

8.7.

Título:

Formação de professores: superando o distanciamento entre universidade e escola

Autor/a (es/as):

Ambrosetti, Neusa Banhara [Universidade de Taubaté, SP]

Ribeiro, Maria teresa de Moura [Universidade de Taubaté, SP]

Teixeira, Myrian Boal [Universidade de Taubaté, SP]

Resumo:

A falta de conexão entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática tem sido apontada em diversos estudos como um problema recorrente nos cursos de licenciatura. No Brasil, algumas políticas públicas recentes têm procurado fomentar iniciativas inovadoras, que aproximem os estudantes das situações concretas de exercício da docência. Uma dessas propostas é o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, financiado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que estimula a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. O programa já conta atualmente com mais de 26.000 bolsistas e vem despertando interesse na comunidade acadêmica, pelas possibilidades transformadoras das práticas de formação de professores na universidade. Nessa perspectiva, o presente trabalho teve como objetivo investigar o impacto do programa PIBID desenvolvido por um curso de Pedagogia de uma universidade municipal, em três escolas públicas participantes do projeto, buscando compreender o significado desta experiência para as instituições e sujeitos envolvidos no processo. O programa teve início em novembro de 2010, com duração prevista de 24 meses. O curso em questão tem 20 bolsistas de iniciação à docência, orientadas por uma professora coordenadora da universidade e por 4 professoras das escolas públicas envolvidas no projeto. Nos procedimentos metodológicos optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo à realização de dois grupos de discussão como fonte de coleta de dados, o primeiro envolvendo dez alunas bolsistas do PIBID e o segundo sete professoras supervisoras e gestoras das escolas parceiras. As discussões foram orientadas por um roteiro flexível, com questões sobre os aspectos mais significativos, desafios e contribuições da experiência no PIBID para a formação profissional das participantes, bem como sobre os possíveis impactos da participação no PIBID para a instituição escolar. A análise dos dados evidencia que o desenvolvimento do programa tem sido uma experiência muito positiva para os diferentes participantes, significando, para as alunas envolvidas, uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, e, para as escolas, uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e

com o conhecimento. Os resultados vêm ao encontro de outros estudos na área, sugerindo que a aproximação entre universidade e escola pode contribuir para a constituição de novos espaços de formação e construção de conhecimento sobre a docência, bem como para a superação do distanciamento que historicamente se observa entre a formação na universidade e o exercício profissional.

Palavras-chave:

Formação de professores; iniciação à docência; PIBID.

Introdução

As novas exigências colocadas ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência, colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes. Pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas, que investigou propostas curriculares de cursos de licenciatura em todo o Brasil (GATTI e NUNES, 2009) mostra que os cursos mantêm-se focados em modelos idealizados de aluno e de professor, com predominância dos estudos teóricos e das disciplinas de formação genérica em relação à formação para a prática docente. Um aspecto destacado na pesquisa é a quase ausência dos estudos sobre a escola nas ementas dos cursos, o que indica uma formação de caráter abstrato e desarticulada do contexto de atuação do professor.

Zeichner (2010) aponta a falta de conexão entre o espaço de formação nas universidades e o campo da prática como um problema perene na formação para a docência. A percepção desse problema tem levando a uma série de experiências que tem como eixo a busca de parcerias entre universidade e escola, no sentido de aproximar o conhecimento acadêmico do conhecimento produzido pelos professores no campo de atuação (ZEICHNER, 2010).

No Brasil, algumas políticas públicas recentes têm procurado fomentar iniciativas inovadoras nos cursos de licenciatura, que aproximem os estudantes das situações concretas de exercício da docência. Uma dessas propostas é o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, que estimula a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. Nesse sentido, pode se constituir em uma boa alternativa para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Entende-se que a análise dessa experiência pode trazer elementos para a reflexão sobre as práticas de formação nas licenciaturas.

Com base nessas questões o presente trabalho teve como objetivo investigar o impacto do Programa PIBID, desenvolvido por um curso de Pedagogia, em três escolas públicas participantes do projeto, buscando compreender o significado desta experiência para as instituições e sujeitos envolvidos no processo.

