

Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência à Formação Inicial do Professor

Contributions of Institutional Program Initiation Scholarships to Teaching the Teacher's Initial Training

Alinic Vieira de Barros

Universidade Federal do ABC (UFABC)
alinic.vieira@outlook.com

Maria Inês Ribas Rodrigues

Universidade Federal do ABC (UFABC)
mariainesribas@gmail.com

Resumo

Pesquisas e teóricos afirmam que o interesse pela carreira docente é mínimo entre os jovens no Brasil, devido às condições de trabalho do professor, aos salários discrepantes com outros profissionais de mesmo nível, e a um desmerecimento social da profissão. Neste trabalho buscamos analisar as características comuns dos professores que participaram do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) durante a sua graduação. Para tal, sob uma proposta metodológica qualitativa, entrevistamos alguns professores com esta característica (ter participado do PIBID enquanto licenciando) de algumas universidades, para interpretarmos o significado que a participação nesse programa trouxe como contribuição para sua atividade profissional. Como resultado, encontramos que o PIBID auxilia o seu participante a aproximar a teoria da sua prática e que o desprestígio social da carreira está implícito no discurso na maioria dos sujeitos.

Pibid, Formação Inicial, Profissional Reflexivo

Abstract

Research and theoretical claim that interest in the teaching profession is least among young people in Brazil, due to teacher's working conditions, the disparate wages with other same-level professionals, and social unworthiness of the profession. In this paper we analyze the common characteristics of teachers who participated in the PIBID (Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching) during his graduation. To this end, under a qualitative methodological approach, we interviewed some teachers with this feature (having participated in the PIBID as licensing) of some universities, to interpret the meaning that participation in this program brought as a contribution to their professional activity. As a result, we find that the PIBID helps its participants to

approach the theory of their practice and the social prestige career is implicit in the discourse in most subjects.

Pibid, Initial Training, Reflective Professional

Introdução

Desde 2007 políticas tem sido implementadas no sentido de investimento na educação básica, para tal, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi incumbida de fomentar não somente a educação superior, como também de induzir e fomentar a formação inicial e continuada de professores da educação básica. Vários programas foram criados com este objetivo, tais como: Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação (OBEDUC) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID é composto por quatro figuras principais, são elas:

- Coordenador Institucional que é responsável pelo gerenciamento e desenvolvimento do programa na universidade, e é o vínculo entre a universidade e a CAPES;
- Bolsista Licenciando que frequenta uma escola pública conveniada com a universidade para assistir as aulas do professor supervisor;
- Professor Supervisor leciona em uma escola da rede pública de ensino, que permite aos licenciandos assistirem as suas aulas e fazer anotações, ele é o vínculo entre a escola e a universidade;
- Coordenador de Área é um docente da universidade que gere um grupo de licenciandos e professores supervisores de uma mesma disciplina, é o vínculo entre o grupo e o coordenador institucional.

Pelas funções distribuídas para desenvolvimento do PIBID nas universidades e nas escolas percebe-se que é necessária uma aproximação dessas duas esferas (universidade e escola de educação básica), até então bastante desvinculadas. De acordo com Rodrigues (2010) as mudanças metodológicas no processo ensino-aprendizagem que se espera dos professores deveria ser apresentada como exemplo pelos seus formadores, durante a formação inicial. Neste caso, o PIBID torna o professor supervisor também um formador do licenciando, junto com o professor universitário. Através das mudanças metodológicas do professor supervisor no decorrer do desenvolvimento do programa, em conjunto com o docente da universidade e os licenciandos, oportuniza aprendizagem para todos os envolvidos. Segundo Gómez e Schön (apud NÓVOA, 1992) essa aproximação (licenciando com professor supervisor, no caso) produz o “aprender fazendo”, que discutiremos mais adiante.

