

PIBID E PRÁTICA DOCENTE: UM ENTREMEAR DE SABERES

João Kaio Cavalcante de Moraes

Bolsista PIBID-IFRN (kaio-ca-valsante@hotmail.com)

Maria Aparecida dos Santos Ferreira

Coordenadora do Subprojeto PIBID Biologia IFRN

RESUMO

Nas últimas 3 (três) décadas, estudos emergiram ressaltando a formação de professores como uma das alternativas para a melhoria na qualidade do ensino. Consequentemente, os pesquisadores em educação centraram seus estudos na busca por uma base de saberes que caracterizasse a profissão professor. Essas pesquisas influenciaram as políticas públicas brasileiras voltadas para a formação e valorização profissional, dentre elas, o PIBID. Partindo dessa premissa, esse construto teórico tem como objetivo refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente a partir da iniciação à prática docente. Para alcançar tal intento, procuramos entender como se constituem os saberes profissionais dos bolsistas a partir da iniciação à prática. Sendo assim, com intuito de assegurar nossas falas, recorreremos aos estudos de Tardif (2013), Shulman (1987), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005) e Cunha (2004). Os resultados nos mostraram que o bolsista PIBID, ao ser inserido na escola, começa a vivenciar a realidade escolar, agindo e refletindo sobre ela, isso contribui para que esse futuro professor associe teoria à prática. Ao ser estimulado nesse sentido, o bolsista mobiliza saberes como o da ação pedagógica, o experiencial e o curricular. Sendo assim, o PIBID é uma importante ferramenta na construção da profissionalização docente, uma vez que o licenciando mobiliza diversos saberes que vão constituindo a sua identidade profissional.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Políticas de valorização Profissional, Prática Pedagógica, Saberes docente.

INTRODUÇÃO

No decorrer das últimas três décadas, a formação e profissionalização docente assumiu uma notável relevância no contexto contemporâneo da educação. Essa formação tem sido palco de debates constituindo-se em eixo de estudos, pesquisas e políticas públicas. A ideia de profissionalização consubstancia-se às condições ideais que venham a garantir um exercício profissional de qualidade. Essas condições incluem a formação inicial e a formação continuada, nas quais o professor aprende e desenvolve saberes, habilidades e atitudes profissionais específicas a profissão de professor (SOUSA e MENDES SOBRINHO, 2014).

O autor Tardif (2013) comenta que o principal objetivo do movimento de profissionalização é fazer com que o ensino passe do estatuto de ofício para o de profissão em sua integralidade. Nesse caso, trata-se de oferecer aos futuros professores uma formação universitária com bom nível intelectual. No sentido mais íntimo, o que se deseja é desenvolver um conjunto de saberes profissionais baseadas em conhecimento científico.

Percebe-se que a partir do momento que é enaltecido uma base de saberes específicas a profissão do professor, é ressaltada a singularidade do trabalho docente. Os autores Sousa e Mendes Sobrinho (2014, p.2) ressaltam que “ser um docente profissional implica, portanto, dominar uma série de saberes, capacidades e habilidades especializadas que o fazem ser competentes no exercício da docência, além de uni-los a um grupo profissional organizado e sujeito a controle”.

Em meio a isso, convém, portanto, adiantar que a ideia de profissionalização docente, conforme tem-se destacado, impulsiona algumas políticas públicas voltadas para a formação de professores, pois eles precisam produzir saberes, para se transformarem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar (SOUSA e MENDES SOBRINHO, 2014). Dentro dessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), surge como uma iniciativa das políticas públicas do país voltada para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores da educação básica. Dentre tantos objetivos, o PIBID visa que as ações realizadas pelos subprojetos participantes possam



refletir na elevação da qualidade da formação inicial e continuada, na mobilização dos professores da educação como (co)formadores dos futuros docentes, na valorização do magistério, bem como na articulação entre os institutos/universidades e a escola de educação básica (AIRES e TOBALDINI, 2013).

Partindo do pressuposto que a profissão de professor é caracterizada por um conjunto de saberes e/ou competências específicas que o faz único enquanto profissional e que, ao longo das últimas décadas um conjunto de políticas públicas, inclusive o PIBID, vêm sendo idealizadas com a finalidade de melhorar a formação inicial desses educadores, esse construto teórico tem como objetivo refletir sobre as implicações do PIBID na constituição dos saberes docente a partir da iniciação à prática docente.

2 METODOLOGIA

Para alcançar tal objetivo, procuramos entender como se constituem os saberes profissionais dos bolsistas a partir da iniciação à prática, ou seja, identificar nas ações desenvolvidas pelos bolsistas PIBID uma base de conhecimentos específicos que, somados ao próprio processo formativo dos licenciandos, se configurem como fatores subjetivos na profissionalização dos futuros professores.