PIBID: um programa de iniciação à docência

No Brasil, especialmente a partir dos anos 90, a formação de professores têm sido objeto de questionamentos e propostas de reformas, pela constatação de que a formação profissional não vem oferecendo aos licenciandos os conhecimentos e habilidades necessários ao enfrentamento das complexas tarefas que lhes serão exigidas. Ainda que não caiba neste espaço uma discussão mais aprofundada das questões envolvidas no pano de fundo das reformas, estudos mostram que os cursos de formação de professores mantem-se focados em modelos idealizados de aluno e de docência, que não contemplam o cenário social em transformação, além do distanciamento da realidade escolar, ou seja, do contexto profissional onde o professor vai atuar (ARROYO, 2007; GATTI e NUNES, 2009; ANDRÉ et ali, 2010).

Diante dessa situação de descompasso entre os programas de formação de professores e as necessidades da educação básica, bem como da fragmentação e dispersão das políticas docentes no país, a partir de meados dos anos 2000 o governo federal passa a exercer um papel de articulador de políticas públicas, delineando-se uma política nacional de formação docente orientada para a instituição de um sistema de educação (GATTI, BARRETO E ANDRÉ, 2011). Nesse sentido, o Decreto nº 6.755/2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, reconhecendo a formação docente para a educação básica como compromisso público de Estado e definindo o regime de colaboração entre união, estados e municípios na organização da formação de profissionais do magistério para a educação básica. O mesmo documento legal estabelece que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, até então voltada à formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, passe a incentivar também programas de iniciação à docência em cursos de licenciatura.

Um desses programas é o PIBID - Programa de Bolsa de Iniciação à Docência, proposto e financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no âmbito de um conjunto de ações voltadas para o incentivo à docência e valorização do magistério, visando a formação de professores mais qualificados para a educação básica. O PIBID pode ser considerado uma proposta inovadora por favorecer a inserção dos alunos de licenciatura nas escolas públicas, em atividades docentes acompanhadas e orientadas. Neste programa a CAPES concede bolsas não só aos alunos e professores de universidades, mas

também a professores de escolas públicas que acompanham as atividades dos bolsistas no espaço escolar, atuando assim como co-formadores no processo de iniciação à docência, em articulação com o formador da universidade. Assim, pode se constituir em uma boa alternativa para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional.

Direcionado inicialmente às Instituições Federais de Ensino Superior e atendendo cerca de 3.000 bolsistas em 2007, das áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, o PIBID expandiu-se rapidamente, incluindo Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo todas as licenciaturas e chegando em 2011 a quase 30.000 bolsistas, de 146 instituições.

Embora ainda não existam estudos amplos que permitam uma análise mais aprofundada de seus resultados, especialmente pela diversidade dos projetos desenvolvidos nas diferentes instituições, as avaliações iniciais e os relatórios das instituições envolvidas mostram-se bastante favoráveis ao Programa PIBID, o que levou a CAPES a propor a ampliação do número de bolsistas, pretendendo chegar a 45.000 em 2012 e a 100.000 bolsistas nos próximos anos⁶. Entendemos que a análise dessa experiência é necessária e oportuna, pela sua amplitude e pelo potencial de transformação das práticas de formação nas licenciaturas que ela pode trazer.

O Programa PIBID na instituição investigada

Em 2010, uma universidade municipal situada no Estado de São Paulo, passou a participar do PIBID. Trata-se de uma instituição regional, com longa experiência na formação de professores, mantendo atualmente os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Letras, História, Geografia, Matemática, Física, Ciências Biológicas, Educação Física, além de cursos de Extensão e Pós-Graduação Lato-sensu na área de educação. Seu corpo docente é composto em sua maioria por mestres e doutores que têm na trajetória profissional a experiência na educação básica, o que favorece a aproximação e o estabelecimento de parcerias com redes públicas de ensino.

