

As narrativas de licenciandas sobre as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência no contexto do Instituto Federal Goiano

Láise Ataiades Ribeiro *

Rosenilde Nogueira Paniago **

Sandra Mara de Oliveira ***

Resumo

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

Palavras-chave: Pibid, aprendizagem da docência, identidade docente.

The Narratives of Licentiate Students about Pibid's Contributions to the Learning of the Teaching Profession in the Context of the Instituto Federal (IF) Goiano

Abstract

This research aims at studying the training implications of the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (Pibid) for the learning of the teaching profession through the narratives

* Graduada em Ciências Biológicas. Mestranda em Educação pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: laiseataides@gmail.com.

** Doutoranda em Educação pela Universidade do Minho, Portugal. Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde. E-mail: rosenilde_nogueira@yahoo.com.br.

*** Mestra em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Goiás. Professora do Instituto Federal Goiano, Campus Rio Verde. E-mail: sandrabirol1@yahoo.com.br.

of the Biology and Chemistry subproject scholarship students at the IF Goiano in Rio Verde – GO Campus. The use of narratives as an investigation strategy characterizes the qualitative nature of this study. The following questions orientated this investigation: What are the contributions of Pibid to the learning of the teaching profession? What is Pibid's built-in learning? What are the scholarship students' motivations to join Pibid? Generally speaking, the students inform that Pibid has played an important role in their education, by bridging theory and practice in the learning of teaching, as well as enabling them to experience an array of learning opportunities in the school environment through readings, contact with students, and the Primary Education classroom. They underlined the role of the supervising teacher in the context of learning practices. This is a factor that will orientate a future research to deepen the study this issue.

Keywords: Pibid; learning of teaching; teacher identity.

Introdução

A formação dos professores ainda é um desafio para as políticas educacionais brasileiras. Vários teóricos, como Arroyo (2007), Gatti e Nunes (2009) e André et al. (2010), apontam, em suas investigações, que os cursos de formação de professores não atendem ao movimento social em constante transformação, além de estarem distantes da realidade organizacional da escola e dos conhecimentos práticos dos professores. Tratando das licenciaturas no Brasil, e especialmente da articulação entre teoria e prática na formação docente, Lüdke (2008, p. 147) indica também a existência de um abismo entre a universidade e a escola, o que dificulta a troca de saberes entre ambas as instituições formadoras de professores.

Outro desafio enfrentado pela educação no país, de certo modo, atrelado aos demais, é a desmotivação para a profissão docente. O desinteresse é tanto, que ser professor é algo visto, muitas vezes, como ato heroico, em virtude dos fatores complexos elencados para esta profissão. Entre eles, estão a dificuldade em lidar com a diversidade no contexto escolar, os baixos salários, a carga horária exaustiva e o pouco reconhecimento da carreira docente. Tal realidade resulta na baixa procura por cursos universitários de licenciaturas e na alta evasão presenciada nesses cursos. O baixo *status* profissional do professor, na maioria dos países da América Latina, constitui um dos fatores preponderantes para o não ingresso na carreira docente (BOTH et al., 2008). Segundo Monlevade (1996), no Brasil os professores vêm sofrendo a intensificação de seu trabalho com o aumento da jornada e a simultânea diminuição do salário.

Com a intenção de romper o atual desinteresse pela docência e melhorar a formação de profissionais na área da educação, o governo federal tem investido em políticas públicas, como programas de fomento a novas práticas na formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES). O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) é um destes programas, e sua ação está vinculada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). O Pibid é

uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, através da concessão de bolsas a alunos de Licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. (CAPES, 2013).

Tendo início em 2008, o Pibid foi direcionado, no princípio, às IES federais, focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio e atendendo cerca de 3.088 bolsistas em sua primeira versão. Em 2011, foi expandido para as IES estaduais, municipais e comunitárias, contemplando nesse ano quase 30.000 bolsistas, de 146 instituições, e, em 2012, o número de bolsas chegou a 49.321. O Pibid lançou 8 editais entre 2007 e 2013. Em 2014, participam do Programa 284 IES de todo o país, sendo 90.254 o número de bolsas distribuídas em 855 *campi*. Nesse ano, o Pibid atuou diretamente em quase 5.000 escolas públicas no Brasil.