Para isso, consultamos na literatura especializada, alguns autores que desenvolveram estudos referentes à profissionalização e os saberes docentes. Dentre eles, podemos destacar os estudos de Tardif (2013), Shulman (1987), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005), Cunha (2004), Sousa e Mendes Sobrinho (2013) e Aires e Tobaldini (2013). Dessa forma, essa pesquisa tem uma abordagem qualitativa e se utiliza da pesquisa bibliográfica e documental, como procedimento metodológico.

3 O PIBID E A INICIAÇÃO À PRÁTICA DOCENTE

O Pibid é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede 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, 2014).

Geralmente esses bolsistas passam por um processo seletivo logo no início do curso, esse momento se constitui a partir de uma carta de motivação na qual os candidatos precisam explicitar os motivos pelos quais eles gostariam de entrar no PIBID e quais suas contribuições para à educação brasileira. Além disso, eles ainda são submetidos a uma avaliação do seu coeficiente de rendimento, os mais altos são selecionados. A permanência no programa está submetida a assiduidade do bolsista e a aprovação nas disciplinas da sua própria licenciatura.

As bolsas podem ser divididas em até cinco modalidades para estudo e pesquisa adequadas as seguintes condições: coordenação institucional; coordenação de área; coordenação de área de gestão de processos educacionais; supervisão e iniciação à docência (CAPES, 2014).

Geralmente, para entrar em um Subprojeto, o candidato passa por um processo seletivo que consiste em uma avaliação do coeficiente de rendimento e disponibilidade de tempo, além desses documentos, o licenciando ainda desenvolve uma carta trazendo argumentos que defendam suas possíveis contribuições para a educação básica de ensino do país. Os melhores classificados são aprovados e começam a vivenciar o cotidiano de um bolsista PIBID.

Em seguida, os licenciandos são inseridos em uma escola pública da rede regular de ensino junto com as professoras (co)formadoras da sua devida área, por exemplo, química, física, biologia, matemática. Na instituição de ensino, eles devem cumprir uma carga horária específica durante a semana, além de estarem obrigatoriamente presentes em sua sala de trabalho durante os horários da professora (co)formadora.

Na escola, eles começam a vivenciar os primeiros ensaios da prática profissional, planejamentos, aulas práticas, aulas teóricas, oficinas pedagógicas, gincanas, atividades



lúdicas, aulas de campo e projetos são algumas das atividades desenvolvidas pelos bolsistas no cotidiano escolar. Além disso, os bolsistas iniciam a vivência na escola, com os diretores, a equipe técnica e os alunos, esses momentos são cruciais no processo formativo de um profissional professor, pois evidencia o local de trabalho desse futuro docente moldando a sua identidade enquanto professor.

Nessas ocasiões, tem-se início os primeiros momentos de prática profissional desses bolsistas, eles começam a vivenciar os dilemas e peculiaridades que envolvem o processo de ensino e aprendizagem. Em meio a isso, para assegurar esse construto, os futuros professores precisam recorrer aos conhecimentos teóricos e metodológicos apreendidos no decorrer do seu curso formativo, conciliando assim, a teoria à prática. Vários estudos em âmbito nacional vêm sendo realizados nos últimos anos ressaltando os problemas que envolvem a dicotomia entre teoria e prática na formação dos professores, uma dessas estudiosas é Pimenta (2005), ela ressalta que essa constatação pouco contribui na compreensão das contradições da prática social e educativa e sugere uma reformulação nos currículos das licenciaturas no Brasil.

OS SABERES DOCENTES E O PIBID

Como já discutimos anteriormente, as ações dos bolsistas PIBID, em sua grande maioria, estão centradas nos momentos de reuniões e encaminhamentos pelos coordenadores de área e na vivência cotidiana na escola de educação básica em que o PIBID atua. Lá, os licenciandos recorrem aos conhecimentos teóricos construídos no decorrer do seu processo formativo pelas disciplinas específicas e pedagógicas para assegurar o seu “fazer docente”, além disso, ainda aprendem com a experiência das professoras supervisoras, conhecidas como (co)formadoras. Todo esse processo se configura como uma base de saberes construídos pelos bolsistas no decorrer dessa ação, mas, quais são esses saberes?

Alguns estudiosos como Shulman (1987), Freire (1996), Gauthier et al. (1998), Pimenta (2005), Tardif (2013) e Cunha (2004) formulam teorias baseadas na premissa do conjunto de saberes/competências/conhecimentos que estão associados a profissão do

professor. No Brasil, especificamente, a introdução da temática deu-se, inicialmente, pelas obras de Tardif (2013) e de Gauthier et al. (1998) e, posteriormente pela divulgação dos trabalhos de autores brasileiros como Freire (1996) e Pimenta (2005).