A proposta apresentada e aprovada pela CAPES tem como principal objetivo promover a inserção dos alunos nas escolas, favorecendo a sua identificação com a profissão docente e desenvolvendo as competências necessárias ao desempenho do magistério. Para o curso de Pedagogia foram aprovadas 20 bolsas de iniciação à docência, atribuídas a alunas selecionadas por critérios de desempenho acadêmico, interesse e comprometimento com o projeto. As bolsistas desenvolvem 10 horas semanais de trabalho, em três escolas públicas municipais,

⁶ Informação disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>

adotadas como parceiras. Esta carga horária compreende uma hora de reuniões na universidade e dois a três períodos de atividades nas escolas.

O projeto tem duração prevista de 24 meses, e a sistemática de trabalho envolve um conjunto de ações articuladas: *inserindo-se no espaço escolar*, entendido como um momento de conhecimento mútuo no qual devem se estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades a serem desenvolvidas nas escolas; *conhecendo a realidade escolar*, um processo de investigação inicial, por meio de entrevistas e análise documental, visando estabelecer as linhas de trabalho que melhor atendam aos interesses das escolas; *planejando e desenvolvendo as ações na escola*, quando se discutem os dados obtidos e se definem as atividades a serem desenvolvidas, sob orientação dos coordenadores de áreas e professores supervisores das escolas; *refletindo sobre a atividade pedagógica*, quando as ações desenvolvidas são trazidas à discussão, analisadas, refletidas e redefinidas para continuidade do trabalho; *produzindo e partilhando conhecimentos*, que compreende momentos nos quais os conhecimentos produzidos pelos participantes são registrados, organizados e comunicados, no sentido de valorizar alunos e professores como produtores e autores de saberes pedagógicos.

A proposta contempla assim uma dupla dimensão formadora: a formação do aluno da universidade, que aprende no desenvolvimento das ações pedagógicas no espaço escolar, orientadas pelos professores da universidade e acompanhadas pelos professores supervisores, e a formação dos formadores – das escolas públicas e da universidade – que nesse processo refletem e reveem sua ação docente.

A universidade como espaço de formação dos professores

O distanciamento entre os espaços da formação e do trabalho é um dado especialmente preocupante na formação dos professores, a qual não pode estar dissociada da compreensão da escola como espaço estruturante da atividade docente. Como observa Tardif (2002) os saberes profissionais dos professores são situados, ou seja, são construídos e ganham sentido em função dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. Assim, a inserção do aluno na escola e a vivência das situações cotidianas da vida escolar é fator essencial na sua formação. Ao discutir o papel das faculdades de educação na formação dos futuros professores, Tardif (2002, p. 270) questiona o modelo universitário de formação profissional, observando que os cursos são geralmente idealizados segundo um modelo aplicacionista:

[...] os alunos passam certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos. [...]

O autor destaca que um dos problemas desse modelo é a organização curricular baseada em uma lógica disciplinar, focada no conhecimento teórico e distanciada do estudo da realidade das escolas e professores, resultando na dissociação entre o conhecer e o fazer na formação docente.

Análises sobre a formação de professores no Brasil também colocam em questão o papel da universidade na formação inicial dos professores, em que pese o reconhecimento da importância desse espaço formador no cenário das políticas de formação docente. Em relação à formação de professores de Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental em cursos de nível superior, Saviani (2009) aponta o risco de que a formação universitária, ao invés de oferecer aos professores um preparo profissional mais consistente, possa comprometer a formação para as questões pedagógicas e o atendimento às especificidades da criança pequena, pelo predomínio, em nossa universidade, de um modelo que prioriza a cultura geral e os conteúdos de conhecimento.

Discutindo as reformas curriculares nos cursos de licenciatura a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Arroyo (2007) observa que as propostas se fundamentam na crença nas diretrizes e normas como configurantes do real, tomando como referência modelos idealizados de docência que desconsideram a prática concreta dos professores e as suas condições de trabalho. Nessa perspectiva prevalece um olhar crítico às escolas e professores, vistos como distantes desses modelos ideais, pautados por valores tradicionais e voltados para as questões da prática. O autor aponta para a necessidade de “superação dessa tradicional visão conformante e precedente das políticas, das diretrizes e dos currículos de formação” (Idem, p.194).

