



GT08 - Formação de Professores – Trabalho 70

APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA NO PIBID: POSSIBILIDADE, TENSÕES E FRAGILIDADES

Rosenilde Nogueira Paniago – Instituto Federal Goiano (IF Goiano)

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem da docência na formação inicial de professores no contexto de um Instituto Federal de Ciências, Educação e Tecnologia. De abordagem qualitativa, utilizou-se, como fonte de dados, a análise de documentos e de narrativas orais de nove licenciandos dos cursos de Matemática, Biologia e Química e de três professores da instituição, *locus* da pesquisa. Os resultados sinalizam que o PIBID tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensinar a imersão em diversas atividades de aprendizagem à docência e iniciação à pesquisa. Entretanto, foram constatadas vulnerabilidades, tais como a ausência de práticas efetivas dos formandos com alunos da educação básica, ausência de formação pedagógica dos formadores e inexperiência com a investigação e ensino na educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. PIBID. Aprendizagem da docência

Introdução

Vivemos em um momento histórico em que o avanço da ciência e da tecnologia operou transformações incalculáveis na humanidade impactando o campo da Educação e das demais áreas de conhecimento. Essas transformações, somadas à diversidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, tornam o exercício da docência um desafio. Nesse cenário, a profissão professor, sua formação e seu saber têm sido objeto de estudos e pesquisas, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas aos professores em sua prática.

Do ponto de vista da formação inicial de professores, vários programas e leis foram implementadas no Brasil nos últimos dez anos tencionando a melhoria deste processo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e suprir a falta de professores com formação, dentre os quais, destaca-se o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID). O PIBID iniciou em 2009 com 3088 bolsistas (licenciandos,

professores supervisores, professores das IES) e atinge em 2014 mais de 90 mil bolsistas, de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência.

Assim, tal investigação se dá no contexto de um Instituto Federal de Ciências, Educação (IF), aqui denominado como IF Campo. Foi motivada pela necessidade visualizada em se investigar a aprendizagem da docência, na formação inicial, no contexto de uma instituição com uma história forte ligada à formação para o trabalho, para a técnica e com recente experiência com a formação de professores, que se inicia em 2008, após a exigência da Lei nº 11.892 que cria os IF e os obriga a ofertarem o mínimo de 20% (vinte por cento) de suas vagas para os cursos de Licenciatura. Após esta data, o IF Campo passa a oferecer cursos de Licenciatura, nas áreas de Biologia, Química, Pedagogia e Matemática, o que impõe, portanto, uma nova situação à instituição, que merece ser investigada.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva investigar a contribuição do PIBID para a aprendizagem da docência na formação de professores, sendo conduzida pela questão: como as práticas efetivas propostas nos subprojetos do PIBID do IF Campo estão contribuindo para a aprendizagem da docência dos formandos? Neste texto, apresentar-se-á um recorte em que será feita uma discussão de forma a evidenciar as potencialidades e fragilidades sinalizadas nas narrativas dos bolsistas de iniciação à docência do PIBID, acerca das práticas de aprendizagem da docência. No seu delineamento, apresentar-se-á inicialmente o percurso metodológico, seguido da discussão acerca da aprendizagem da docência, saberes e desenvolvimento profissional, e, por fim, as análises, em que delineou-se algumas categorias, dentre as quais apresentar-se-á: 1) As possibilidades de aprendizagem a docência no PIBID; 2) Os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID.

Percurso metodológico

Nesta investigação de abordagem qualitativa, adotou-se como procedimento de coleta a análise documental e as entrevistas narrativas. Analisou-se as Portarias nº 260/2010 e nº 096/2013 que normatizaram o PIBID, durante o período da investigação (2013-2016) e o Relatório Institucional do IF Campo (RIIFC) encaminhado à Capes, no final de 2013. As entrevistas narrativas foram utilizadas, a fim de identificar o conhecimento que os licenciandos bolsistas do PIBID (LBP) possuíam da aprendizagem da docência, de si pelo viés da família, escolarização e contexto sócio-histórico.

Goodson (2013) defende a importância de dar voz aos professores por meio das suas histórias de vida.

Recolheu-se, durante o ano de 2014, as narrativas de nove LBP das licenciaturas de Química, Biologia e Matemática e de três professores da IES coordenadores de áreas (CA) dos subprojetos dos quais os bolsistas participam. Os LBP serão identificados por palavras com as iniciais de seus nomes que representaram algumas das características observadas em suas posturas durante a recolha dos dados. Assim, de Biologia apresenta-se Alvorecer, Lua e Vida; de Matemática Iluminado, Bela e Coragem; de Química Força, Esperança e Paz. Os CA, serão identificados com as letras iniciais de seu nome e do curso que coordenam, sendo CEM de Matemática, CLQ de Química e CGB de Biologia.