Os autores nomeiam essa base de conhecimentos específica do trabalho do professor em três nomenclaturas: conhecimentos, competência ou saberes docentes. O grupo de autores que utiliza o termo “saberes” para referir-se à ação de conhecer, compreender e saber-fazer associado à docência é mais numeroso e popular no Brasil, que qualquer outro (PUENTES, AQUINO E QUILLICI NETO,2009). Por essa razão, desenvolveremos nosso estudo ressaltando as pesquisas de Tardif (2013), Gauthier et al. (1998) e Cunha (2005).

O autor Gauthier et al. (1998), no esforço por superar um ofício feito sem saberes e saberes sem ofício, apresenta uma outra visão do ensino, que parte da concepção segundo a qual seis saberes devem ser mobilizados pelos professores para o exercício da docência. São eles: 1) saber disciplinar; 2) saber curricular; 3) saber das ciências da educação; 4) saber da tradição pedagógica; 5) saber experiencial; 6) saber da ação pedagógica (PUENTES, AQUINO e QUILLICI NETO,2009).

Uma das principais contribuições desse autor é justamente essa, o de ressaltar a preocupação com os saberes referentes à ação pedagógica. Gauthier et al. (1998, p.34) enaltece que “não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”. Além desse saber, o autor aborda outros cinco saberes básicos que são mobilizados durante o trabalho do professor.

A obra de Tardif (2003), como a de Gauthier et al. (1998), tem sido amplamente divulgada no Brasil desde princípios da década de 1990. Ao contrário de Gauthier et al. (1998), o autor Tardif (2003) descreve muito sucintamente, uma nova classificação e tipologia, integrada por quatro saberes diferentes: 1) da formação profissional; 2) saberes disciplinares; 3) saberes curriculares; 4) experienciais, vinculados ou baseados no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio, os quais brotam da experiência e são por ela validados (PUENTES, AQUINO E QUILLICI NETO,2009).



Percebemos, portanto, que apesar dos autores discorrerem no que se refere a nomenclatura das tipologias dos saberes, eles são consensuais a partir do momento em que enaltecem questões como os saberes provenientes da formação acadêmica inicial, dos saberes advindos do currículo, dos conhecimentos específicos do conteúdo histórico construído socialmente pela cultura humana e dos saberes estabelecidos a partir da experiência e da ação pedagógica na escola.

O autor Guimarães (2005) enaltece que a relação do professor com esses saberes não acontece, ou não deveria acontecer, de maneira fragmentada. O professor lida com saberes disciplinares numa perspectiva pedagógica e de construção de uma profissão. Portanto, com certa independência, recriando-os conforme o contexto, os recursos, sua história de vida, opções pessoais e as necessidades do aluno.

As pesquisas de Tardif (2003) influenciou de forma significativa os estudiosos no Brasil, uma das pesquisadoras que se apropriou dessa classificação foi Cunha (2004), entretanto, ela propõe uma classificação dos saberes a partir de uma correlação com o campo da didática. A autora enaltece a importância da didática na constituição desses saberes específicos, afirmando que aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada.

Alguns desses saberes são incorporados durante a formação profissional, outros, durante a sua prática. No entanto, dados os inúmeros problemas relacionados à questão da formação dos professores, alguns desses saberes podem não ser desenvolvidos suficientemente durante a sua formação inicial nem durante sua atuação profissional. Nesse sentido, percebemos que o PIBID é um espaço no qual contribui para que os futuros professores possam se apropriar e incorporar esses saberes (AIRES e TOBALDINI, 2013).

Partindo desse construto, ressaltamos a importância do PIBID como um “agente” que aproxima o futuro professor a realidade da escola, aos dilemas intrínsecos do processo de ensino e aprendizagem e da pesquisa científica a partir das reflexões da prática profissional. Se até então, os saberes constituídos por muitos cursos de formação se resumem aos saberes

disciplinares, o PIBID possibilita ao bolsista um emaranhado de significados que vão se constituindo em um conjunto de saberes específicos que fundam essa formação.

No decorrer do texto, descrevemos um pouco das atividades desenvolvidas pelos bolsistas PIBID em seu cotidiano, notamos que eles normalmente participam do planejamento da escola e da professora (co)formadora. Além disso, vimos que esses licenciandos são condicionados a estarem inseridos no cotidiano escolar e, principalmente na sala de aula, essa, por sua vez, é responsável pela significação da iniciação a prática docente do bolsista PIBID.