Ao discutir o papel da universidade na formação de professores Gatti (2011) observa que ela não pode deter o monopólio da formação, sendo necessário diversificar os agentes envolvidos nesse processo, tais como sindicatos e associações de docentes, que poderiam ter uma participação importante na ampliação das possibilidades formativas. A autora destaca que a universidade não pode abrir mão de suas características e competências específicas, porém “[...] alterando substantivamente seu modo de operar, integrando em todas essas atividades, como parceiros efetivos, os professores e os técnicos que estão na prática escolar, não só trazendo-os para dentro do *campus* como indo a suas regiões e seus locais de trabalho” (GATTI, 2011, p. 154).

Analisando diferentes modelos de parcerias entre universidade e escola, Zeichner (2010) aponta sinais de uma mudança de paradigma sobre o papel da experiência de campo na formação dos professores, com o enfraquecimento do tradicional modelo distanciado e desconectado da realidade das escolas de educação básica. Ele observa, no entanto, que em muitas dessas propostas mantém-se a separação entre as culturas institucionais e a valorização do

conhecimento acadêmico em relação ao conhecimento prático, o que dificulta a renovação e a mudança estrutural na formação dos professores no espaço universitário.

O autor propõe o conceito de *terceiro espaço*, entendido como a criação de espaços híbridos, reunindo professores da educação básica e da universidade, nos quais o conhecimento da prática profissional e o conhecimento acadêmico possam se relacionar de forma menos hierárquica e mais igualitária, favorecendo a transformação e a construção de um novo conhecimento.

Apesar das diferenças entre os contextos de formação investigados por Zeichner (2010) e as condições brasileiras, as conclusões da pesquisa oferecem referências importantes para a análise de modelos de parceria entre universidade e escola. O autor destaca a importância de que as experiências de campo sejam orientadas e planejadas, para a qualidade da aprendizagem dos professores em formação. Outra questão apontada no estudo é a importância de coordenação entre a experiência na escola e o que se estuda na universidade, o que supõe o conhecimento dos professores supervisores das escolas sobre os fundamentos teóricos e metodológicos ensinados nos cursos, bem como dos professores universitários a respeito das práticas na Educação Básica.

Um aspecto fundamental para que essas propostas produzam efetivamente transformações nos modelos formativos refere-se às condições institucionais para o trabalho dos docentes da universidade. Zeichner (2010) aponta a importância do envolvimento dos professores efetivos neste trabalho, ao contrário do que se observa em muitos casos, nos quais tais atividades são deixadas aos alunos de pós-graduação. Esta liderança dos professores mais experientes está vinculada ao reconhecimento e à valorização do trabalho de formação de professores na instituição, campo de atuação que frequentemente tem menos status e recebe menos recursos institucionais.

Os estudos acima referidos indicam a necessidade de repensar os atuais modelos de formação a partir do diálogo com a realidade e as situações concretas do trabalho docente, bem como a urgência de superar a relutância de muitas instituições formadoras em reconhecer que esta nova epistemologia da formação de professores precisa ser incorporada ao discurso e às práticas formativas no ensino superior, adotando uma relação mais próxima e respeitosa com as escolas e comunidades docentes. Como bem resume Zeichner (2010, p. 496), o que está em jogo é a própria atuação das universidades na formação de professores para as escolas públicas, e o comprometimento desta função viria “em detrimento tanto da aprendizagem dos professores quanto da aprendizagem dos alunos”.

O reconhecimento desses problemas indica a necessidade de repensar a atuação da universidade na formação de professores, levando ao encaminhamento de propostas que superem a dissociação entre os campos da formação e do trabalho docente.

