

O PIBID COMO ESTRATÉGIA DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE

PIBID AS A STRATEGY FOR APPROACHING BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL IN THE TEACHING TRAINING PROCESS

Leonardo Cordeiro de Queiroz 1
Bruna Solera 2
Maria Carolina Miesse 3
Ana Luiza Barbosa Anversa 4
Patric Paludett Flores 5
Vânia de Fátima Matias de Souza 6

Mestrando em Educação, Universidade Estadual de Maringá. 1
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2606551955478724>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1608-3499>.
E-mail: leonardoq@gmail.com

Doutoranda em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá. 2
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4778060448341914>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5125-456X>.
E-mail: brunasoleraef@gmail.com

Mestranda em Educação, Universidade Estadual de Maringá. 3
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0863638002568092>,
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9694-7009>.
E-mail: mariamiesse@hotmail.com

Doutora em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá. 4
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7812424308966855>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4363-3433>.
E-mail: anabeah@gmail.com

Doutor em Educação Física, Universidade Estadual de Minas Gerais. 5
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9742209806410309>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4865-7661>.
E-mail: patricpflores@gmail.com

Doutora em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Lattes: 6
<http://lattes.cnpq.br/7642081335847897>.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4631-1245>.
E-mail: vfmatias@gmail.com

Resumo: A pesquisa realizada teve como objetivo analisar as influências do PIBID para o processo de formação inicial do futuro professor a partir dos olhares dos coordenadores do programa dos diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM). A partir de uma análise qualitativa do tipo descritiva, sustentada em uma entrevista semiestruturada, cujas interlocuções foram pautadas em duas temáticas centrais, sendo elas: caracterização e entendimento do PIBID; e, influências do PIBID no processo de formação docente. O estudo aponta que o programa confere diversos benefícios e influencia positivamente no processo formativo dos futuros docentes, fazendo com que a identidade profissional seja constituída de forma mais contundente pelas articulações geradas no ambiente escolar e destaca que o PIBID vem facilitando o estreitamento da relação entre universidade e escola, efetivando benefícios para além do processo de formação do futuro professor.

Palavras-chave: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Formação Docente. Formação Inicial.

Abstract: The research carried out had as objective to analyze the influences of PIBID for the process of initial formation of the future teacher from the looks of the program coordinators of the different degree courses of the State University of Maringá (UEM). From a qualitative analysis of the descriptive type, supported by a semi-structured interview, whose interlocutions were based on two central themes, namely: characterization and understanding of PIBID; and, influences of PIBID in the teacher training process. The study points out that the program confers several benefits and positively influences the training process of future teachers, causing professional identity to be shaped more forcefully by the articulations generated in the school environment and highlights that PIBID has been facilitating the narrowing of the relationship between university and school, providing benefits beyond the process of training the future teacher.

Keywords: PIBID. Teacher Training. Initial Formation.

Introdução

O processo de formação de professores, atualmente, enfrenta desafios que perpassam pelas discussões alicerçadas na égide da qualidade do ensino superior à preparação dos atores envolvidos no cenário escolar, fatores esses que se configuram como ações ou entraves ao oportunizar as competências, habilidades e conhecimentos (BRASIL, 2019) necessários para enfrentar, de maneira inicial, a carreira docente.

Pimenta et al. (2017) apontam que é necessário refletir acerca do processo de formação do futuro professor, haja vista que os cursos de graduação em Licenciatura tendem a focar, por vezes, em teorizar os aspectos e conteúdos específicos da área, deixando-os desconexos do cotidiano escolar e da realidade docente, o que acarreta em um afastamento entre universidade e escola, explicitando a fragmentação de um processo que por vezes dilacera a relação entre a formação inicial e a inserção e conhecimento da realidade pedagógica e educativa do universo escolar, fato este que culmina no que Zeichner (2010) evidencia como sendo uma significativa desconexão entre a teoria apresentada e a sua aplicabilidade no contexto prático das escolas, causando desencantamento e desmotivação pela prática docente.

O estudo realizado por Lima et al. (2016), evidenciou o fato de estudantes insatisfeitos com sua preparação para a carreira docente, apontando lacunas dentro desse processo, como a realidade distante entre os conhecimentos adquiridos nas salas de aula na universidade e o futuro campo de trabalho. Tal situação, acaba se tornado um entrave na formação inicial, uma vez que de acordo com as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores, a formação docente precisa possibilitar ao futuro profissional o desenvolvimento de novas competências e habilidades (BRASIL, 2019).

Ainda nesta direção, pesquisas destacam que tal aproximação da formação com a atuação docente durante a graduação em Licenciatura, ocorre prioritariamente, por meio das atividades de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) (PIMENTA; LIMA, 2012; BISCONSINI; FLORES; OLIVEIRA, 2016; FREITAS; COSTA; LIMA, 2017; BISCONSINI et al., 2019). Entretanto, as pesquisas realizadas evidenciam que o ECS acaba por apresentar algumas lacunas, seja por uma frágil relação entre o estudante e o professor supervisor, ou pelo pouco tempo vivenciado no ambiente escolar, assim resultando em uma formação ainda distante da realidade encontrada na escola.