A produção de conhecimento tem sido supervalorizada em detrimento da formação dos professores da educação básica, que seriam os executores ou aplicadores da ciência desenvolvida na universidade (TARDIF, 2011). O PIBID permite unir a produção do conhecimento com o conhecimento advindo da prática, dos professores das escolas públicas. Essa união pode propiciar que o professor da educação básica participe da formação do licenciando, e mais, permite a formação continuada do professor supervisor, dependendo da gestão do coordenador de área.

A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 determina no primeiro item do artigo 43º, que a educação de nível superior deve estimular a criação cultural e o desenvolvimento do

espírito científico e do pensamento reflexivo. Estimular o pensamento reflexivo é desenvolver a capacidade de pensar sobre as suas ações, pensar durante as suas ações. Mas tal habilidade requer treino e direcionamento, que o PIBID pode proporcionar durante a formação do professor. No primeiro item do artigo 61º determina que um dos fundamentos para formar os profissionais da educação é a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço. Notamos que está previsto em lei que as instituições formadoras devem estimular o licenciando a relacionar teoria e prática, e o programa vem colaborar que isso realmente possa ocorrer com esses professores em formação.

De acordo com Tardif (2011), na sociedade contemporânea as universidades são produtoras do conhecimento, que através dos processos de formação e de educação se inter-relaciona com os educadores. Porém, a produção do conhecimento tem sido supervalorizada em relação à formação, distinguindo pesquisadores e educadores, fazendo com que a produção do conhecimento e a transmissão não se relacionem entre si. Dividindo, portanto, os teóricos e pesquisadores como produtores de novos conhecimentos e os professores como executores ou técnicos.

Os professores que reproduzem as técnicas desenvolvidas pelos teóricos tem menos possibilidade de refletirem sobre o que fazem, visto que seguem “receitas” para desenvolverem suas aulas. Segundo Schön (apud NÓVOA, 1992), na formação de professores, a grande dificuldade ainda é a discrepância entre a teoria e a prática, pois primeiro são trabalhados os princípios teóricos, depois a aplicação deles, e por fim a prática, na qual o objetivo é aplicar os princípios teóricos estudados. Uma sugestão do autor para unir estas dimensões é acrescentar a prática reflexiva na formação inicial.

Além disso, de acordo com Perrenoud (2002) a formação de um profissional pleno exige que ele adquira além da capacidade de refletir sobre a própria prática. É necessário solucionar problema sozinho, criar durante a própria prática, analisar situações, propor soluções e saná-las sem depender de alguém que tenha mais segurança para decidir por ele.

Autores como Schön (apud NÓVOA, 1992) e Gómez (apud NÓVOA, 1992) defendem que a formação profissional deveria seguir o exemplo da formação dos ateliers de pintura ou conservatórios de música e dança. Estas instituições utilizam desde o início da formação o “aprender fazendo”, desde o início há o contato com a prática, diferente da epistemologia subjacente às universidades, onde a aprendizagem centra-se em primeiro estabelecer os saberes teóricos científicos e depois a aplicação desses saberes na prática.

Outro aspecto importante é a diferença entre bacharelado e licenciatura nos cursos de ciência básica. De acordo com Toti (2011), os que buscam pelo bacharelado tem maior abertura para o meio acadêmico de pesquisa, enquanto que nos cursos de licenciatura essa abertura parece menor, de prosseguir para pesquisas acadêmicas na área de ensino. O trabalho evidencia algumas diferenças entre os professores da área de física que são bacharéis cursando licenciatura e os que são apenas licenciados. Dentre várias evidências, mostra-se que há uma insegurança maior com relação ao conteúdo da disciplina por parte dos licenciados, mas por outro lado eles mostram-se com postura mais reflexiva diante de suas atitudes. Além disso, os que são bacharéis já haviam cursado pós-graduação na área, mas resolveram complementar sua formação com licenciatura. Carvalho (1992) afirma que o preparo escolar dos alunos ingressantes para as licenciaturas não é suficiente, o que influencia na formação deles como professores, e ainda mais, nos alunos que esses vão formar, ou seja, é um ciclo que não se encerra. Isso implica que, o perfil dos que buscam pelas licenciaturas acabou por ser

desvalorizado, assim como a profissão docente. Neste caso, é natural que em alguns casos os licenciando sintam-se inseguros quanto ao conteúdo específico da disciplina.