O Programa hoje é uma política de formação importante para os cursos de licenciatura, sendo reconhecido pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. O conteúdo desta lei modifica o texto da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, dando ao art. 62, parágrafos 4 e 5, a seguinte redação:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior.

No Instituto Federal (IF) Goiano, instituição que se dedica à formação de professores a partir da Lei nº 11.892/2008, o Pibid inicia em 2011 com 120 bolsistas de iniciação à docência, sendo 60 do *Campus* de Rio Verde. Atualmente, o projeto do Pibid nessa instituição, contemplado pelo Edital nº 61/2013, da Capes/MEC, conta com

261 alunos de iniciação à docência, sendo 110 pertencentes ao *Campus* de Rio Verde, lócus da presente pesquisa.

A dimensão desse programa como política pública vinculada à formação de professores no Brasil, aliada ao fato de ele ser um programa relativamente novo, justifica a realização desta pesquisa. É importante desenvolver estudos que investiguem em contextos locais (no caso, o IF Goiano) os impactos do Pibid para a aprendizagem da docência em formação. Também é importante salientar a recente experiência do IF Goiano com a formação de professores, fato que implica a necessidade de pesquisas voltadas à análise dessa prática no seio da instituição.

Diante do exposto, a presente pesquisa tem como objetivo analisar as implicações formativas do Pibid para a aprendizagem da docência, focalizando a constituição da identidade docente e algumas práticas de ensino realizadas pelos bolsistas do subprojeto de Biologia e Química do IF Goiano, Campus Rio Verde, Goiás. As questões mobilizadoras da investigação foram: Quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem da docência? Que aprendizagens estão sendo construídas no Pibid? Quais as motivações dos bolsistas para a inserção nesse programa?

Metodologia da pesquisa

A pesquisa foi realizada com bolsistas do Pibid integrantes dos subprojetos Química e Biologia do IF Goiano, os quais atuam numa escola da rede pública estadual de Goiás. A escola, campo empírico da pesquisa, oferece o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio, distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno). Os alunos que frequentam a instituição pertencem, em sua maioria, a famílias com baixa renda econômica.

Na investigação, de abordagem qualitativa, utilizou-se como procedimento metodológico de coleta de dados as narrativas de três estagiárias, que serão identificadas como Bolsista I, Bolsista II e Bolsista III, como forma de preservar suas identidades. A frequência do uso de narrativas para coleta de dados na pesquisa qualitativa é registrada por Cunha (1997). Compreendem-se as narrativas como oportunidade de reconstruir práticas, já que “narrar exige um esforço de elaboração para tornar concretas, através da história que se tece, as diversas experiências vividas por cada sujeito” (GUEDES-PINTO et al., 2008, p. 22).

Ao recorrer às narrativas como estratégia de investigação, procurou-se valorizar os saberes, as emoções e as experiências das bolsistas de iniciação à docência, como recomendam Tardif e Raymond (2000). Os autores pontuam que os trabalhos de abordagens narrativas na formação inicial permitem identificar as experiências familiares, escolares e sociais dos alunos e professores, como as fontes de convicção, crenças e representações, e suas relações com aspectos da profissão docente: aprendizagens dos alunos e procedimentos didáticos, por exemplo.

Para o uso desta abordagem, procurou-se inicialmente estabelecer com os sujeitos da pesquisa uma relação dialógica por meio da participação em momentos de formação continuada durante o desenvolvimento da proposta formativa dos subprojetos de Biologia e Química; e da participação em projetos realizados pelas bolsistas, de forma a ouvir suas narrativas orais e observar seus anseios e suas expectativas em relação às experiências como professoras no Pibid. Alarcão (2011, p. 57) sinaliza a relevância dessa relação ao afirmar que “as narrativas serão tanto mais ricas quanto mais elementos significativos se registrarem. Para serem compreensíveis, é importante registrarem-se não apenas os fatos, mas também o contexto físico, social e emocional do momento”.

Posteriormente se verificou a necessidade da recolha das narrativas escritas das bolsistas que atuavam na escola onde se desenvolveu a pesquisa, e elas foram orientadas a produzir suas narrativas por meio de questões que as motivassem a falar de si e das aprendizagens da docência. A escrita das narrativas ocorreu durante as atividades do Pibid na escola, em intervalos entre reuniões e atividades coletivas, no segundo semestre de 2013.