O distanciamento decorrente da fragmentação do processo formativo entre teoria e prática se torna um problema, uma vez que o processo formativo quando alicerçado no conhecimento, vivências e experimentações vinculadas ao cotidiano escolar, a realidade dos fatos e contextos educativos, elucidam e rompem com os estereótipos advindos de perspectivas levando o futuro professor a evidenciar e buscar respostas ou alternativas do campo teórico que viabilizem o enfrentamento dos problemas e dificuldades encontrados no contexto da prática, traçando olhares, reflexões e possibilidades pedagógicas que viabilizem uma interlocução adequada às necessidades da ensinagem. De acordo com Cunha (2011), o futuro professor, quando experiencia e vivencia situações diversas no ambiente escolar, associado aos conhecimentos compartilhados com o professor da universidade, sente-se inspirado e instigado a realização de processos reflexivos que culminam em decisões acerca do conceito interiorizado sobre o ensinar, como ensinar, até mesmo acerca do ser professor.

Nesse sentido, Ambrosetti et al. (2013) afirmam que para que os componentes curriculares da graduação em Licenciatura (disciplinas, ECS, PCC) se constituam como momentos significativos no desenvolvimento profissional dos futuros professores, faz-se preciso que as ações formativas sejam desenvolvidas na formação inicial articuladas ao espaço do exercício da profissão nas escolas e demais etapas do aprendizado da docência, isto é, teoria e prática articuladas de maneira conjunta no percurso inicial da construção do ser professor nas diferentes Licenciaturas.

Tendo a compreensão de que a formação identitária do futuro professor se dá pelas amarras, experimentações e vivências tanto no universo da universidade quanto fora dele, surgem programas governamentais para encurtar os laços e direcionar novamente a universidade para o ambiente escolar e colaborar com a vivência da prática no processo de formação docente. Um desses programas é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

que busca aproximar universidade e escola, de forma a tecer enlaces entre esses campos de atuação e estabelecer uma ponte entre a formação no ensino superior com a educação básica (BRASIL, 2018).

Tendo em vista as incursões apresentadas, surge a inquietude de entender quais são os reflexos concretos do PIBID no processo formativo de futuros professores? Para responder a tal problemática, o presente estudo tem como objetivo analisar as influências do PIBID para o processo de formação inicial do futuro professor a partir dos olhares dos coordenadores do programa dos diferentes cursos de Licenciatura da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

Metodologia

A realização desta pesquisa caracterizada como qualitativa do tipo descritiva, assume este percurso metodológico por compartilhar as afirmativas de Vieira (2002), ao relatar que neste tipo de pesquisa, objetiva-se conhecer e interpretar a realidade sem nela interferir para modificá-la. Neste estudo, a realidade a qual nos debruçamos a analisar são as influências do PIBID no processo formativo de estudantes de Licenciatura da UEM.

Para a realização da amostra cumpriu-se considerar o respectivo programa instituído pelo edital 07/2018 (BRASIL, 2018), ocorrido no ano de 2018-2019, na sede da UEM (no município de Maringá - PR/Brasil), sendo este composto no referido edital por dez núcleos, sendo, cada um deles, constituído por uma coordenação, atrelada a uma coordenação institucional, totalizando 12 coordenadores.

Para a composição da amostra, foram convidados todos os coordenadores do programa na IES selecionada de forma intencional, sendo adotado como critérios de inclusão: a) coordenar um núcleo do PIBID – na sede de Maringá e b) aceitar participar da pesquisa de acordo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Como consequência, a amostra da pesquisa resultou na participação de nove coordenadores, configurando-se como os participantes, e identificados como EF1, EF2, M1, P1, S1, H1, G1, B1 e CI.

Tendo a amostra delineada, o passo seguinte deu-se no sentido de se estabelecer as relações entre os professores postos na situação de coordenadores do Programa e seus conhecimentos e associação com a prática escolar. Para tanto, buscou-se o desenho do perfil dos coordenadores participantes (Quadro 1).

Quadro 1. Perfil dos coordenadores participantes.

Nome	Núcleo Coordenado	Titulação	Experiência (área de ensino)
EF1	Educação Física	Doutorado	Área pedagógica
EF2	Educação Física	Doutorado	ECS
M1	Matemática	Doutorado	ECS
P1	Pedagogia (docência)	Doutorado	Coordenação PIBID em editais anteriores ECS
S1	Sociologia	Doutorado	Coordenação PIBID em editais anteriores
H1	História	Doutorado	Coordenação PIBID em editais anteriores
G1	Geografia	Doutorado	Extensão: Universidade Sem Fronteiras Coordenação PIBID em editais anteriores
B1	Ciências Biológicas	Doutorado	Coordenação PIBID em editais anteriores
CI	Coord. Institucional UEM	Doutorado	Área escolar Programa de Desenv. Educacional

Fonte: os autores.

Faz-se importante salientar que todos são professores do quadro de docentes efetivos da UEM, e contam com experiência na área pedagógica e de ensino, sendo, no momento,

professores orientadores do ECS, ou já atuaram com este componente curricular durante sua carreira docente.