Na seleção dos participantes optou-se pela escolha de apenas um *Campi* a partir do pressuposto que os sujeitos convivem em uma trama de relações socioculturais que influenciam a sua história, o seu eu, enfim, a aprendizagem da docência. Conforme Goodson (2013), as histórias de vida e o ambiente sociocultural influenciam o que somos como pessoa, nossa aprendizagem e prática pedagógica como educadores. De modo geral, todos os LBP são naturais de pequenas cidades e possuem uma situação econômica comum, a que concorrem vários intervenientes: são de classe econômica não abastada; a bolsa do PIBID auxiliou-os favoravelmente nos estudos; estudam no período noturno; residem distante do IF Campo; estudaram durante a educação básica em escolas públicas. Os participantes foram escolhidos a partir dos critérios: diferentes faixas etárias; escolha por gênero; alunos que estejam há mais de 1 ano no PIBID; CA que permaneceram por mais de dois anos.

Desenvolvimento, Aprendizagem e Saberes da Docência

A formação de professores e os seus saberes têm sido foco de intensos debates e pesquisas, visto que as tramas que ocorrem na atual sociedade contemporânea, marcada por inúmeros avanços e complexidade, tornam o exercício da docência uma atividade cada vez mais desafiante, o que requer dinamismo e atualização constante dos saberes necessário ao seu exercício.

Nóvoa (2013) anuncia a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores, pois nada substitui um bom professor. Para tanto, sugere quatro propostas, caminhos a serem percorridos, para que isto ocorra: 1) por uma formação de professores a partir de dentro – em que sinaliza a necessidade de os professores terem

participação na formação; 2) por uma valorização do conhecimento docente - em que destaca o ensino como uma atividade de criação, em que os professores, de forma colaborativa, valorizam o seu próprio conhecimento profissional construído, a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência; 3) pela criação de uma nova realidade organizacional - destaca a necessidade de emergência do professor como coletivo como uma das principais realidades do século XXI, em que a ética profissional, as práticas são construídas no diálogo de forma colaborativa; 4) pelo reforço do espaço público de educação – em que propõe a construção de um espaço público no qual a escola tem o seu lugar, mas não exclusivo, hegemônico, na educação das crianças e jovens. Ao contrário, a escola compartilha com outras instâncias sociais a missão educativa. A formação de professores, portanto, necessita ser articulada com o debate sociopolítico, de forma a criar iniciativas para a definição desse novo contrato social.

No debate acerca da formação de professores, o desenvolvimento profissional, também tem sido focalizado em demasiado; termo recente, mas que tem ganhado significativo uso como forma de traduzir as aprendizagens da docência como algo contínuo que ocorre ao longo da formação. Conforme Day (2001) o desenvolvimento profissional dos professores é correlacionado com suas vidas pessoais, profissionais, contextos escolares e com as políticas educacionais. Então, o desenvolvimento profissional inclui a aprendizagem a partir da experiência em sala de aula, e “[...] ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de atividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p.18).

Assim, compreende-se que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, aspectos socioculturais, políticos, ambientais, dentre outros). Logo, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação de seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes da docência nas práticas escolares e em sala de aula. Para Mizukami (2013), os processos de aprender a ensinar e a ser professor, bem como a se desenvolver profissionalmente são lentos. “Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de

Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI, 2013, p.23).