Procedimentos metodológicos

Visando captar os sentidos e significados dessa experiência de iniciação à docência para seus participantes, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, recorrendo-se à realização de grupos discussão como principal fonte de coleta de dados. Para os objetivos do estudo esta técnica mostrou-se adequada, uma vez que reúne um conjunto de pessoas para a discussão de um tema a partir de sua experiência pessoal, permitindo, no contexto de interação criado, a emergência de diferentes pontos de vista e a expressão de concepções, crenças, valores, representações, linguagens, etc (GATTI, 2005). Ao reunir pessoas que compartilharam sua experiência no PIBID os grupos de discussão possibilitaram a compreensão dos significados atribuídos pelos sujeitos numa perspectiva mais coletiva e menos individualizada.

Foram realizados dois grupos, procurando captar as diferentes perspectivas dos parceiros no Programa: o aluno da universidade, que se insere no espaço escolar e os profissionais das escolas, que passam a conviver com esses novos atores em seu espaço de trabalho. O primeiro grupo envolveu dez alunas do 1º e 2º ano de Pedagogia, que aceitaram voluntariamente participar da investigação. Nenhuma delas tinha experiência formal de trabalho docente, mas a maioria já havia participado de atividades em sala de aula, como auxiliares em escolas ou no estágio supervisionado. A discussão foi orientada por um roteiro flexível, com questões sobre as motivações para o ingresso no programa, os aspectos mais significativos, desafios e contribuições da experiência no Pibid para a formação profissional e a vida pessoal das participantes. O segundo grupo envolveu sete participantes, entre professores supervisores e gestores das escolas parceiras, que foram convidados e aceitaram participar da discussão. Nesse caso, as questões orientadoras versavam sobre as expectativas da escola em relação ao PIBID, à forma como os professores vêm percebendo a presença e atuação dos bolsistas e os possíveis impactos da participação no PIBID para a instituição escolar. As discussões foram gravadas e transcritas, fornecendo rico material para a análise dos dados apresentada a seguir.

Diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência

Nas falas das participantes dos grupos de discussão emergem questões pertinentes às expectativas, concepções e saberes envolvidos em um processo de aproximação entre instituições e culturas diferentes, bem como as graduais transformações que ocorrem ao longo do percurso, na medida em que a interação e o conhecimento entre os parceiros vão estabelecendo novas formas de relacionamento entre eles.

Ao relatarem a experiência no PIBID, as alunas bolsistas destacam que um dos motivos que as levou a participar do projeto foi a possibilidade de um contato mais próximo com o universo das escolas públicas e com situações da prática profissional. A participação no PIBID foi percebida

como uma possibilidade de suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na sua formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar:

Eu acho que o curso de Pedagogia, ele superou minhas expectativas. [...] Eu acho que cresci muito como pessoa aqui, o fato de ter Filosofia, História, Sociologia, são matérias muito importantes no curso que ajudaram a me formar como pessoa e como profissional também [...] mas acho que senti mais falta do como fazer, porque eu nunca tinha entrado numa sala de aula então eu ficava imaginando "nossa mas como é que eu vou fazer isso? com crianças de tal e tal idade?" Eu acho que foi, esse foi um ponto fraco, na minha opinião.

As falas revelam também a insegurança ao penetrar neste novo espaço de formação – a escola pública – e a surpresa ao perceber que não havia uma proposta de trabalho já definida, mas um projeto a ser construído coletivamente:

[...] a principio eu achei que o projeto assim já fosse estar pronto, que nós fossemos pegar o projeto pronto e colocar ele em prática... aí depois, aos poucos eu fui começando a entender sabe, tipo vamos sentar todos juntos pra elaborar o projeto, agora eu to vendo que é muito mais desafiador do que eu pensava [...]

Os relatos vão ao encontro das conclusões dos estudos anteriormente discutidos (ARROYO, 2007; TARDIF, 2002; ZEICHNER, 2010), que apontam a falta de articulação entre os estudos teóricos e a formação para a prática docente, o distanciamento da realidade concreta das escolas e a concepção aplicacionista de formação predominantes nos cursos. Na perspectiva das alunas, os conhecimentos abordados no curso de Pedagogia, embora valorizados, não oferecem referências que lhes permitam enfrentar com segurança os desafios da docência. Outro aspecto interessante é a expectativa de encontrar uma proposta pronta para o trabalho, o que sugere que essas concepções se traduzem no interior dos cursos em uma perspectiva de conhecimento na qual o aluno não é percebido, via de regra, como alguém capaz de assumir iniciativas e desenvolver autonomia pela própria formação.