Para delinear as propositivas da pesquisa, o instrumento utilizado para a coleta de dados se deu a partir da estruturação e aplicação de uma entrevista semiestruturada (MANZINI, 2012), sustentadas em duas temáticas centrais: Caracterização e entendimento do PIBID; e, Influências do PIBID no processo de formação docente.

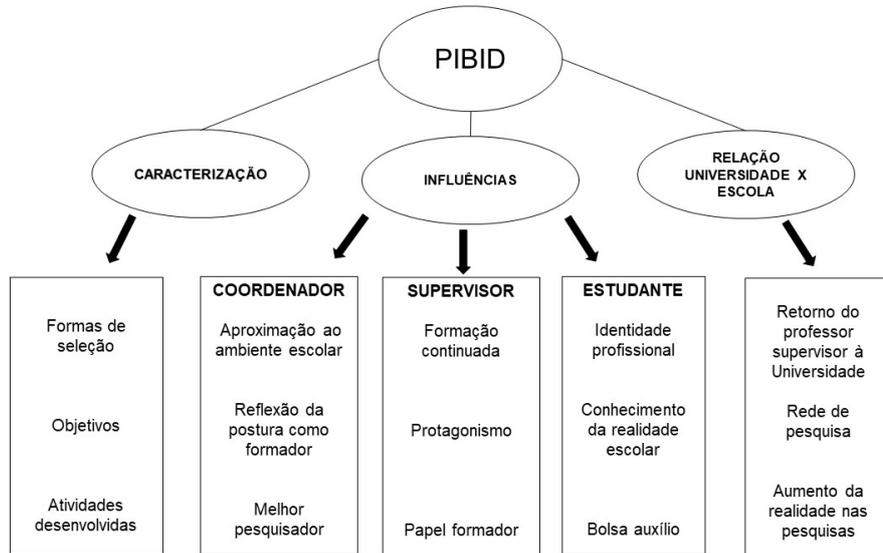
As entrevistas, previamente agendadas, foram realizadas de forma individual, na IES de acordo com a disponibilidade de data e horário indicada por cada participante, sendo esta realizada em uma sala confortável e silenciosa. As entrevistas foram gravadas com aparelho celular, após a explicação da pesquisa, seu objetivo e possíveis riscos ofertadas pelo procedimento, em média as entrevistas duraram 45 minutos, totalizando 6 horas e 45 minutos de transcrição. Ressalta-se que a presente pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa da UEM, com o Parecer n. 1.715.040.

Para a análise dos dados, utilizou-se os pressupostos da análise de conteúdo (MINAYO, 2005), com a categorização por frequência, intensidade e significado, presentes nas falas transcritas a partir da coleta de dados. Assim posto, os dados foram organizados em três categorias principais, sendo elas: a) caracterização do PIBID; b) influências do programa; c) relação entre universidade e escola.

Resultados e discussão

A partir das entrevistas, ao tematizar os achados a partir da análise de conteúdo, levantou-se as categorias principais, suas temáticas centrais e secundárias (Figura 1).

Figura 1. Mapa da área de estudos.



Fonte: os autores.

A partir da Figura 1, destacam as categorias analisadas, que são apresentadas por meio de três categorias centrais que representam os desfechos do programa no percurso da formação permanente de professores nas diferentes Licenciaturas da UEM.

Caracterização do PIBID

Faz-se necessário entender as características e disposições do PIBID, destacando-se como o programa foi gerado, como funcionam os processos de seleção dos participantes e, principalmente, entender os objetivos do programa, tanto aqueles predefinidos pelo edital, e aqueles entendidos pelos coordenadores.

A regulamentação do programa é realizada pelo edital n. 07/2018 (BRASIL, 2018), pelo

qual se deu a criação do PIBID e dispõe acerca de seus encaminhamentos, como processo de seleção de projetos e coordenadores de núcleos, escolas participantes e estudantes.

A seleção dos subprojetos se deu pela submissão dos mesmos pelos candidatos a coordenação em cada curso de Licenciatura da UEM, assim que aprovados, estes se tornam os subprojetos norteadores, e o professor que fez a sua submissão, automaticamente torna-se o coordenador do núcleo. A partir dessa escolha, foi designada uma lista de escolas, na qual é feita a seleção da instituição parceira. Já os estudantes foram selecionados a partir de um processo seletivo que levou em consideração o currículo e o desempenho a partir de uma entrevista, desenhando um grupo com, no máximo, 24 bolsistas por curso de Licenciatura.

Acerca dos objetivos do PIBID, o edital n. 07/2018 (BRASIL, 2018, p. 01) diz:

I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II. contribuir para a valorização do magistério;

III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

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

V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No programa, os estudantes bolsistas, são denominados como pibidianos, cujas funções junto ao programa preveem o cumprimento de uma carga horária de 32 horas mensais, fragmentadas entre a escola e a universidade; elaboração de atividades pedagógicas, com acompanhamento dos professores das escolas, os supervisores; acompanhamento dos professores supervisores em suas funções e; participação de experiências na escola, como reuniões pedagógicas e conselhos de classe, se encaixando na dinâmica escolar. Além de, suscitem e realizarem pesquisas que culminassem na produção do conhecimento sendo disseminada na forma de resumos, resumos expandidos, artigos, a serem apresentados em eventos científicos, além de ingressarem em grupos de pesquisa na universidade (BRASIL, 2018), viabilizando o romper com a dicotomia teórica e prática, promovendo aproximações e reflexões acerca da necessidade de atrelar os conhecimentos advindos desses campos no processo formativo do futuro professor.