Das doze bolsistas, apenas sete devolveram a escrita das narrativas. Ao analisar as informações, percebeu-se a necessidade de aprofundamento por meio de entrevista gravada, passando-se então a investigar o interesse e disponibilidade das bolsistas para participar dessa etapa. Três das bolsistas se dispuseram a participar da entrevista, que ocorreu em meados de março de 2014.

As narrativas como estratégias de coleta de dados possibilitaram um trabalho colaborativo entre as pesquisadoras e as bolsistas participantes. Procuramos compartilhar com elas nossas próprias experiências e histórias, de modo a incentivá-las a falar sobre si mesmas e sobre suas aprendizagens de docência no Pibid. Essa troca de aprendizagens é enfatizada por Connelly e Clandinin (1995, p. 21- 22):

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

A construção das narrativas com as bolsistas encontrou ressonância em vários autores, como Alarcão (2011), Sarmiento (2009), Connelly e Clandinin (1995) e Guedes-Pinto et al. (2008). Sarmiento (2009, p. 305) pontua “o valor que os atores sociais atribuem às suas memórias como intervenientes na sua aprendizagem profissional, realçando as interações estabelecidas ao longo da vida com pessoas significativas, em contextos sociais em que cada pessoa-professor se vai construindo e reconstruindo”.

A aprendizagem da docência e a construção da identidade docente

Abordar a temática formação de professores implica destacar que a aprendizagem da docência não ocorre apenas nos espaços formativos das IES, mas inicia

com a aprendizagem do ofício do aluno e com a observação quotidiana do desempenho de professores; nisto, a formação para a profissão docente distingue-se das outras formações profissionais, porque a visibilidade do desempenho de outras profissões é muito limitada, quer nas oportunidades temporais, quer no âmbito das componentes do desempenho observadas. (FORMOSINHO, 2009, p. 9)

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

Ser professor é uma profissão complexa e, por conseguinte, a formação de professores não pode ser reduzida ao ensino de conteúdos disciplinares. Segundo Formosinho (2009), as IES tendem a fornecer uma visão reducionista da docência, apresen-

tando-a como uma atividade predominantemente intelectual, através de conteúdos, do currículo de processos e das próprias práticas institucionais. Essa visão reducionista não representa a visão profissional da docência, que é mais complexa e multifacetada.

Diante dessa complexidade, a formação do professor deve passar por diversas etapas, entre as quais o contato com o ambiente escolar, algo imprescindível e que, preferencialmente, deve começar ainda na graduação. Nessa concepção, ao promover a inserção dos licenciados nesse ambiente desde o início da formação, o Pibid estaria contribuindo para a aprendizagem da docência? Para a construção da identidade dessa profissão? Ao falar de identidade docente, Pimenta (1997, p. 6) assinala:

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

Infere-se, portanto, que o professor é um ser social. Sua profissão exige postura crítica, e, conseqüentemente, uma profunda reflexão de sua própria ação; logo, a construção da identidade docente passa pela sociedade em que o professor se insere, pela formação que ele recebeu e pela prática que adquiriu ao longo do tempo, conforme afirma Sarmento (2012, p. 25):

A identidade profissional corresponde a uma construção inter e intrapessoal, não sendo, por isso, um processo solitário: desenvolve-se em contextos, em interações, com trocas, aprendizagens e relações diversas da pessoa com e nos seus vários espaços de vida profissional, comunitária e familiar.

Assim, necessário se faz repensar na formação dos professores, visando uma construção mais acertada de sua identidade através da melhoria das licenciaturas nas IES, bem como do ensino e da aprendizagem na educação básica. O Pibid, como política de formação inicial, vem ao encontro de uma proposta de mudança que permita o alcance desse fim, oferecendo subsídios para a iniciação à docência e para a permanência dos licenciandos na educação básica. Sem dizer que aproxima a escola da universidade, propondo reflexões necessárias para a construção da identidade do profissional docente.

As contribuições do Pibid para a aprendizagem da profissão docente

A realização e a análise das narrativas com as três bolsistas possibilitaram a configuração dos dados nos seguintes eixos: motivação para o ingresso no Pibid, aprendizagens significativas para a formação na docência, papel e formação do professor supervisor e perspectivas futuras quanto à profissão.

