigos, fundamentais para que se possa entender tais valores e, por consequência, as concepções. Na maioria deles o que aparece é a valorização do ensino interacionista nos trabalhos do PIBID. Nos trechos destacados, é possível identificar os desejos que se almejam conquistar com uma prática pautada na interação:

Saber analisar criticamente o ensino tradicional para auxiliar nas limitações e deficiências da prática pedagógica docente e também para contribuir com futuras mudanças em sala de aula (artigo 2, p. 267).

O processo de ensino-aprendizagem deve (...) apoiar-se em um **modo crítico** de desenvolver uma prática educativa que não é feita somente pelo educador, mas em **parceria** (artigo 6, p. 7).

Estes excertos corroboram com as proposições de Mauri (2006) e Freire (2006), quando afirmam que a prática do ensino tecnicista de cópias apenas concretiza o intuito de que os alunos são meros processadores de opiniões (MAURI, 2006) e não valorizam o aluno como coparticipante no processo de ensino e de aprendizagem (FREIRE, 2006). Além de que a atividade passa a assumir um papel técnico em que o saber é mínimo e a reflexão dispensável (ROLDÃO, 2008). Por essas razões, no artigo 2 é colocada a ideia de que é preciso “saber analisar criticamente o ensino tradicional”.

A perspectiva interacionista presume contato direto entre educando e educador, de forma que o conhecimento é produto da relação construtiva entre os envolvidos (MIZUKAMI, 1986). No artigo 7 é possível encontrar, ainda, que valorizam a

Opção de estratégias e recursos voltados ao processo de ensino no qual o aluno tenha a **participação ativa**, participando das construções do conhecimento (artigo 7, p. 8).

“Participar de forma ativa” depende de algumas premissas, como a humanização do sujeito (FREIRE, 2006), entendimento do ser como social e a convergência de ideias e projetos entre educando e educador (GARCÍA, 1997; NÓVOA, 1997). O trabalho torna-se efetivo – ou a aprendizagem significativa – somente se os conhecimentos aprendidos forem mote para um desenvolvimento não só pessoal, mas social (COLL; SOLÉ, 2006). Este papel da escola pode ser observado em um fato descrito no artigo 3:

Outra atividade que ocorreu na escola foi a criação do Grêmio Estudantil que, inicialmente, foi descrito como o trabalho interdisciplinar dos bolsistas. A escola nunca havia tido um Grêmio e, portanto, foi uma **novidade carregada de desafios** para nós

bolsistas. Realizar assembleias, orientar os alunos, esclarecer dúvidas foi atividade rotineira em nossas visitas (artigo, 3, p. 7).

Nesse relato fica evidente a cooperação da aprendizagem mútua. Alunos da escola e os bolsistas trabalharam em prol de um objetivo comum: a instauração do grêmio estudantil. É um exemplo prático do interacionismo (BECKER, 1994).

Esse é um dos resultados que o PIBID pode possibilitar. Em outro artigo, é possível observar que o programa ainda

Cria oportunidades da vivência da prática docente, fazendo com que a partir dessas práticas os bolsistas comecem a fazer o exercício de uma **reflexão crítica das suas próprias ações** (artigo 6, p. 4).

Tal fala corrobora com as ideias de Nóvoa (1997), quando afirma ser produto de reflexão crítica a possibilidade de investir na aprendizagem pessoal, permite desenvolvimento do saber, por conta das experiências; ainda auxilia na reconstrução permanente da identidade pessoal. Dessa maneira, a reflexão é usada como um instrumento de evolução do pensamento e da ação (GARCÍA, 1997).

As ações do educador têm grande influência na vida dos alunos (MIZUKAMI, 1986; FREIRE, 2006; 2010), basta que reconheça e entenda as suas práticas e ações. Os modelos de reflexão propostos por Schön (1997) apresentam-se como formas de análises às práticas docentes, de forma que as norteiam. Um exemplo pode ser observado no excerto do artigo 1:

Eu acho que inclusive na nossa prática, essa exigência que eles querem de dar aulas diversificadas nos move a modificar. Eu tenho pensado muito nisso, porque pelos próprios depoimentos dos alunos, essa questão muitas vezes você quer levar o *datashow* porque quer agilizar a aula, que o tempo é curto, quando você vê algumas notas, você diz, nossa eu preciso modificar então acaba batendo na própria formação do professor formador. Eu pelo menos tenho **repensado sobre isso** (artigo 1, p. 10).