A partir das entrevistas, foi possível compreender que os coordenadores entenderam que os objetivos do programa se efetivaram na prática e que, no decorrer das atividades, estiveram em consonância com os objetivos propostos no início. Os coordenadores também concordaram que o principal objetivo do PIBID é formar melhores professores, além de possibilitar uma formação continuada dos professores supervisores e dos coordenadores.

Acerca da melhora da formação inicial por meio de programas governamentais, Lima (2015) leva à conclusão que o PIBID colabora para a formação prática dos licenciandos. Para a autora, o programa ensina o estudante a entrar na rotina docente, adotando hábitos essenciais, como apresentar preocupação didática, manter boas relações com alunos da educação básica, saber encontrar a entonação correta da voz, desenvolver pesquisa, entre outros.

Outro aspecto apontado como um dos objetivos do PIBID é propiciar um maior contato dos estudantes com o seu futuro campo de atuação, a escola, pois estes terão uma maior frequência e convivência neste ambiente, levando-nos a outro aspecto relatado pelos entrevistados, a relação entre teoria e prática. Os pibidianos têm a possibilidade de ao mesmo tempo em que estão recebendo conteúdos teóricos em sala de aula (dentro da universidade), colocá-los em prática no seu futuro campo de trabalho.

Segundo Tardif (2002) há uma defasagem da universidade em relação à formação de futuros professores, tendo em vista que os acadêmicos passam muito tempo assistindo aulas e apenas nos momentos de ECS, passam a aplicar os conhecimentos que foram adquiridos. Aproximar o discurso pedagógico do modo de se fazer docente em sala de aula nos cursos de Licenciatura, pode contribuir para diminuir a distância entre o que se fala e o que se faz em educação (STANO; COIMBRA, 2017).

Evidenciou-se nas entrevistas que um dos objetivos do PIBID é apresentar a realidade da escola para os futuros professores, pois muitas vezes estes a conhecem ainda na realidade de alunos, e agora, estarão na visão de professores, conhecendo e problematizando os problemas, dificuldades e anseios da profissão docente, P1 relata que o programa oferece a instrumentalização à docência, em suas palavras: “Eu acho que é instrumentalizar o pibidiano pra ele entrar na docência, para ele compreender o que é ser professor”, ou seja, o programa oferece a oportunidade de rever suas posturas e aperfeiçoar sua maneira de ser professor.

Ainda neste caminho, B1 destaca: “[...] o objetivo é formar bons professores com a intenção de melhorar a qualidade da educação, porque a formação é para a qualidade do ensino que ele vai ter nas escolas”. No fim do processo, o objetivo buscado é a melhora na educação e na qualidade do ensino nas escolas. Segundo Prada (2009) cada país interessado em melhorar a qualidade da educação faz esforços de ordem política, econômica, científica, técnica e cultural, ou seja, leva a buscar alternativas através de programas e ou projetos ligados à área.

Influências do PIBID aos agentes participantes

Além da caracterização do PIBID, faz-se necessário entender as influências do programa para todos os agentes que o integram (coordenadores, supervisores, estudantes), na visão dos coordenadores, como também desvendar as fragilidades embutidas nesse processo. É de se esperar contribuições positivas do PIBID para o futuro professor, no entanto, o que se revela é que outros agentes também se beneficiam com o programa.

Para os coordenadores, segundo os relatos, a maior contribuição do programa é a reaproximação com o ambiente escolar, muitas vezes fragilizada devido aos afazeres acadêmicos. Tal aproximação se efetivou como oportunidade de trabalho conjunto entre a universidade e a escola. Ludke (2009) verificou que há uma grande separação entre professores pesquisadores universitários e os sistemas de ensino da educação básica, local para onde eles se encarregam de formar profissionais.

Essa proximidade dos coordenadores com o ambiente escolar, traz como desfecho, caracterizado como um benefício, momentos de socialização do panorama da educação atual. Estes coordenadores têm a oportunidade de transmitir essa realidade, por ora esquecida pelos docentes universitários, aos colegas de departamento/curso, os quais podem repensar suas práticas pedagógicas, resultando em aulas mais próximas com a prática escolar nos cursos de Licenciatura.

A aproximação com o campo escolar confere também possibilidades de se tornarem e se reinventarem melhores pesquisadores. Tal situação pode tornar mais fácil a compreensão das casualidades da escola, pois será algo próximo, algo íntimo, além da iminente proximidade com os agentes escolares, como coordenação, supervisão, professores e afins.

Outra contribuição apontada pelos entrevistados, que, de certa forma, acontece a partir da aproximação com o ambiente escolar, é a constante reflexão da postura como formador de futuros professores, gerando uma formação continuada dos professores universitários. Segundo eles, a visualização próxima da realidade escolar atual é fundamental para que direcionem os estudantes a uma formação não utópica, mas concreta. Ser um professor reflexivo, traduz-se na capacidade de ver a prática como espaço/momento de reflexão crítica, problematizando a realidade pedagógica, bem como refletindo os caminhos de sua ação, construindo e reconstruindo seu papel no exercício profissional (BRITO, 2006).