A análise das narrativas acerca das questões autobiográficas permitiu traçar o perfil das participantes do Programa que atuam na escola analisada. São todas mulheres e, em sua maioria, têm até 24 anos (uma apenas com idade acima). Duas são casadas, e a maioria está cursando até o sexto semestre de Ciências Biológicas; uma cursa o quarto semestre de Química. As bolsistas, em sua maior parte, não vêm de famílias abastadas, mas têm origem modesta: são de classes sociais com baixo poder aquisitivo, sendo a bolsa do Pibid um provento financeiro relevante para todas. Duas das entrevistadas são nascidas em outras cidades. Por serem bastante jovens e sem experiência, muitas das bolsistas não trabalhavam antes de ingressar no Pibid; duas alegaram já ter exercido trabalhos remunerados; uma já lecionava aulas de Biologia em escola pública. Embora possam não ingressar na carreira docente, as entrevistadas mostraram interesse e disposição para conhecer o universo que envolve os profissionais da educação.

No que se refere à *motivação para a inserção no Pibid*, a maior parte das narrativas menciona a melhoria do currículo e a aprendizagem de práticas de ensino da docência, o que mostra a preocupação das estudantes com o futuro:

O principal motivo foi o enriquecimento do currículo para um futuro mesurado. (Narrativa Bolsista I, 2014).

A vontade e necessidade de ganhar experiência e melhorar meu currículo. (Narrativa Bolsista II, 2014).

A oportunidade de aprender na prática sobre métodos de elaboração e aplicação de aulas. (Narrativa Bolsista III, 2014).

As participantes da pesquisa relataram ainda ter ingressado no Pibid para trabalhar em escola, adquirindo experiência em sala de aula e aprendendo novas práticas de ensino para lecionar. Conhecer o cotidiano da escola, com as diferentes relações que lá se estabelecem, foi outra motivação citada. Se, por um lado, estes aspectos im-

pulsionaram as licenciandas a tentar vagas, por outro, sem dúvida, a bolsa de iniciação à docência, também, é um atrativo que fortalece seu ingresso e permanência no Pibid.

Ao falar sobre as práticas educativas realizadas no contexto do Pibid, ou seja, sobre as *aprendizagens significativas para sua formação docente*, as bolsistas destacam:

O contato com os alunos possibilitou criar, testar e avaliar projetos de aula na escola. Quando os resultados eram positivos, me sentia motivada a compartilhar esses projetos com outros colegas; quando eram insatisfatórios, o trabalho seguinte era de remodelar o projeto para uma nova aula com outra turma. (Narrativa Bolsista I, 2014).

[Foram relevantes as] aulas práticas realizadas com materiais de baixo custo utilizados em casa no dia a dia, já que a Química é uma disciplina que, mais do que nunca, precisa ser também demonstrativa, ou prática. (Narrativa Bolsista II, 2014).

Todas as atividades desenvolvidas, considero-as importantes; as aulas práticas, quando a gente pôde trabalhar, foram um diferencial por nos deixar na sala de aula em contato direto com os alunos, mas estar na escola já é uma grande experiência. (Narrativa Bolsista III, 2014).

Fica sinalizado, na fala das bolsistas, que as atividades práticas foram significantes para a aprendizagem da docência, entre elas, o trabalho com projetos e a realização de aulas práticas, quando oportunizadas pelos professores supervisores. Também nas narrativas escritas, podem-se identificar algumas atividades consideradas pelas alunas como relevantes para a aprendizagem do ofício de professora, a exemplo dos trabalhos com projetos e pesquisas; da participação em eventos científicos; da participação em eventos da escola (festas, reuniões, mostras científicas, feira cultural, entre outros); da leitura de artigos e escrita de relatórios, resumos e relatos de experiência. Pelo exposto, percebe-se que as alunas participaram de várias atividades que contribuíram para sua aprendizagem da docência. Paniago et al. (2012, p. 8) ratificam essa reflexão ao pontuar as contribuições do Pibid para esse tipo de aprendizagem.