A aproximação entre universidade e escola é marcada por inseguranças e expectativas também para os professores das escolas parceiras:

[...] a nossa insegurança a princípio também foi grande, em relação até da aceitação dos professores, como nós professores lá da escola seríamos vistos e aceitos [...] No começo alguns professores tiveram um pouco de resistência, não estavam entendendo muito bem.

[...] ter um estagiário dentro da minha sala me observando, olhando tudo que eu estou fazendo.

Nas falas acima fica evidenciado o desconforto nas relações entre o conhecimento acadêmico e os saberes profissionais, expresso na preocupação dos professores sobre como o seu trabalho seria visto pelos docentes e alunos da universidade. Tardif (2002, p. 42) destaca que, enquanto os saberes produzidos externamente à profissão docente são socialmente reconhecidos e valorizados, os saberes da experiência não têm sido reconhecidos e aceitos como saberes legítimos. O que se observa na reação inicial dos professores da escola é que eles não se percebem como produtores de saberes válidos, colocando-se numa perspectiva de subordinação em relação ao conhecimento acadêmico.

Ao discutir o papel da universidade na formação de professores, Gatti (2011) destaca que a desconfiança frequentemente observada nas relações entre escolas e academia deve-se ao fato de que os docentes da universidade tendem a desvalorizar o patrimônio de experiências e conhecimentos construídos pelos professores a partir de sua prática. A autora acrescenta que as ações de formação em parceria implicam uma mudança na cultura profissional acadêmica, que envolve o reconhecimento das competências recíprocas e a definição partilhada dos objetivos de formação.

A análise dos dados mostra a importância dos primeiros contatos entre esses parceiros com culturas e expectativas diferentes. À medida que os contatos iniciais ocorrem e o papel dos bolsistas nas escolas vai se tornando mais claro, as desconfianças iniciais vão sendo superadas, as expectativas iniciais se modificam e acontece uma mudança no olhar sobre o bolsista, que deixa de ser visto como um observador incômodo no ambiente escolar e passa a ser percebido como alguém que aprende ao partilhar o trabalho com o professor e traz contribuições para as atividades da escola:

[...] no começo o professor se sentia meio observado. Hoje não. O que a gente percebe no professor, e deixa a gente muito feliz, é que quando o professor tem uma aula vaga, ele chama o bolsista pra sentar com ele e fala assim: "olha, a semana que vem eu vou trabalhar Monteiro Lobato através de quadrinhos, então eu vou fazer isso, isso e isso"
[...]

[...] hoje eu sinto que os professores tem um apoio desses estagiários, sabe, que os professores podem estar contando com os estagiários porque eles levam jogos, eles buscam aulas novas, trocam essas idéias com os professores tá. Então eu acho muito, muito interessante. Foi um crescimento para nossa escola, essa troca.

Para as bolsistas também o acolhimento da escola é fundamental, na medida em que elas se percebem aceitas como membros do grupo. A fala a seguir indica a importância dessa inserção do aluno como protagonista e ator no ambiente escolar:

[...] nós fomos participar do planejamento, foi muito legal, eu pensei assim, que a gente, nós bolsistas, iam ficar separados dos professores, e não foi isso, fizeram uma roda incluíram a gente no meio, entendeu, então assim, nós sentamos junto com os professores [...] então eu achei muito legal, porque assim a gente foi incluída [...] você participa, você é incluído, eles te enxergam, te dão chance de trabalhar.