No mesmo caminho, os professores supervisores, na tarefa de acompanhar os estudantes em suas atividades nas escolas, recebem contribuições significativas, num processo de formação em serviço, na qual, segundo os entrevistados, têm a possibilidade de se atualizarem quanto suas práticas docentes a todo tempo. A formação continuada deve ser compreendida como processo, que busca possibilitar a atualização e/ou a construção de novos conhecimentos, e, principalmente, ser compreendida como exercício reflexivo do saber e fazer pedagógico na escola, a partir da práxis (LIMA; MOURA, 2018).

Essa atualização e reflexão acerca da sua postura como professor perpassa pelo campo da aproximação e retorno ao ambiente acadêmico, no qual as portas da universidade se abrem, para que possam buscar novos conhecimentos, recorrer a professores, participar de discussões/estudos a respeito de novas práticas pedagógicas, teorias de ensino e aprendizagem, ter contato com experiências distintas e, principalmente, refletir sobre como tem contribuído para a formação dos alunos.

Esse contato mais próximo com a universidade, corrobora com a aproximação e troca de saberes entre supervisores e estudantes, os quais estão com os conhecimentos, ideias e pensamentos frescos, e essa pluralidade confere benefícios ao professor supervisor, que muitas vezes já desfruta de um longo tempo de atuação na área, e muitos assuntos, conteúdos, temas pertinentes podem passar despercebido, e inovações podem ser difíceis de serem feitas sozinhos, e os PIBIDIANOS auxiliam e trazem novidades a escolas e as aulas, fazendo com que os alunos despertem interesse pelas aulas e participem mais ativamente.

Outra contribuição pertinente aos professores supervisores, abordada pelos entrevistados. é o papel de protagonismo nas ações, como destaca H1:

[...] perceber que há debates que quando eles participam desses debates é diferente dos debates verticais que já vem impostos a eles, e o professor é apenas um participante e não protagonista, no PIBID ele pode agir como protagonista.

Na esteira dessa afirmação, podemos enxergar a importância deste professor supervisor. Ressalta-se, aqui, a necessidade de o mesmo estar presente em todas as decisões, auxiliando e se sentindo pertencente das deliberações tomadas, diferente das situações em que muitas vezes são submetidos, na qual tudo é imposto de forma vertical a eles, como destacou o professor H1.

Os professores supervisores, dentro da configuração do PIBID sentem-se realmente como parte do processo formativo do futuro professor, os quais, como relatado por vários coordenadores (CI, G1, M1, S1, EF1), são muito mais próximos dos supervisores, podendo levantar junto a eles questionamentos, dúvidas, sugestões, cobranças, etc., isto é, são eles quem estão mais tempo com os estudantes, têm um vínculo maior e vai poder trazer maiores oportunidades, vivências e experiências para uma formação cada vez mais ampla e completa. O discurso do EF1 explicita essa ação:

[...] eles têm responsabilidade com isso e acaba criando um vínculo não só profissional, mas acabam criando um vínculo afetivo também com os estudantes, isso é muito legal, que a gente pode perceber que esses supervisores acabam

abraçando esse processo formativo diferenciado. Eles começam se enxergar como importantes dentro do processo, e isso é significativo pros avanços.

Para Carvalho (2012) ter a convivência de estudante-professor proporciona pontos positivos a ambas as partes, pois o estudante, ainda inexperiente na prática, absorve conhecimentos metodológicos do professor, da mesma forma que o professor regente aprende com o estudante, que chega ao ambiente escolar cheio de vontades. Ou seja, quanto mais próximo a relação entre ambos, melhores resultados vão se obter.

É preciso conferir relevância ao papel dos professores supervisores, que se reconhecem como professores formadores, na medida em que orientam, apoiam e ajudam os bolsistas no espaço da escola e, em menor proporção, transmitem o exemplo e a dedicação para com o ensino. Os estudos de Filho e Rocha (2020) corroboram com esta afirmativa e evidenciaram benefícios relacionados a relação entre estudante e professor supervisor no processo de formativo.

Conforme os entrevistados, em muitos momentos os professores supervisores servem como inspiração para os bolsistas. Percebe-se que o professor da escola se torna alguém em quem o estudante de Licenciatura irá se espelhar, para no futuro, quando assumir a profissão, apropriar-se da postura da qual ele observou e participou, ou seja, os supervisores detêm uma valiosa contribuição dentro do processo formativo dos futuros professores no que se refere à postura docente.

Adentrando nas influências do PIBID para com os pibidianos, os coordenadores revelaram que há uma constituição da identidade profissional de forma mais concreta durante a participação no programa. A formação da identidade docente se cristaliza mediante experiências com professores e supervisores do programa, e será solidificada no fazer pedagógico posterior, dada a riqueza da relação dialógica e horizontal entre professores supervisores e os estudantes (SANTOS; DAMASCENO; SANTOS, 2019).