O professor reflexivo é aquele que alcança a superação do conhecimento inicial a um nível superior, pela análise da sua influência sobre a vida dos alunos (ZEICHNER, 2008; GARCÍA, 1997; SCHÖN, 1997). A ideia é que haja um movimento de expansão da ação: um mote gera um conflito interno ao educador, que ao analisar criticamente, busca pontos de melhoria e mudança (ROSA, 2003; ZEICHNER, 2008). Outro destaque é no artigo 7, que os autores defendem os modelos de reflexão de Schön (1994):

Percebe-se a preocupação em romper com o modelo clássico de ensino e uma preocupação em utilizar e **criar novas formas** de ensinar utilizando outras metodologias e formas de pensamento como a **reflexão na ação** e **reflexão pós-ação** (artigo 7, p. 8).

Nesse exemplo é possível identificar que, pela fala do professor, a reflexão lhe garantiu um sentimento reacionário de inovação referente sua prática. Este é o ponto levantado por Roldão (2008), que afirma ser a profissão docente, pautada na meta-

análise, o agente para a mudança. Tal movimento pode acontecer diretamente no docente e indiretamente nos alunos.

No artigo 4 é descrito que muitos dos novos ingressantes enxergam a licenciatura sob um olhar preconceituoso e precipitado, por conta dos fatos observados na escola (ANDRÉ, 2012). Após terminarem a graduação, mais de 80% dos alunos pibidianos já estavam atuando como docentes. Fato é que mesmo que seja um momento de definições, é possível afirmar, pelo fato, que o programa cumpriu com sua essência, conforme colocado: “um dos principais objetivos apresentados no edital da CAPES para o PIBID era a formação de professores para a educação básica” (artigo 4, p. 5).

Ademais, além da formação inicial aos alunos bolsistas, o PIBID é

Uma forma de promover a **formação continuada** dos professores, porque (...) as supervisoras que estão envolvidas com o projeto, (...) são incentivadas a pesquisar, a buscar, a realizar o planejamento, a estar em contato com a realidade acadêmica e isso (...) vêm a colaborar com a qualidade da educação na escola porque eles podem fazer coisas diferentes, querendo ou não, por estar em contato com a universidade, que muitas vezes acaba ficando bem distante da rede pública de ensino (artigo 14, p. 40).

Tal fato observado na ação das supervisoras é justificado pelas ideias que Roldão (2008) traz de que as atividades rotineiras e estagnadas das professoras devem passar por um momento de análise. A autora afirma que somente assim há progresso profissional.

Essa atividade de mudança de postura (ROSA, 2003) é oriunda de meta-análise (ROLDÃO, 2008). A capacidade de analisar-se diante das circunstâncias requer um distanciamento do fato, somado a autocrítica, que é um instrumento fundamental à tomada de decisão (ROLDÃO, 2008). Todos esses atributos são característicos de uma prática reflexiva (SCHÖN, 1994; GARCÍA, 1997; ROLDÃO, 2008).

Assim sendo, o programa é multifacetado em relação às perspectivas; e como defende Nóvoa (1997), a formação de professores depende de diversos fatores para seu funcionamento.

Outro ponto de vista pôde ser observado no artigo 8: ao questionarem os alunos bolsistas sobre o local em que pretendiam exercer o magistério, apenas 15% dos entrevistados responderam ser na Educação Básica; o restante deles “assinalaram que pretendem atuar no ensino superior (...) ou na Educação Básica em escolas públicas e/ou particulares, além do ensino superior” (artigo 8, p. 8).

Outro objetivo pontuado pela CAPES (2008) é a inserção dos licenciandos no ambiente e vida escolar. Fato é que, muitas vezes, a universidade sozinha não proporciona essa oportunidade. A atividade que mais se aproxima é o estágio obrigatório, porém ele não cumpre com efetividade essa determinação, pois acaba concretizando a prática mecânica e automática, por conta das tarefas previamente estipuladas e da grande quantidade de horas a serem cumpridas. Essa ideia assemelha-se a concepção bancária de Freire (2006), quando afirma ser o homem apenas espectador do mundo, não recriador dele. O artigo 3 aponta essa ideia:

Eles [alunos] vão à Escola para desenvolverem um projeto, incentivando o trabalho coletivo e a interdisciplinaridade. Assim, **não se trata de simplesmente ir à Escola**, mas de se inserir em um processo de formação docente previamente planejado (artigo 3, p. 2).