Tardif (2005, p. 52) destaca a importância das primeiras experiências no espaço escolar para a constituição da profissionalidade docente. Segundo o autor trata-se de “uma experiência de identidade que não pertence ao saber teórico ou prático, mas da vivência, e onde se misturam intimamente aspectos pessoais e profissionais: sentimento de controle, descoberta de si no trabalho, etc.” O que emerge nos relatos é justamente este sentimento de identificação com a docência, ao ser percebido como participante do grupo de professores.

Esse processo de participação ativa e de protagonismo nas atividades escolares é um aspecto especialmente valorizado pelas alunas, que destacam as diferenças percebidas entre as vivências no PIBID e as situações de estágio:

[...] na escola particular é estágio remunerado, então é “rezinho mandou”! Ai a gente não pode ter atitude nenhuma, você só obedece e nesse projeto assim, o poder criar a atividade [...]

[...] no estágio ele é mais dirigido! [...] e lá no PIBID você tem a oportunidade de trabalhar junto com o professor na criação da aula, de algo diferente, de algo que a criança necessite no momento.

[...] é muito mais gostoso mesmo você ver o seu trabalho, porque no estágio você faz o que te pedem então não tem esse gostinho assim de ser professora.

Entendemos que as falas acima resumem bem o significado da experiência no Pibid para as bolsistas. A possibilidade de participar ativamente do trabalho nas escolas, planejando as atividades junto com as professoras a partir das necessidades das crianças e desenvolvendo as ações com autonomia, permite que as alunas bolsistas sintam “o gostinho de ser professor”, ou seja, é uma experiência de inserção profissional, que vai muito além da mera observação ou execução de tarefas determinadas pelo professor da classe, como geralmente ocorre nas situações de estágio.

Se a participação no programa traz consequências positivas para a formação das alunas, um aspecto particularmente significativo nos depoimentos diz respeito ao impacto do PIBID nas escolas, como se observa no relato de uma diretora:

Como o caso da [...] foi assim, notável. Uma professora que já tem uma idade mais avançada, que sempre deu aula para o EJA, agora pega uma turma de primeiro ano.

Quer dizer, além de estar muito tempo fora da educação com as crianças, ela também estava assim totalmente perdida. E essa parceria ajudou muito.

E assim o que a gente percebeu é que as bolsistas deram um "up" tão grande nela que ela mudou. Ela é outra pessoa. Ela tem um pique de vinte anos. As meninas começaram a contar história, a dançar e sentar no chão pra fazer e vamos sentar, cortar papel, levantar. Era uma postura que ela não tinha. Ela tinha postura de professora mesmo tradicional né. Senta cada uma na sua carteira. As vezes a gente vai lá né, ela tá com os alunos lá esparramados.

O relato acima refere-se a uma situação particular, na qual a convivência e a troca de saberes entre bolsistas e professora provocou mudanças significativas não apenas nas práticas da professora como em sua motivação profissional. No entanto, os depoimentos das gestoras e supervisoras sugerem um processo mais amplo de mudança nas práticas escolares e nas relações dos professores com seus saberes:

Eles trazem as idéias novas. As vezes o professor, tá com a aquela sala cheia, prapara aquela aula e fica naquela mesmice. E com as bolsistas eles acabam inovando, buscando novas estratégias, então é uma parceria muito legal.

[...] então achei que essa questão significativa que elas levaram, da afetividade, essa realidade delas, fez muito bem para a escola. Pra escola no modo geral. E assim, abriu a cabeça de muito professor. Até nós mesmos, eu falo que eu me surpreendo com as coisas que eu tenho visto acontecer lá dentro.

Tardif (2002) observa que muitas vezes a formação na universidade não altera as representações dos alunos a respeito do ensino, as quais são construídas ao longo de sua história de vida e da escolarização anterior. Tais crenças não seriam modificadas mesmo no ingresso profissional, quando os professores são confrontados com a urgência na solução dos problemas cotidianos e não encontram condições para a construção de práticas mais adequadas ao enfrentamento dessas dificuldades.

Ao que parece, as atividades do PIBID introduziram no cotidiano das escolas um espaço de reflexão sobre as práticas escolares, que se mostra fundamental não só para os alunos bolsistas mas também para os professores envolvidos, constituindo-se numa oportunidade de revisão e transformação dessas práticas.