Ao se caracterizar como um programa com foco na melhoria da formação de professores, o PIBID confere diversas influências na formação dos estudantes que o integram, gerando impacto em sua caminhada formativa. O PIBID se configura como uma proposta que abre possibilidades aos futuros professores de terem contato com diversas experiências durante o processo formativo (CAVALCANTE et al., 2019).

As vivências práticas ao longo da formação inicial proporcionam a reinterpretação de saberes especializados de acordo com as experiências pessoais de cada indivíduo e ações não mediadas pelo processo formativo, contribuindo para construir e fortalecer a identidade profissional (PIMENTA; LIMA, 2012). A identidade docente pode ser definida como uma forma identitária de uma parcela da sociedade, uma categoria de pertencimento que engloba comportamentos, atitudes e opiniões, sendo produto dos mecanismos de socialização secundária do indivíduo (DUBAR, 2005).

Essas vivências configuram o que Tardif e Lessard (2014) chamam de saberes da experiência. Estes saberes, quando em conjunto com os saberes das disciplinas, os saberes curriculares e os saberes da formação profissional, constituem as competências e habilidades necessárias para a ação de ensinar.

Outra contribuição apontada pelos entrevistados para os futuros professores é o choque cultural em que eles são inseridos, como aponta S1:

[...] esse contato desde o primeiro ano funciona como uma espécie de choque cultural, ou seja, no ano anterior eles eram alunos do ensino médio, no ano seguinte voltam pro espaço escolar numa outra posição, que permite com que eles observem esse espaço, problematizando e desnaturalizando toda aquela experiência que eles tinham acumulado.

Como o PIBID é realizado com estudantes da primeira metade do curso, a muito pouco

tempo eles adentravam a escola como alunos, e hoje, são professores e precisam adotar essa postura muito cedo, tendo uma maturidade prematura dentro da profissão, e essa situação faz com que esse licenciando possa definir mais cedo se essa é a profissão que realmente deseja seguir.

Essa entrada prematura na escola como professor com experiências duradouras dentro desse ambiente, confere também ao acadêmico a reflexão da docência como um estilo de vida, sendo possível ele entender a complexidade que envolve essa profissão e visualizar uma escola real, sem qualquer romantismo, mas com problemas, dificuldades, precariedades e situações em que ele só teria contato após o período de formação.

Esse conhecimento acerca do ambiente escolar como um todo traz diversos benefícios para o futuro professor. Segundo Tardif e Raymond (2000), saber como viver numa escola se faz tão importante quanto saber ensinar em sala de aula. Esse conhecimento da realidade escolar auxilia no processo de encontrar soluções frente a dificuldades e problemas, conhecer e entender os alunos e encontrar a melhor maneira de se relacionar com os agentes da escola.

Outro ponto positivo apontado pelos coordenadores é o tempo de reflexão da prática e postura como professor dos estudantes, pois o PIBID possibilita refletir e pensar os erros e acertos em sala de aula e ter tempo para corrigir e aprimorar. Corroborando com os achados, Ambrosetti et al. (2013) apontam que quando os futuros professores estão em contato direto com a comunidade escolar, são capacitados a desenvolver uma visão mais reflexiva sobre suas práticas, além de favorecer um melhor conhecimento sobre o ensino, a aprendizagem e as crianças, criando situações que permitem usar os conhecimentos adquiridos e desenvolver a reflexão sobre suas intenções e crenças.

Nesse sentido, o ato de aprender, dentro das vivências práticas pode se confundir com a própria participação e experiências desenvolvidas no contexto de sua atuação, e isso vai acabar por interferir positivamente na sua formação inicial. Marcelo Garcia (2010) explica como um processo no qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir um papel na organização, neste caso, reconhece as interações sociais, estabelecidas a partir do momento em que se inserem no contexto da escola e passam a vivenciar a realidade cotidiana da cultura escolar, procurando modificar seu desempenho junto a esta sociedade.

Como já mencionado anteriormente, os pibidianos são contemplados com bolsas, e essa é uma das principais contribuições, segundo todos os coordenadores, pois estas conferem segurança e são um incentivo para os estudantes. A bolsa não é um valor alto, mas se configura como significativo e de valorização, o que pode ser evidenciado na fala de G1: “[...] a bolsa, o dinheiro é importante, é pouco, claro, mas ajuda bastante, e é uma forma de valorizar o trabalho e as atividades desempenhadas por eles”.

A bolsa, vem como uma forma de auxílio para com os estudantes, e serve como ânimo e encorajamento. A bolsa pode ser vista como uma forma de valorização da formação docente, visto que por muito tempo eram muito escassos o incentivo a essa profissão. Os entrevistados relataram que a bolsa é um artifício chamativo a participação no programa. Estudos de Günther e Costa (2014), Clates e Günther (2015) e Matos, Cardoso e Ortigara (2016) também destacaram a obtenção da bolsa como um fator que motivou os estudantes na busca pelo PIBID em editais anteriores.

Outro aspecto importante relatado foi a diminuição da evasão dos estudantes de Licenciatura da UEM após a efetivação do programa, como relata M1: “[...] a gente percebe que diminuiu bastante a evasão, principalmente do primeiro pro segundo ano, eles estão recebendo uma bolsa, eles não querem abrir mão do curso”. A taxa de evasão do curso de Licenciatura sempre foi alta (LIMA; MACHADO, 2014), mas após os estudantes se envolverem com o PIBID essa taxa, visivelmente caiu. É importante ressaltar que não houveram estudos que comprovem essa baixa, mas que foi enxergada pela coordenação do programa.