O PIBID, em contraposição, é entendido como uma oportunidade de aproximação já planejada, com objetivos definidos e contextualizados. No artigo 13 é possível entender que o programa

Deve incentivar um status mais igualitário entre a universidade e a escola, diferentemente do que acontece nas parcerias convencionais entre essas duas instituições, sobretudo para a realização dos estágios, período em que os licenciandos adentram as escolas com **atividades pontuais, fragmentadas, direcionadas, predefinidas, desconsiderando o complexo contexto escolar** e o que lá acontece na relação entre ensino e aprendizagem (artigo 13, p. 422).

Ainda segundo eles, o PIBID é

Uma maneira alternativa que favorece a antecipação da entrada dos licenciandos na escola, legitimando, por assim dizer, esse espaço como **instituição co-formadora**, visto que muitos conhecimentos sobre a docência podem ser construídos no próprio exercício da função (artigo 13, p. 422).

É importante ressaltar ainda que o PIBID “não se trata de simplesmente ir à escola, mas de se inserir em um processo de formação docente previamente planejado” (artigo 3, p. 2), pois

Os estágios supervisionados são momentos de prática (...) que não foram significativos por que a gente quando pega uma turma passa três meses, quatro meses no máximo, né?! Por que ainda tem aquela história de ir atrás da escola, pegar autorização, enfim (...). No estágio supervisionado a gente tinha aquela experiência superficial, não tinha aquela vivência contínua (artigo 4, p. 7).

Planejar envolve cuidado, atividade, participação, reflexão (ZEICHNER, 2008). O planejamento é a atividade que precede a ação, de forma que se não houver o preparo adequado, muitas vezes, o que ocorre é o fracasso. Justifica-se, portanto, o desejo de “**preparar** profissionais para atender à realidade escolar atual”, conforme descrito no artigo 2, p. 271.

A ideia exposta no artigo 2 atesta a declaração de Roldão (2007):

O professor profissional [...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular, seja qual for a sua natureza ou nível (p. 101).

Quer dizer, formar-se enquanto professor aglutina ideias e saberes acerca da atividade de ensinar, que embarcam nos valores, ações, ideias e concepções.

Todas as vivências na escola contribuem para o enriquecimento das aprendizagens dos alunos pibidianos, de forma que eles podem desenvolver-se como professores e pessoas (NÓVOA, 1997). Conforme pontuado no artigo 8, os licenciandos tiveram avanços nos trabalhos do PIBID, pois

Aprimoraram a capacidade crítica e reflexiva, consideram-se mais maduros e responsáveis, sentem-se mais confiantes e seguros para o enfrentamento de obstáculos e imprevistos, e, por fim, **declaram-se melhor preparados para a atuação profissional**, mesmo que esta atuação não se dê na docência (artigo 8, p. 11).

As experiências, quando analisadas sob a ótica da autocrítica e reflexão (SCHÖN, 1994; ZEICHNER, 2008), são “importantes para a atividade profissional, bem como para a construção de sua identidade enquanto professores” (artigo 9, p. 10), assim como Nóvoa (1997) defende. Essas experiências garantem formação inicial aos bolsistas. Nos relatos abaixo é possível identificar ganhos positivos de um trabalho pautado nesse modelo:

Com o PIBID aprendemos a **dialogar** mais com os alunos e vai criando uma postura como professor, perde aquela vergonha de chegar em uma turma pela primeira vez, então isso vamos adquirindo (artigo 14, p. 37).

Aqui (na universidade) nós temos o concreto, a **teoria**, mas o PIBID nos proporciona estar colocando em **prática**, ir à escola e ver como é aplicar de verdade, estar dentro de uma sala de aula, esse diferencial acontece com quem participa e quem não participa. Quem está no PIBID consegue ver essa diferença de estar em uma sala de aula, de ir lá e conversar com outras pessoas, quem não participa terá mais dificuldade quando entrar em uma sala de aula, for lá expor, explicar. É um diferencial (artigo 14, p. 38).

Com o PIBID adquirimos mais **confiança** e **autonomia**; passamos a conhecer um pouco mais da rotina de um docente e isso foi extremamente importante para nossa atuação no estágio (artigo 6, p. 8).

Houve grandes progressos na aprendizagem, **comportamento** e **afetividade** dos alunos que frequentam o projeto [...] **ficaram mais responsáveis** e perceberam a sua importância uma vez que algo é feito para o seu progresso educacional. Algumas famílias também estão mais participativas e cumprindo seu papel (artigo 10, p. 10).