Desenvolvimento da Pesquisa

Apresentamos neste trabalho nossa pesquisa de caráter qualitativo, pois não envolve manipulação de variáveis (ANDRÉ, 1995), onde investigamos as características dos professores que participaram do PIBID durante a sua graduação. Fundamentamo-nos no trabalho de Moraes (2003) para análise das entrevistas realizadas com os sujeitos, elas foram gravadas em áudio e transcritas para análise.

Através de contatos na própria universidade chegamos a seis professores da área de exatas que participaram do programa em universidades distintas. Buscamos nos centrar nos professores desta área, pois os problemas a serem enfrentados ao lecionar poderiam convergir. Organizamos os nossos sujeitos de acordo com a tabela a seguir:

Professor	Disciplina	Universidade
E1	Física	Universidade do Estado de São Paulo – UNESP
E2	Física	Universidade Federal do ABC – UFABC
E3	Química	Universidade Federal do ABC – UFABC
E4	Matemática	Universidade Federal do ABC – UFABC
E5	Física	Universidade de São Paulo – USP
E6	Matemática	Universidade Presbiteriana Mackenzie

Tabela 1: Relação dos professores entrevistados que participaram da pesquisa.

As entrevistas eram semiestruturadas com questões abertas e utilizamos os passos sugeridos por Moraes (2003) para análise, eles são: desmontagem dos textos, estabelecimento de relações e “captar o novo emergente”.

A desmontagem dos textos é realizada quando se fragmenta o texto em unidades de significado de acordo com a interpretação de quem analisa. Para tanto, foram feitas sucessivas leituras das entrevistas transcritas, e separadas as unidades de significado, ou seja, frases reescritas com o sentido da nossa interpretação sobre a fala do sujeito entrevistado. Num segundo momento, buscamos as relações entre esses sentidos das nossas unidades com os referenciais teóricos para criarmos as categorias de análise. Por fim, construímos nosso conhecimento sobre o conteúdo analisado. Separamos duas categorias principais para abordar neste trabalho.

Desprestígio Social da Licenciatura

Notamos nas falas dos professores E2, E3, E4 e E5 que cursar licenciatura foi uma segunda opção para vida profissional, indicando uma resistência à profissão, uma tentativa de conseguir outra opção antes de render-se à licenciatura.

Esta preferência pelo curso bacharelado nos remete ao trabalho de Toti (2011) onde o autor afirma que os bacharéis tem seu lugar garantido na pesquisa acadêmica enquanto que os licenciados nem sempre vislumbram essa oportunidade, principalmente porque na maioria das vezes não são apresentados à pesquisa em ensino durante a graduação. Remetemo-nos então a Tardif (2011), pois o autor afirma que na sociedade contemporânea, o professor é um executor de técnicas que são produzidas na universidade. O professor da educação básica então está restrito à posição de “operário” enquanto que os acadêmicos das universidades produzem o conhecimento. Neste sentido, não há o exercício da profissionalização pelo professor da educação básica no

sentido mais amplo da palavra, definido por Perrenoud (2002) como um profissional capaz de analisar a situação que está vivenciando, propor e criar soluções no exercício de suas atividades. Todo esse contexto corrobora para que a profissão de professor na educação básica seja desprestigiada socialmente, desvalorizada inclusive na capacidade do profissional formado.