Em suma, é possível perceber que o PIBID vem cumprindo com o papel de elevar a qualidade da formação de futuros professores, contribuindo em diversos fatores e garantindo uma valorização da profissão. Os laços entre universidade e escola buscam um estreitamento, o que garante cada vez mais a entrada e permanência do licenciando no seu futuro campo de trabalho, colaborando para uma formação mais significativa e completa. Essas contribuições

evidenciam, como afirma Zeichner (2010), a importância de se ter, no processo de formação inicial, espaços híbridos em que a teoria e a prática se articulam no contexto real do trabalho docente, na perspectiva da horizontalidade, sem a sobreposição de uma sobre a outra.

Relação entre Universidade e Escola a partir do PIBID

A relação entre a Universidade, local de formação dos futuros professores, e a escola, futuro local de trabalho, é alvo de vários estudos e, de certa forma traz consigo a luta por um estreitamento dessa relação que, cada vez mais, aponta para uma via de mão dupla entre escola e universidade. Segundo Zanon, Hames e Sangiogo (2012), é necessário que se estabeleça parcerias entre a comunidade acadêmica e escolar, para que possa permitir a reflexão em torno da aproximação da pesquisa e do ensino, sabendo que as contribuições da ciência dificilmente serão concretizadas sem que sejam discutidas na formação inicial e continuada de professores.

Segundo os entrevistados, o PIBID se demonstrou como um instrumento facilitador nesse processo e fez com que essas duas instituições pudessem estar cada vez mais perto. No entanto, conforme os entrevistados destacaram, ainda está longe de uma relação que seja considerada ideal.

Essa possibilidade de relação da universidade com a escola é algo necessário [...] há um rompimento quando as duas instâncias, as duas instituições são parceiras no projeto, e então essa relação da universidade com a escola foi um grande ganho não só para os alunos que participam do programa, mas, também para a instituição, para a universidade foi, porque ela muda também o seu olhar para a escola, ela repensa o seu trabalho e ela também traz uma contribuição para essas instituições porque ela aproxima (C1).

Outro fator destacado, diz respeito a universidade, a qual ainda mantém uma autoridade que acaba por “espantar” a escola, ou seja, o ambiente universitário se coloca como verdade absoluta e não aceita qualquer que seja outras opiniões. Como forma de ressignificar tal pensamento, segundo B1: “[...] o PIBID vem quebrando essa autoridade e criando novos laços de parceria entre a escola e a universidade”.

Os entrevistados relataram que o PIBID, além de diminuir a face autoritária da universidade, vem aflorando essa boa relação no sentido de permitir que os professores da educação básica retornem ao seu local de formação, podendo assim vivenciar um processo continuado em que retorna a participar de eventos científicos, elaborar trabalhos para estes eventos, se unem aos professores coordenadores na tarefa de escreverem e orientarem trabalhos, ou seja, há um aumento na rede de pesquisadores.

Essa relação também é afluída no sentido de a universidade levar até as escolas, cursos e projetos de extensão que abrangem não só os alunos e professores, como a comunidade escolar como um todo. Fato que foi relatado durante as entrevistas, no qual destaca-se que os pibidianos, juntamente com os professores coordenadores, levaram feiras e exposições às escolas parceiras.

Por fim, detecta-se que essa proximidade incitada pelo PIBID confere melhores pesquisas acerca do ambiente escolar. H1 relata que: “[...] na universidade temos apenas amostragem, e dentro das escolas temos a realidade”, portanto a concreticidade das pesquisas sobre a escola pode ser aumentada, pois tratam da realidade vivida no interior das escolas.

Nesse sentido, nota-se que é necessário uma reflexão profunda e discussões que afloram a necessidade de aproximação, cada vez maior, entre universidade e escola. Ressalta-se que essa relação confere ganhos aos dois lados, instigando ações de auxílio entre ambas instituições, principalmente, no processo de formação dos novos professores.

Considerações finais

Nota-se que o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência se caracteriza com objetivos muito claros, no intuito de melhorar como um todo a formação docente no Brasil. O programa, se bem conduzido pelos atores que o configuram, desenvolve ações que se constituem em maneiras de vivenciar e experienciar diversas situações da dinâmica escolar, aproximando o licenciado de seu futuro campo de trabalho.

Ao longo dos discursos dos professores entrevistados, é notório que o PIBID confere diversos benefícios e influencia positivamente no processo formativo dos futuros docentes, fazendo com que a identidade profissional seja moldada de forma mais contundente pelas articulações geradas no ambiente escolar, proporcionadas pelo maior tempo e protagonismo das ações que são realizadas no interior das escolas, observando, participando, regendo aulas e acompanhando turmas.

Destaca-se que o PIBID vem facilitando o estreitamento da relação entre universidade e escola, efetivando benefícios para além do processo de formação do futuro professor, como também: formação continuada aos professores da educação básica e da universidade; cursos e projetos realizados pela universidade no interior das escolas; e, aumento da rede de pesquisadores, conferindo uma interação mais próxima entre as pesquisas educacionais e o ambiente escolar.