Os ganhos que a escola parceira e a universidade têm como o PIBID são múltiplos, como elencados e destacados, o que é resultado do trabalho coletivo que o programa presume, como proposto pela CAPES (2008). Na descrição das competências que tem cada integrante do PIBID existe a preferência no trabalho interacionista (BECKER, 1994), que é determinada pela construção conjunta da aprendizagem.

Os bolsistas têm uma dupla orientação que são **complementares**, ou seja, o professor da escola complementa a coordenação do professor da universidade e vice-versa, de forma que práticas e

modelos epistêmicos de um lado e de outro possam ser **constantemente atualizados e aperfeiçoados** (artigo 3, p. 2).

Não somente aprender conteúdos conceituais, mas também as atitudes, valores e técnicas (MAURI, 2006). Relatos dos alunos pibidianos elucidam a afirmativa:

A desinibição e confiança ao lidar com todo o tipo de classe/ Pude desenvolver muito melhor o lado de relacionamento com os alunos/ A experiência adquirida para trabalhar um tema que eu considerava muito complicado e difícil de falar com os estudantes (educação sexual) (artigo 7, p. 7).

Segundo Coll e Solé (2006), guiar e justificar as ações são explicadas por referenciais teóricos. Nisso, é verdadeiro afirmar que o PIBID promove o desenvolvimento desses referenciais, pois as informações obtidas da vivência no programa auxiliam nesse processo. No artigo 2, os autores afirmam que “o PIBID tem proporcionado o embasamento teórico necessário para os licenciandos refletirem sobre as práticas escolares” (artigo 2, p. 274).

Diante disso exposto, é possível afirmar que o PIBID, pela reflexão das ações (SCHÖN, 1994) e autonomia, construção da identidade profissional e pessoal (NÓVOA, 1994), formação que é mote para a tomada de decisões (GARCÍA, 1997) e a consolidação de referenciais teóricos pertinentes (COLL; SOLÉ, 2006), pode ser um fator decisivo ao movimento de transformações e até revoluções sociais, conforme relatado no artigo 10:

Houve uma **revolução** no ambiente escolar, pois, através das práticas que o projeto proporcionou, ocorreu uma mudança positiva na escola e através dela as professoras ficaram mais atentas e focando melhor esse aluno com dificuldade. Uma vez que o número de alunos com dificuldade hoje em dia também é grande. [...] O projeto cobra essa **aproximação** [com a família]. (Artigo 10, p. 10).

Nóvoa (1994) defende ser as transformações de perspectivas comuns da formação, pois o trabalho é permanente e totalmente dependente da relação dos indivíduos.

Considerações Finais

O trabalho objetivou descrever e analisar as influências e contribuições do PIBID na formação de professores em artigos acadêmicos relacionados ao programa.

Pode-se afirmar que o termo interacionismo foi o que apareceu mais vezes nos artigos. Em muitos deles os dados apresentados corroboram com essa concepção, mesmo que seja apenas na teoria. Dessa forma, é possível concluir que de certa maneira a preocupação dos professores em formar pessoas criticamente aptas tem crescido; o que é de grande valia para a educação brasileira.

Atualmente, vários movimentos que visam a reforma da educação têm vindo à tona, o que só tem acontecido pelo estudo aprofundado das condições reais da profissão docente e da qualidade do ensino. Tal estudo é totalmente dependente de reflexão de todos esses contextos.

Em relação aos ganhos e avanços que os licenciandos conseguiram com o PIBID, pode-se dizer que de maneira geral, nos artigos, foram muitos. Disso, propõe-se a ideia de que mais universidades se filiem ao programa, porque assim poderão compartilhar os avanços.

Foi observado que em muitos subprojetos (descritos nos artigos) a participação de supervisores e coordenadores é indispensável no programa, porém, todas as vezes que usam o termo “bolsistas”, se referem apenas aos alunos bolsistas. Por isso julga-se importante a expansão do termo a todos integrantes.

Em suma, o PIBID, mesmo tendo muitas falhas e dificuldades, trouxe diversas experiências às universidades e escolas parceiras, por isso, este trabalho comprovou a afirmativa de que o programa é muito efetivo na formação inicial e continuada de docentes e para a valorização destas. Também é possível afirmar que ele cumpre seus objetivos propostos.

Ao mesmo tempo que há o desejo de melhoria da qualidade educacional, o governo opta por investir capital em outras áreas, chamadas prioritárias. Fato justificado pela crise econômica. O atual corte de verbas apenas evidencia isso.