Vejam os trechos das entrevistas que nos levaram a entender que a licenciatura foi uma segunda opção:

Professor	Principal trecho da entrevista selecionado que justifica a interpretação de “Desprestígio Social da Licenciatura”
E2	<i>“Quando eu entrei aqui (UFABC) eu pensava em física já né, aí eu entrei aqui querendo física. Mas a principio bacharelado.”</i>
E3	<i>“...eu entrei, eu queria fazer administração. Hoje eu não sei se é porque eu tinha vocação, prestei administração em vários lugares aí passei aqui, e passei na GV, aí, ficou aquela dúvida, vim para cá. “Ah, o currículo é maleável, gosto de química, talvez eu faça química, também””.</i>
E4	<i>“Aí, começaram ofertar as matérias da licenciatura, eu comecei a pegar, falei, “ah, vamos ver o que dá, vamos ver o que dá”, e aí, eu desisti completamente da engenharia, que na verdade, eu nunca quis mesmo e comecei a fazer a licenciatura direta.”</i> <i>“...eu quis fazer matemática para dar aula, adorava, mas quando eu entrei na faculdade eu já estava um pouco assim, com aquela ideia, “não dá dinheiro”, né, “não vai ter futuro, você vai trabalhar para caramba e não vai ser bem remunerado, você vai sofrer”, porque era o que a minha mãe falava para mim, assim – sabe? – era a impressão dela.”</i>
E5	<i>“Eu adorava astronomia. É, e aí, eu pensei “entro no bacharel, faço habilitação, depois eu faço a licenciatura”, só que eu fiz um curso de verão, e aí, eu vi que não era isso que eu queria.”</i>

Tabela 2: Trechos das entrevistas de cada professor que justificam a categoria “desprestígio social da licenciatura”.

Dentre os seis sujeitos selecionados para pesquisa, quatro não optaram diretamente pela licenciatura. E2 e E5 já pensavam em lecionar, mas ingressaram para cursar física bacharelado inicialmente. Neste caso pensamos, porque não cursar a licenciatura de vez? O bacharelado teria mais “prestígio” que a licenciatura para eles?

E3 e E4, no entanto, migraram do curso de engenharia para licenciatura de química e matemática, respectivamente, sendo que E4 conta ao longo da entrevista que foi desestimulada pela família, evidenciando que os familiares não queriam que seguisse carreira docente.

Segundo Pereira (1999), é de conhecimento comum, que os jovens são pouco atraídos à carreira docente devido às más condições de trabalho e péssimos salários, combinados com grande carga horária de trabalho e ausência de plano de carreira, fatores esses cruciais para o desinteresse dos jovens pela carreira, o que justifica o fato dos pais não incentivarem seus filhos a seguirem para as licenciaturas. Carvalho (1992) afirma que mesmo nas melhores universidades no Brasil, não são formados bons professores, e a isso atribui um dos fatores que julga importante para este fato, que o nível de conhecimento que os ingressantes na universidade apresentam é insuficiente, mas ainda assim formam-se, e vão formar outros alunos da educação básica. E estes, ingressam na universidade com o mesmo nível de conhecimento que seus formadores, ou seja, há um ciclo que não se encerra. Diz ainda que a carreira docente foi brutalmente desvalorizada nas últimas décadas, isso certamente se propaga para a reputação dos professores enquanto categoria profissional, justificando mais uma vez o fato dos jovens buscarem outras profissões.

Portanto, não é anormal que os que hoje são professores tenham tentado outra formação antes de se render à licenciatura, já que é uma profissão desmerecida socialmente. Para Gatti (2009), o jovem é cercado por aspectos situacionais, de sua formação e outros, como as perspectivas de empregabilidade, renda, status associado a carreira ou vocação, e expectativas com relação ao futuro, dentre outros, é compreensível que a primeira opção de carreira dos jovens seja as que ofereçam as melhores perspectivas futuras. Está carente então, a profissão docente de atrações promissoras para trazer para si uma margem maior de jovens, de modo que não seja constrangedor socialmente aos que procuraram pela licenciatura.

Aproximação Teoria-Prática

Todos os entrevistados apresentam alguma evidência de que a participação no PIBID contribuiu para aproximar a teoria estudada na universidade com a prática da sala de aula.