Referências

AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. G. C. A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS, L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, 2013.

BISCONSINI, C. R.; FLORES, P. P.; OLIVEIRA, A. A. B. Formação inicial para a docência: o estágio curricular supervisionado na visão de seus coordenadores. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, p. 1-13, 2016.

BISCONSINI, C. R.; TEIXEIRA, F. C.; ANVERSA, A. L. B.; OLIVEIRA, A. A. B. O estágio curricular supervisionado das licenciaturas na perspectiva de professores supervisores. **Corpoconsciência**, v. 23, n. 1, p. 75-87, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 2019, Seção 1, p. 142.

_____. Edital MEC/CAPES 07/2018. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID chamada pública para apresentação de propostas edital Nº 7/2018. Brasília, DF, 01 de março de 2018.

BRITO, A. E. O significado da reflexão na prática docente e na produção dos saberes profissionais do/a professor/a. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 37, p. 1-6, 2006.

CARVALHO, A. D. F. PIBID: Experiências e reflexões. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 7, p. 489-505, 2012.

CAVALCANTE, M. M. S.; SANTOS, M. A. B.; SILVA, S. P.; FERREIRA, H. S. PIBID como experiência de formação: perspectivas de professores supervisores. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 29, n. 61, 2019.

CLATES, D. M.; GÜNTHER, M. C. C. O Pibid e o percurso formativo de professores de educação física. **Motrivivência**, Santa Maria, v.27, n.46, p. 53-68, 2015.

- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.
- DUBAR, C. **A socialização: construção das identidades sociais e profissionais**. Porto: Porto Editora, 2005.
- FILHO, J. R. E.; ROCHA, A. M. Educação entre utopia e realidade: relações de poder normativo e institucional nas experiências do PIBID 2018. **Revista Humanidades e inovação**, v. 7, n. 6, p. 106-115, 2020.
- FREITAS, B. M.; COSTA, E. A. S.; LIMA, M. S. L. O Estágio Curricular Supervisionado e construção da profissionalidade docente. **Revista Expressão Católica**, v. 6, n. 1, p. 36-42, 2017.
- GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Formação Docente**. v. 03, n. 03, p. 11-49, 2010.
- GÜNTHER, M. C. C.; COSTA; T. M. Pibid/Cultura Esportiva da Escola e: O Processo Formativo dos estudantes de Educação Física. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 8, nº 1, p. 118-134, 2014.
- LIMA, E.; MACHADO, L. A evasão discente nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais. **Educação Unisinos**, v. 18, n. 2, p. 121-129, 2014.
- LIMA, F. C. S.; MOURA, M. G. C. A formação continuada de professores como instrumento de ressignificação da prática pedagógica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 242-258, 2018.
- LIMA, G. O.; SANTO, M. V. M. E.; FILHO, M. A. S. M.; SILVA, C. D. P. Teoria e Prática: Dificuldades Enfrentadas pelos Futuros Professores no Campo de Estágio Curricular Supervisionado no Curso de Pedagogia. **Revista Eletrônica da Estácio Recife**, v. 2, n. 2, 2016.
- LIMA, M. E. B. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação prática dos futuros professores de Educação Física: um estudo de caso**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), Limoeiro do Norte, 2015.
- LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 1, n. 1, p. 95-108, 9 maio 2009.
- MANZINI, E. J. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, Maringá, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.
- MATOS, D. M.; CARDOSO, A. L.; ORTIGARA, V. Pibid na formação de professores de Educação Física: expectativa e realidade. **Comunicações**, Criciúma, v.23, nº 3, p. 113-126, 2016.
- MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.
- PIMENTA, S. G.; FUSARI, J.C.; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, U. A. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n.1, p. 15-30, 2017.

PRADA, L. E. A. Formação continuada de professores: experiências em alguns países. **Rev. Online da Bibl. Prof. Joel Martins**, Campinas, v.2, n.3, p.97-116, 2009.

SANTOS, J. C.; DAMASCENO, H. L. C.; SANTOS, E. J. A constituição da identidade docente a partir do PIBID: uma experiência de formação de licenciandos em computação no IFBA-Campus Santo Amaro-BA. **Revista Humanidades e Inovação**, v. 6, n. 10, p. 385-390, 2019.

STANO, R.; COIMBRA, C. A teoria-prática do professor-formador: contextualizações na formação. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, n. 12, p. 33-36, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **Trabalho docente**: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Editora Vozes; 9ª Edição, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e sociedade**, Campinas, v. 21, n.73, p. 209-244, 2000.

VIEIRA, V. As tipologias, variações e características da pesquisa de marketing. **Revista da FAE**, Curitiba, v. 5, n. 1, p. 61-70, 2002.

ZANON, L. B.; HAMES, C.; SANGIOGO, F. A. Interações em espaços de formação docente inicial na perspectiva da (re)construção do currículo escolar na modalidade de Situação de Estudo. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 1, p. 21-35, 2012.

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

Recebido em 17 de junho de 2020.

Aceito em 19 de maio de 2021.