Inúmeros outros aspectos emergem nas discussões, mas no espaço do presente texto optamos por destacar este processo de conhecimento e aprendizado mútuo, no qual concepções e posturas anteriores a respeito do espaço escolar e do papel da universidade vão sendo revistos, dando lugar a novas relações, mais igualitárias e produtivas.

Considerações finais

Pode-se concluir que o desenvolvimento do Programa PIBID tem sido uma experiência muito positiva para os diferentes participantes envolvidos.

Para as alunas bolsistas, representa uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, na medida em que se percebem incluídas no ambiente escolar, não na condição de observadoras mas como parceiras e autoras de práticas valorizadas pelas demais professoras. Para as escolas envolvidas a participação no programa traz uma possibilidade de rever as práticas docentes, as relações com os alunos e com o conhecimento, a partir da inserção de novos atores neste universo dinâmico e complexo que é o ambiente escolar.

Colocados na condição de construir novas relações de convivência e de conhecimento em um espaço instituído, estruturado por normas e regras do sistema de ensino público, mas afetado pela presença de concepções e saberes da universidade, os sujeitos envolvidos no processo agem neste ambiente e neste agir se modificam e modificam o próprio espaço, aqui entendido não somente como meio material, mas como contexto que envolve as relações interpessoais, os afetos, atitudes e condutas que são produzidas e produzem esse ambiente (ZABALZA, 1998).

Uma questão que permanece em aberto refere-se ao impacto da experiência no curso de Pedagogia que desenvolve o programa. Ao discutir a idéia de *terceiro espaço*, Zeichner (2010) destaca o potencial de transformação e desenvolvimento de novos conhecimentos que se torna possível quando há uma relação mais próxima e equilibrada entre o conhecimento acadêmico e a prática profissional. O autor defende as possibilidades transformadoras desse espaço nas práticas de formação de professores na universidade. A experiência do PIBID referida neste estudo é ainda recente, e os dados não permitem conclusões sobre as suas consequências nas práticas formativas do curso de Pedagogia em questão, mas os resultados sugerem que a aproximação entre universidade e escola, favorecida nessa proposta, pode contribuir para a constituição de espaços híbridos de formação, que articulem os conhecimentos universitários e os conhecimentos da prática produzidos pelos professores e para a superação do distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação na universidade e do exercício profissional.

Referências Bibliográficas

Arroyo, Miguel González (2007). Condição docente, trabalho e formação. In Souza, João Valdir Alves (Ed.), *Formação de professores para a educação básica: Dez anos da LDB* (pp.191-209). Belo Horizonte: Autêntica.

- Gatti, Bernardete Angelina & Nunes, Marina (2009). *Formação de professores para o ensino fundamental: Estudo de currículo das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas*. São Paulo: FCC,.
- Gatti, Bernardete Angelina (2011). A formação dos docentes: O confronto necessário professor x academia. In Garcia, Walter. E. (org). *Bernardete Gatti: Educadora e Pesquisadora* (pp.155-170). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gatti, Bernardete Angelina & Barreto, Elba Siqueria de Sá & André, Marli Eliza Dalmazo Afonso (2011). *Políticas docentes no Brasil: Um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, Bernardete Angelina (2005). *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Liber Livro.
- Saviani, Dermerval (2009). Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Educação*, ANPED, 14(40), 143-155.
- Tardif, Maurice (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Tardif, Maurice. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Zabalza, Miguel (1998). *Qualidade em educação infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Zeichner, Ken (2010). Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, 35(3), 479-504.

8.8.

Título:

Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciência Contábeis e Direito no Brasil

Autor/a (es/as):

Coordenador/a:

Baraúna, Silvana Malusá [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Equipe:

Miranda, Gilberto José [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Melo, Geovana Teixeira [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Rios, Gilma Maria [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]

Oliveira, Guilherme Saramago de [UFU - Universidade Federal de Uberlândia]