E1 afirma que, no início de sua participação no programa observou um documento feito pelo diretor da escola, que já havia estudado a respeito, e despertou o sentido do que ouvia nas discussões na universidade. Para E2, o contato com planejamento e plano de aulas foi diferente de apenas discutir sobre isso na universidade, ver acontecendo como é na escola. E3 considera importante o fato conhecer, através da participação do PIBID, que nem tudo que for planejado poderá ser realizado na prática. Já para E4 foi conhecer melhor os diferentes métodos de ensino, enquanto que E5 considera fundamental ter o exemplo da professora trabalhando em seu cotidiano como referência, exemplo, para nortear suas ações como professora futuramente. E E6 conta que foi mais uma experiência que a ajudou a aprimorar suas aulas com o grupo de EJA que já trabalhava na época, algo que apenas as disciplinas na universidade não contribuiriam diretamente como o PIBID.

Professor	Principal trecho da entrevista selecionado que justifica a interpretação de “Desprestígio Social da Licenciatura”
E1	<i>“não é só a aula lá (na universidade) o professor só falando tal, ”ahh beleza aprendi”, mas é você vendo, problematizando melhor a questão...” “ é outra coisa você colocar a mão na massa, né, do que ficar só ali na aula...”</i>
E2	<i>“...porque mesmo tendo as disciplinas aqui na faculdade, você ter a oportunidade de ter um contato direto com a escola, e, às vezes até dar aulas, entrar em contato com o plano de aula, planejamento mesmo né, essa realidade da escola que eu comentei, é diferente de simplesmente ter matérias aqui que simulam isso...”</i>
E3	<i>“conhecer como a escola funciona, aplicar e não conseguir aplicar algumas coisas, então sei lá, educação inclusiva, a gente ouviu um monte de coisa, mas eu tive aluno surdo e que não rolava, não tinha o que fazer e a professora da sala falava “segue como der”. Então, a gente também vê muito que a gente sai da faculdade, mas a gente aprende um monte de teorias e coisas lindas, mas nem tudo se reflete na prática, não dá para aplicar. A escola tem N outros fatores que atrapalham, nem que seja “ah, tá... hoje a gente planejou de usar tudo, de fazer tal atividade”, mas hoje a diretora quer falar com os alunos, tá. Perdeu tua aula, entendeu?”</i>
E4	<i>“o PIBID me mostrou, foi uma coisa que o PIBID falou assim, “olha, você não precisa ir aqui neste caminho, você pode vir por vários caminhos e chegar em um central”, entendeu?”</i>
E5	<i>“Acho que isso ajudou, o contato com a professora, eu acho que, ver como ela trabalha.” “...pude ver como é que ela lidava com isso, e eu acho que isso é essencial.” “Você ter um exemplo, você ter uma referência, ver como é que isso pode</i>

	<i>funcionar na prática.”</i>
E6	<i>“inclusive no ano em que eu participei do PIBID eu dava aula no EJA, então o PIBID, ele me ajudou muito a reformular a maneira que eu ensinava todos os dias. Então, assim...”</i>

Tabela 3: Trechos das entrevistas de cada professor que justificam a categoria “aproximação teoria - prática”.

De todo modo, todos consideraram importante o contato com a escola através do PIBID por estarem mais próximos da realidade escolar e vislumbrar as possibilidades e maneiras que poderiam ser utilizadas para trabalharem como professores absorvendo nesta experiência com o PIBID o que a teoria pedagógica da vivência na universidade não consegue trazer por completo para a prática.

Como já mencionado, para Perrenoud (2002) um profissional deve ser capaz de analisar situações e propor soluções para elas, o PIBID parece mostrar-se no caminho da profissionalização dos licenciandos, proporcionando a oportunidade de interagirem com um professor mais experiente, facilitando para eles a visualização de como é o dia-a-dia em sala de aula, em uma escola, e observando o que realmente pode ser desenvolvido na sua prática quando estiver em exercício. Além disso, a possibilidade de desenvolver a capacidade reflexiva antes de estar formado, com a responsabilidade de uma turma em suas mãos, pode facilitar a efetivação de sua profissionalização, tornando-o um profissional capaz de contornar situações, e criar através delas, soluções e consequentemente seus saberes experienciais (TARDIF, 2011).