Percebemos ainda que a partir do momento em que esses futuros profissionais são inseridos no cotidiano escolar, eles são estimulados a articular saberes que competem à ação pedagógica, a experiência profissional e o currículo da própria instituição. Esses saberes não são constituídos de forma aleatória, de fato, os bolsistas são orientados, supervisionados e coordenados por profissionais que compõem o programa para desenvolver uma atividade reflexiva e “madura” sobre essa prática. Com relação a essa última constatação, a autora Gatti (2010) ressalta que os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.

Portanto, a partir do momento em que esses bolsistas são inseridos na escola, ao mesmo tempo que estão adquirindo os conhecimentos teóricos nas universidades e nos institutos superiores de educação, eles mobilizam os mais variados saberes com intuito de assegurar a sua prática profissional. Esse fator, corrobora para que esses licenciandos reflitam, questionem e busquem soluções para os dilemas que envolvem essa prática.

Com vista nessa problematização, o autor Pereira (2006), esclarece que o futuro professor, precisa compreender o próprio processo de construção e produção do conhecimento escolar, entender as diferenças e semelhanças dos processos de produção do saber científico e do saber escolar, conhecer as características da cultura escolar, saber a história da ciência e a história do ensino da ciência com quem trabalha e em que pontos elas se relacionam. Isso é possível apenas com uma formação integrada, que concilie os momentos de formação nos bancos das universidades com as observações e intervenções na escola.



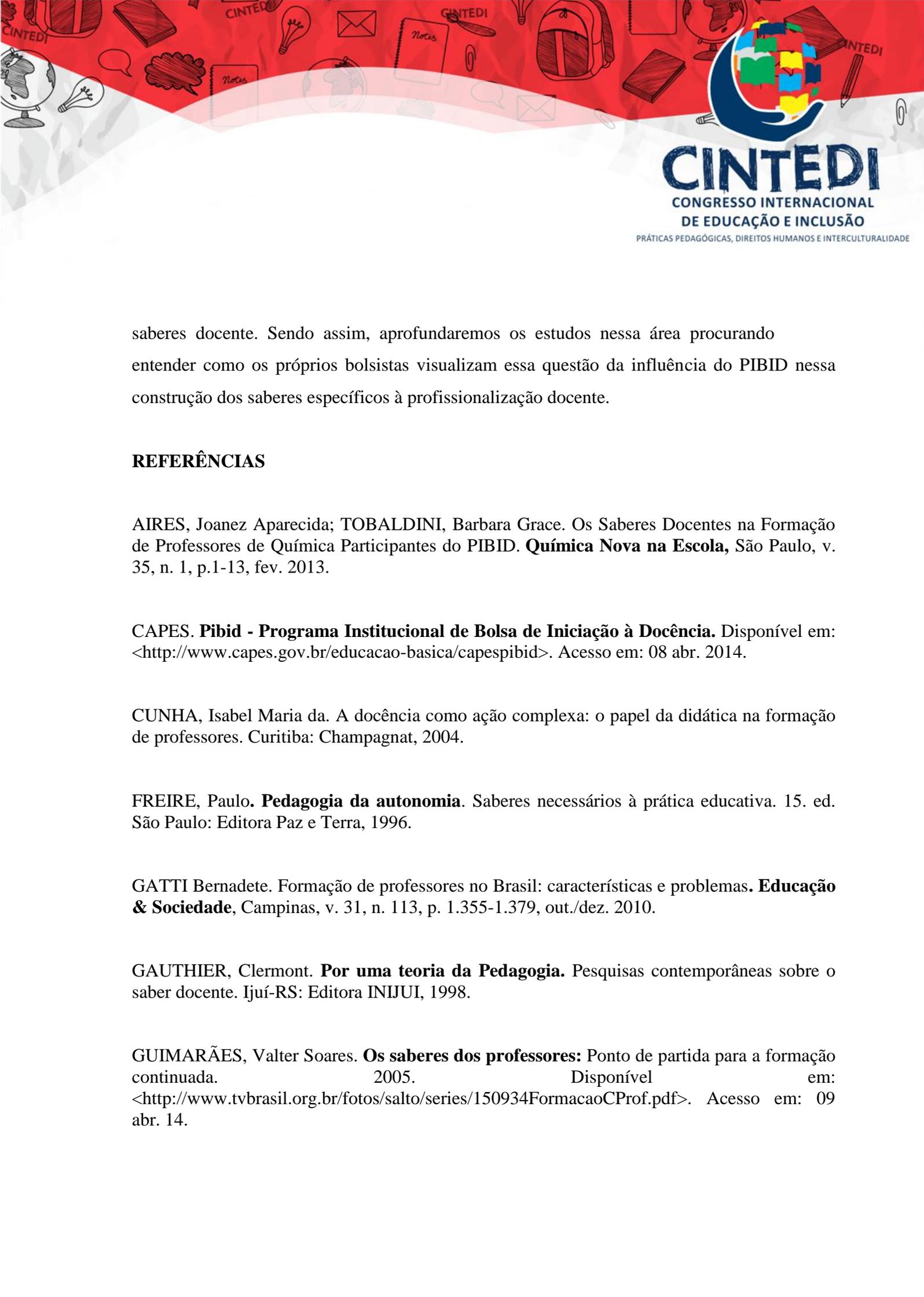
Portanto, entende-se nesse caso, que a formação profissional é constante, contínua e multidirecional, repleta de fatores que corroboram para que esses indivíduos se transformem em membros de uma corporação específica: a dos que sabem ensinar. Nesse caso, percebemos que o PIBID é um dos fatores que colabora para esse processo. Ao longo do texto, discorremos a respeito das contribuições do PIBID no sentido de aproximar o licenciando a realidade da escola pública logo no início do seu curso, contribuindo assim para que ocorra uma conciliação entre a teoria e a prática. Logo após, enumeramos uma série de saberes específicos ao trabalho do professor, localizando o PIBID em meio a isso, depois disso, enaltecemos esses saberes como um dos pilares que sustenta a profissionalização docente. Dessa forma, o PIBID otimiza a formação de professores de Biologia, uma vez que contribui para que os participantes do programa constituam uma identidade docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu algum tempo depois a esses estudos como uma iniciativa do governo federal de melhorar a qualidade da formação docente ofertando bolsas de estudos para os licenciandos das instituições de ensino superior do Brasil. Um dos objetivos do programa é aproximar o bolsista a realidade da escola da educação básica. É justamente a partir desse objetivo que o PIBID otimiza a formação de professores, uma vez que esses alunos podem conciliar a teoria à prática constituindo e mobilizando esses saberes logo no início da formação.