De fato, o Programa é rico em possibilidades que, além de promover a aproximação do licenciando com sua futura profissão, permite-lhe vivenciar as nuances e a complexidade do cotidiano da escola, bem como realizar projetos de ensino e de intervenção, dos quais poderão ser gestados projetos de pesquisa. Entretanto, segundo a fala das entrevistadas, não lhes foram possíveis o desenvolvimento de práticas de

ensino diretamente em sala nem a observação dos professores supervisores, em razão da falta de interesse e de tempo dos seus supervisores. Algumas de suas narrativas indicam que não houve participação em reuniões ou planejamentos: elas ficaram distanciadas dessas práticas docentes.

Eu não cheguei a trabalhar dentro de uma sala de aula, até porque os nossos professores supervisores, dos três professores supervisores que eu tive, nenhum deles tinha essa disponibilidade porque o conteúdo deles era fechado. (Narrativa Bolsista I, 2014).

Em uma escola, eu nunca cheguei lá e ministrei uma aula, ou coisa parecida. Eu não tinha muito contato com o professor em sala de aula. (Narrativa Bolsista III, 2014).

O modo de organização do professor, sua falta de tempo para ceder espaço aos bolsistas e a extensa sequência didática de conteúdos a serem trabalhados como cumprimento aos programas preestabelecidos pelas secretarias de educação foram alguns dos entraves à participação das bolsistas e à sua intervenção, na escola conveniada, com práticas de ensino correlacionadas ao meio sociocultural dos alunos. Paniago et al. (2014) corroboram esta reflexão ao pontuar que muitos professores têm receio de descumprir as diretrizes propostas pelos sistemas de ensino. Prosseguindo nesta discussão, os autores alertam:

Sabemos que a política escolar traduz os interesses das forças que controlam o estado, e esses interesses podem divergir das práticas sociais vividas pelo aluno, entretanto, são tarefas do professor a escolha e a definição de um planejamento de ensino que, além de respeitar os programas oficiais, contemplem as práticas que ocorrem fora do espaço escolar. (p. 177)

O quadro descrito mostra que o trabalho com conteúdos já estabelecidos pelos sistemas de ensino, além das extensas obrigações de alguns docentes supervisores com alta carga horária, deixa o Pibid em segundo plano. Isso inviabiliza um trabalho formativo que permita aprofundar a relação teoria e prática e o desenvolvimento de metodologias criativas e inovadoras, capazes de abrir novas aprendizagens para os futuros professores em formação. Esta situação contraria as indicações propostas pela Capes na Portaria nº 260/2010 (BRASIL, 2010), que prescrevia as normas gerais para o Pibid

nos projetos em execução no período de realização da pesquisa. A portaria pontua, no item 2, que os projetos institucionais devem

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.

Nesta perspectiva, questiona-se se a não inserção dos bolsistas em atividades de observação e aplicação de aulas práticas com a utilização de estratégias e recursos didáticos inovadores não negligencia aspectos fundamentais à aprendizagem da docência.

As entrevistadas não escondem sua desmotivação mediante a falta de apoio dos professores supervisores: “Eu entrei imaginando que os professores iriam supervisionar, e não foi o que aconteceu, não havia supervisão. [...] Então agora eu já sei que eu não posso ficar esperando que isso aconteça” (Narrativa Bolsista II, 2014). Em seus depoimentos, uma alternativa para suprir a ausência do contato direto com a sala foi o trabalho com projetos. Quando possível, inseriam neles alguma atividade em sala de aula, conforme aponta uma das entrevistadas: “Aí você começa a trabalhar na escola, a desenvolver projetos, aplicar algumas práticas, mas sempre o tempo é muito curto” (Narrativa Bolsista II, 2014).

A ausência dos professores supervisores fica evidente nas narrativas. Ao destacar a inexistência de práticas realizadas em sala de aula sob a orientação deles, as bolsistas pontuam, paralelamente, a *importância do papel dos professores supervisores* como motivadores das práticas de ensino:

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

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

Os depoimentos das futuras professoras mostram a importância da atuação dos professores supervisores no contexto do Pibid. São professores que atuam diretamente com os bolsistas na escola, orientando e influenciando suas práticas, motivando-os e tomando iniciativas nas questões que lhes digam respeito. Durante o processo de supervisão na formação de professores, conforme apontam Alarcão e Tavares (2003, p. 16), “um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento profissional”. Ao orientar a formação docente dos bolsistas do Pibid, é primordial que os professores supervisores atuem de forma dinâmica, criativa e investigativa, agindo como facilitadores e cofomadores desses bolsistas e contribuindo para a construção de novas práticas de ensino no contexto da escola.