Essa aproximação da prática é chamada por Gómez (apud NÓVOA, 1992) de modelo artístico de formação onde a prática é o centro do currículo, é o lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor, assim como o faz Schön (apud NÓVOA, 1992), que afirma que a formação profissional deveria aprender com as instituições formadoras artísticas (ateliers de pintura, escultura e design, conservatórios de música e de dança), pois estas instituições utilizam desde o início da formação o “aprender fazendo”, desde o início há o contato com a prática, diferente da epistemologia subjacente às universidades, onde a aprendizagem centra-se em primeiro estabelecer os saberes teóricos científicos e depois a aplicação desses saberes na prática.

Considerações Finais

Dentre outros inúmeros fatores, “Desprestígio social da licenciatura” e “Aproximação Teoria-Prática” são dois pontos abordados neste trabalho que foram evidenciados em nossa pesquisa com os professores que participaram do PIBID enquanto cursavam a graduação. Observamos que a maior parte desses professores entrevistados, antes de ingressarem para licenciatura sondavam outras para sua formação em nível superior, como cursar o bacharelado na própria área, por exemplo. Esse possível constrangimento, causado pelo desprestígio social da profissão, afeta a qualidade dos alunos que buscam pelas licenciaturas, pois as famílias irão sempre almejar a profissão mais rentável, mais prestigiada e nobre para seus filhos, seus jovens. Esse fato é justificado por Carvalho (1992) sobre o despreparo escolar dos ingressantes para as licenciaturas, inclusive nas universidades públicas, impactando na qualidade dos professores formados. Pereira (1999) afirma que os salários e condições de trabalho não são atraentes na profissão docente, portanto, pode-se concluir que este fator, incontestável da realidade escolar atual, colabora para que os jovens antes de seguirem para licenciatura tenham tentado alguma outra opção anteriormente.

A aproximação teoria-prática é uma característica que aparece diferentemente em todos os professores. A seu modo, todos relataram que a participação no PIBID, na época da graduação, contribuiu como um contato inicial com a profissão docente, apresentando para eles o que apenas as disciplinas da área pedagógica na universidade não são capazes de demonstrar. Notamos através dos autores citados, tais como, Schön e Gómez (apud NÓVOA, 1992) que a aproximação teoria-prática está ligada ao aspecto de formar o profissional já em contato com a realidade profissional, como no modelo artístico de formação citado anteriormente, para “treiná-lo”, a refletir e ser capaz de tornar dinâmica a própria prática, no sentido de formar-se um profissional que estará disposto a mudar quando for preciso. Podemos questionar então, se esses professores tendem a ter uma postura mais reflexiva como profissionais que são, visto que sua formação mais próxima da realidade escolar potencializa os questionamentos que ele poderá realizar sobre a sua própria prática.

Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília.
- CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. Reformas nas Licenciaturas: A necessidade de uma Mudança de Paradigma mais do que de Mudança Curricular. **em Aberto**, Brasília, v. 12, n. 54, p.51-63, 1992.
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294 p.
- MORAES, Roque. Tempestade de Luz: A compreensão Possibilitada pela Análise Textual Discursiva. **Ciência & Educação**, Bauru, SP, v. 9, n. 2, p.191-211, 2003.
- NÓVOA, António. **Os Professores e Sua Formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. As Novas Licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais para a Formação Docente. **Educação & Sociedade**, Campinas, Sp, v. , n. 68, p.109-125, 1999.
- PERRENOUD, Philippe. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- RODRIGUES, Maria Inês Ribas; ABIB, Maria Lúcia. Desenvolvimento Profissional dos Formadores de Professores de Ciências no Contexto da Inovação: Subsídios Teóricos e Metodológicos para Análise de um Programa. **Investigações em Ensino de Ciências**, Santa Catarina, v. 15, n. 1, p.201-218, 2010.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- TOTI, Frederico; PIERSON, Alice Helena. Compreensões sobre o Processo de Formação para a Docência: Concepções de Bacharéis e Licenciandos sobre a Licenciatura em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 29, n.3: p. 1074-1107, dez. 2012.