A resistência política consciente é aquela pautada na ótica de buscar melhorias efetivas, não somente o levantamento de demandas. Por isso os desafios da profissão docente e da formação de professores estão em luta (individual) por inovação nas escolas e no sistema educativo, conforme apresentado por Nóvoa (1997).

Referências

1. Dos artigos analisados

ALLAIN, L. R. Ser ou não ser da educação básica: expectativas profissionais de bolsistas do PIBID-Biologia. In: **Anais do XVI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, Campinas, 2012.

AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B.; RIBEIRO, M. T. M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores de licenciaturas. In: **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindoia/SP, 2014.

AZEVEDO, D. M. S.; SANTOS, R. K. S. A formação docente e as contribuições do PIBID. In: **Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas**, Natal/RN, 2014.

CANAN, S. R. Política nacional de formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. In: **Anais do IXANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Caxias do Sul/RS, 2012.

CANAN, S. R. PIBID: promoção e valorização da formação docente do âmbito da política nacional de formação de professores. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação docente**, v. 04, n 06, p. 24-43, Belo Horizonte/MG, 2012.

FELÍCIO, H. M. S. PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. **Revista Diálogo Educ.**, v. 14, n 42, p. 415-434, Curitiba/PR, 2014.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à política de formação docente. **Entre-Ver – Revista das Licenciaturas**, v. 03, n 04, p. 220-236 Florianópolis/SC, 2013.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e Química. **Química nova na escola**, v. 34, n. 04, p. 266-277, 2012.

RODRIGUES, S. M. A experiência da formação docente no espaço da escola através do PIBID/Minas. In: **Anais do V Encontro Nacional das Licenciaturas**, Natal/RN, 2014.

SANTANA, A. S.; OLIVEIRA, V. L. B. Reflexões acadêmicas durante a formação inicial de professores em ação do PIBID biologia UEL. **Revista Eletrônica pró-docência**, v. 01, n 02, Londrina/PR, 2012.

SARKIS, B.; RODRIGUES, J.; LEITE, R. C. Formação de professores de biologia: contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). In: **VIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 30, p. 1-13, Campinas/SP, 2011.

SOUSA, C. P.; OLIVEIRA, R. L.; FERREIRA, G. A. C. Experiência de formação no PIBID: o diagnóstico de aprendizagem e seu uso para elaboração de planos de aula. In: **V Encontro Nacional de Licenciaturas, IV Seminário Nacional do PIBID e XI Seminário de Iniciação à Docência da UFRN**, p. 1-10, Natal/RN, 2014.

STENZLER, M. M. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. In: **Anais do IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Universidade de Caxias do Sul, Florianópolis/RS, 2012.

WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. In: **Anais do IX ANPED Sul – Seminário de pesquisa em educação da região Sul**, Universidade de Caxias do Sul, Florianópolis/RS 2012.

2. Do embasamento teórico

ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil**. Cadernos de pesquisa, v. 42 n. 145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/50>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 19, n. 1, p. 89-96, jan/jun. 1994.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Brasília – DF, 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

CAPES. **PIBID – relatórios e dados**. Brasília – DF, 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 19 jul. 2017.

COLL, C.; SOLÉ, I. Os professores e a concepção construtivista. In: COLL, C. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006. p. 09-28.

FREIRE, P. A Concepção bancária da educação como instrumento de opressão. Seus pressupostos, sua crítica. In: FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 44. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006. p.79-106.

FREIRE, P. Ensinar não é transferir conhecimento. In: FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia** – saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2010. p.47-90.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 53-74.

MAURI, T. O que faz com que o aluno e a aluna aprendam os conteúdos escolares? In: COLL, C. MARTÍN, E.; MAURI, T.; MIRAS, M.; ONRUBIA, J. SOLÉ, I.; ZABALA, A. **O construtivismo em sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 2006. p.79-121.

MICHAELIS. Dicionário escolar língua portuguesa. 1. ed. São Paulo: Melhoramentos, 2008, 951p.

MIZUKAMI, M. G.N. **Ensino: As abordagens do processo**. Temas básicos de Educação e Ensino. São Paulo. EPU. 1986.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 15-31.

ROLDÃO, M. C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/%0D/rbedu/v12n34/a08v1234.pdf>>. Acesso em: 08 mai. 2016.

ROSA, S. S. da. **Construtivismo e mudança**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2003. 95p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, (coord.). **Os professores e sua formação**. Nova Enciclopédia. 3 ed. 1997. p. 79-91.

ZEICHNER, K. M. Uma análise sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.** Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2016.

Submissão: 25/07/2017

Aceite: 31/07/2018