As práticas do professor supervisor do Pibid podem ser analisadas como práticas análogas às dos supervisores do estágio, descritas por Pimenta e Lima (2011). As autoras pontuam que a função do professor orientador do estágio será, à luz da teoria, refletir com seus alunos sobre as experiências que já trazem e projetar um novo conhecimento que ressignifique suas práticas. Para isso, é preciso considerar as condições objetivas, a história e as relações de trabalho vividas por esses professores-alunos e envolver-se ao máximo com suas atividades de aprendizagem da docência.

De modo geral, esse envolvimento não foi satisfatório no caso desta pesquisa, e isso reflete nas representações das participantes. Elas não se sentem incentivadas a realizar as ações propostas pelo Programa. De acordo com Formosinho (2009, p. 98), a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência. Todos os futuros professores têm no seu longo currículo discente uma aprendizagem de que emergem teorias e representações acerca do que é ser professor. Nesta perspectiva, é necessário repensar as práticas dos formadores.

Também foi apontado nas narrativas que a formação do professor supervisor faz a diferença nas práticas em sala de aula:

Nossa primeira supervisora, no segundo colégio, não tinha formação, ela não era licenciada, era bacharel. [...] ela não sabia trabalhar com a gente de forma pedagógica, didática. (Narrativa Bolsista I, 2014).

Passei por três supervisores e, com dois deles, tive um pouco de dificuldade, pois não eram da minha área. (Narrativa Bolsista III, 2014).

Essa questão é preocupante e suscita algumas reflexões. Por exemplo: é possível contribuir para a formação de professores com novas alternativas metodológicas, sem tê-las vivenciado em sua formação? Como ser coformador de novas práticas de um campo disciplinar não conhecido? Mello (2000, p. 15) corrobora esses questionamentos ao dizer que “ninguém facilita o desenvolvimento daquilo que não teve oportunidade de aprimorar em si mesmo. Ninguém promove a aprendizagem de conteúdos que não domina, a constituição de significados que não compreende nem a autonomia que não teve oportunidade de construir”.

Nas reflexões tecidas pelas participantes da pesquisa, foi possível identificar suas *expectativas para a futura profissão docente*.

Depois do Pibid, de conviver com a comunidade escolar, passei a valorizar e a pensar na possibilidade de seguir na carreira docente e continuar com as pesquisas, desenvolver pesquisas na escola. Eu cheguei à conclusão de que eu posso desenvolver pesquisas dentro da carreira docente, em ensino básico ou ensino superior. (Narrativa Bolsista I, 2014).

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

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

Participar do Pibid, segundo as bolsistas, proporcionou-lhes uma reflexão e uma visão diferenciada sobre a profissão docente. Por meio do Programa, elas passaram a reconhecer, por exemplo, o relevante papel social e de transformação que o professor exerce. Além disso, apontam que, possivelmente, exerceriam a profissão, valorizando, assim, o que aprenderam após participarem do Pibid.

Essas observações das bolsistas reforçam que o aprendizado da docência não se faz exclusivamente na sala de aula ou nos estágios, de modo isolado, mas integrando ambos em busca da reflexão das práticas e da profissão de professor. A Bolsista I apon-

ta ainda a possibilidade de aprendizagens de iniciação à pesquisa no Pibid. Sua opinião é ratificada por Pimenta e Lima (2011), que defendem a importância da inserção da pesquisa na formação durante o estágio.

Segundo Pereira (2011, p. 12), o Pibid propõe também experiências metodológicas, pedagógicas e sociais diversas, influenciando assim na qualidade da formação inicial dos licenciandos envolvidos. O Programa tem incentivado as escolas parceiras a participar dos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando forças transformadoras para a formação dos futuros profissionais da educação.

Considerações finais

O Pibid, através de sua organização abrangendo universidades, IES e escolas públicas, atinge grande número de pessoas envolvidas na educação, transformando os professores da rede pública de ensino em cofomadores dos estudantes de graduação e proporcionando-lhes a possibilidade de formação contínua e de vínculo com professores universitários.