Percebemos, ao longo das nossas reflexões, que os bolsistas ao atuarem na escola são estimulados a refletirem sobre a sua prática e, conseqüentemente, a mobilizarem saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares. Isso contribui na formação desses professores uma vez que a partir desses momentos, os bolsistas vão se constituindo enquanto futuro professor e formulando uma identidade docente.

Dessa forma, enaltecemos que alcançamos o objetivo principal desse construto teórico, já que conseguimos refletir sobre como o Pibid contribui na formulação e na constituição dos



saberes docente. Sendo assim, aprofundaremos os estudos nessa área procurando entender como os próprios bolsistas visualizam essa questão da influência do PIBID nessa construção dos saberes específicos à profissionalização docente.

REFERÊNCIAS

AIRES, Joanez Aparecida; TOBALDINI, Barbara Grace. Os Saberes Docentes na Formação de Professores de Química Participantes do PIBID. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 35, n. 1, p.1-13, fev. 2013.

CAPES. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 08 abr. 2014.

CUNHA, Isabel Maria da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. Curitiba: Champagnat, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 15. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

GATTI Bernadete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1.355-1.379, out./dez. 2010.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da Pedagogia**. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS: Editora INIJUI, 1998.

GUIMARÃES, Valter Soares. **Os saberes dos professores: Ponto de partida para a formação continuada**. 2005. Disponível em: <<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/150934FormacaoCProf.pdf>>. Acesso em: 09 abr. 14.

Perreira, Júlio Emílio Diniz. Debates e pesquisas no Brasil sobre formação docente. In: Pereira, Junlio Emílio Diniz. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 15-52.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998. p. 161-178.

PUENTES, Roberto Valdés; AQUINO, Orlando Fernández; QUILLICI NETO, Armindo. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 1, n. 34, p.1-15, fev. 2009.

RAMALHO, Betania Leite; NUÑES, Isauro Beltran; GAUTHIER, Clermont. **Formar o professor: profissionalizar o ensino**. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2004.

SHULMAN, Lee S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, Havard, v. 1, n. 57, p.1-22, jan. 1987.

SOUSA, S Maria Goreti da Silva; MENDES SOBRINHO, José Augusto de Carvalho. **FORMAÇÃO E PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: REVELAÇÕES A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA**. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_19.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2014.

TARDIF, Maurice. A PROFISSIONALIZAÇÃO DO ENSINO PASSADOS TRINTA ANOS: DOIS PASSOS PARA A FRENTE, TRÊS PARA TRÁS. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 07 abr. 2014.

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