De modo geral, as impressões das bolsistas sobre o Pibid são positivas. Segundo elas, o Programa tem relevante papel em sua formação, promovendo a interligação entre a teoria e a prática na formação docente e possibilitando a vivência de várias aprendizagens da docência no contexto da escola por meio de leituras e do contato com alunos e com a sala de aula da educação básica.

A proposta do Pibid se assemelha ao estágio supervisionado da graduação, mas este não substitui o Programa. É certo, porém, que a vivência dos licenciandos no Pibid desde o início da formação contribui de modo efetivo para as práticas realizadas no estágio, que se iniciam a partir do quinto período da licenciatura.

A investigação destacou o papel do professor supervisor como mediador e motivador da aprendizagem da docência dos bolsistas no contexto escolar. Desse modo, um professor supervisor desmotivado e sem criatividade não contribuirá para que novas práticas sejam apreendidas pelos bolsistas.

Por fim, as considerações tecidas neste estudo são contextuais e podem não ser representativas de todas as práticas no âmbito do Pibid. O olhar do pesquisador não apreende tudo o que de fato ocorre no ambiente escolar, dada a sua complexidade. Tem-se, portanto, a consciência das limitações da pesquisa.

Referências

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. *Supervisão da prática pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 2003.
- AMBROSETTI, N. B. et al. Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores. *Educação em Perspectiva*, v. 4, n. 1, 2013.
- ANDRÉ, M. et al. O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr. 2010.
- ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Ed.). *Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- BOTH, J. et al. Percepção da qualidade de vida no trabalho e perfil do estilo de vida dos docentes de Educação Física do estado de Santa Catarina. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 377-389, 3. trim. 2008.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria Capes nº 260, de 30 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NomasGerais.pdf>. Acesso em: 18 maio 2015.
- CAPES. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>>. Acesso em: 21 fev. 2013.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, J. *Teachers as curriculum planners: narratives of experience*. New York: Teachers College Press, 1995.
- CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23, n. 1/2, jan./dez. 1997.
- FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: _____. *Formação de professores: aprendizagem profissional e ação docente*. Portugal: Porto Editora, 2009.
- GATTI, B. A.; NUNES, M. (Org.) *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC, 2009.
- GUEDES-PINTO, A. I.; GOMES, G. G.; SILVA, L. C. *Memórias de leitura e formação de professores*. São Paulo: Mercado das Letras, 2008.
- LÜDKE, Menga et al. O 'buraco negro' da formação de professores: resignificando o estágio no

âmbito de uma parceria universidade-escola. 2008. Trabalho apresentado no II Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas, Rio de Janeiro, 2008.

MELLO, G. N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. *São Paulo em Perspectiva*, v. 14, n. 1, p. 98-110, 2000.

MONLEVADE, J. Pequenas geografias, história e economia da profissão docente no Brasil. In: MENEZES, L. C. (Org.). *Professores: formação e profissão*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

PANIAGO, R.; ROCHA, S.; PANIAGO, J. A pesquisa como possibilidade de ressignificação das práticas de ensino na escola no/do campo. *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, n. 16, p. 171-181, 2014. Disponível em: <www.portal.fae.ufmg.br/ser/>. Acesso em: 30 mar. 2014.

PANIAGO, R.; ROCHA, S.; FALONE, S. Contribuições do Pibid para a formação do professor-pesquisador em Ciências e Matemática. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 11., 2012. *Anais...* Disponível em: <http://sbem.esquiro.kinghost.net/anais/XIENEM/pdf/919_276_ID.pdf>. Acesso em: 5 jan. 2014.

PEREIRA, R. E. A. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. 2011. Disponível em: <<http://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa2/programa-institucional-de-bo.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2014.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances: Estudos Sobre Educação*, São Paulo: Ed. Unesp, v. 3, 1997.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções. *Poiésis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3/4, p. 5-24, 2005. Disponível em: <http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/107676/14684/estagio_e_docencia__1_.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2013.

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

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

SARMENTO, T. Narrativas de professoras-estagiárias sobre os contributos da formação em análise organizacional para a construção de uma identidade profissional. In: LEITE, Y. U. F. (Org.). *Políticas de formação inicial e continuada de professores*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores, 2012. E-books do XVI Endipe. Disponível em: <http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/3844d.pdf>. Acesso em: 19 maio 2015.

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

Recebido em: 15 jun. 2014

Aceito em: 06 dez. 2014