Com a compreensão de que a formação não suporta todo o processo de aprendizagem da docência, espera-se que os futuros professores obtenham mais que um título; vislumbra-se uma formação que permita experimentarem situações de aprendizagem de modo a desenvolverem a capacidade de mobilizarem em sua futura prática os vários saberes necessários ao exercício da docência. Então, ao analisar a aprendizagem dos futuros professores realça-se as várias dimensões dos saberes da docência, destacando como fundamental ao professor, a capacidade de mobilizar e decidir qual deve ser o saber a ser utilizado nas situações complexas e singulares do trabalho docente. Para tanto, sem tencionar tecer prescrições, destaca-se com base em Garcia (1999), Shulman (1987), Pimenta e Lima (2011), Freire (2006), Tardif (2013) e Moraes (2008) algumas das dimensões e posturas que se considera necessária à docência. Para ensinar é preciso que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões: 1) o conteúdo da área de formação – condição essencial na docência; 2) a pedagogia do conteúdo – numa relação análoga ao que propõem Shulman (1987), se refere às estratégias que o professor mobiliza para tornar o conhecimento compreensível ao aluno, o que implica necessariamente, a exigência anterior; 3) o currículo, das ciências da Educação e da Pedagogia – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a prática de ensino do professor e o auxilia a fazer as escolhas; 4) Sobre o aluno e a forma como aprende – cada aluno possui uma forma singular de aprender, não sendo possível desenvolver uma pedagogia homogênea, tratando-os como se fossem todos iguais; 5) do contexto e a comunidade educativa- o conhecimento do contexto em que vive o aluno possibilitará aos professores respeitar, valorizar os seus saberes e compreender as influências em sua aprendizagem; 6) Práticas de reflexão e investigação – para que possam buscar novas formas de operacionalizar sua prática de ensino e lutar por justiça social; 7) Sobre a inter e transdisciplinaridade – em face da realidade complexa, se torna fundamental romper com as barreiras epistemológicas disciplinares e construir novas atitudes perante o ser, o ensinar, o pesquisar. No que tange as posturas, advoga-se a necessidade de os professores desenvolverem *postura crítica e política* que os ajudará a perceberem as ideologias de opressão, manipulação e a lutarem por sua própria valorização profissional e por uma sociedade mais justa e equilibrada socialmente, economicamente e ambientalmente e; *postura transdisciplinar* que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa abertura de olhar e tolerância diante de si e do

outro, especialmente do aluno. Não basta saber sem o ser; não adianta possuir todas as dimensões dos saberes anteriormente descritos sem a sensibilidade afetiva para a compreensão do aluno como pessoa humana e de suas diferentes formas de ser e aprender. O ensino implica em compartilhar alegrias, experiências, afetividade, história de vida, intuição emoção dentre outras (MORAES, 2008).

As possibilidades de aprendizagem da docência no PIBID

Como possibilidades, apresentar-se-á algumas práticas de socialização à docência, compreendida como as estratégias de aprendizagens vivenciadas pelos formandos no cotidiano da escola pelos quais vão adquirir os saberes da docência, dentre as quais destacam-se: a inserção no cotidiano da escola desde o início do curso; a participação em eventos; as ações interventivas no cotidiano escolar (planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas, trabalho com projetos e pesquisa).

A possibilidade de *inserção no cotidiano escolar* desde o início da formação fora uma das afirmações presentes nas narrativas de alguns dos LBP, em que destacam a importância do programa para o contato com a escola e com a prática dos professores: *Conhecer o ambiente da escola desde o início do curso foi importante, e também ter contato com a prática docente para que muitos dos erros cometidos por estes não sejam cometidos por nós* (ESPERANÇA, 2014). Corroborando este depoimento outra LBP, ao esclarecer que no PIBID, os formandos vão para a sala de aula observar como de fato tudo acontece, pois [...] *na prática, tem muita coisa que não é como na teoria* (CORAGEM, 2014). O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola é um dos elementos afirmados pelos LBP como significativo para as aprendizagens de ser professor. Canário (2001) corrobora esta reflexão ao chamar a atenção para o valor epistemológico da experiência na formação de professores, defendendo que “o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência” (Ibid., 32). Estar na escola desde o início do curso possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, a convivência com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto.

A *participação em eventos* seja na organização, como ouvintes ou como apresentadores de trabalhos, fora também uma atividade considerada relevante para os LBP, na medida em que ensejou: socializar as experiências vivenciadas no programa; analisar as práticas realizadas e refletir sobre elas, a partir do confronto com as experiências dos outros projetos na própria instituição e/ou externamente; aprimorar a

oralidade e desenvoltura da arte de falar em público, uma vez que, gradativamente, os LBP foram se despidendo da timidez, dos temores de falar em público, fortalecendo a segurança e aprimorando a retórica; a divulgação das experiências e pesquisas realizadas em eventos propiciou o reconhecimento e valorização social do programa, o que é motivo de orgulho por parte dos LBP, conforme destacado em: *Eu participei de um encontro [...] e eu nunca vi um PIBID ter tanto destaque, não só o nosso, mas de todos. As pessoas diziam com orgulho, eu sou do Pibid [...] nossa! Eu sinto orgulho de falar eu sou Pibidiana* (LUA, 2014).

Em seguida, será destacada outra evidência de aprendizagens, aqui intitulada como *ações interventivas*, que se traduz como atividades desenvolvidas pelos LBP em sala de aula e no contexto escolar, tais como: o diagnóstico, planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas e aplicação, aulas de reforço, elaboração e aplicação de avaliação, monitorias, palestras, trabalho com projetos de ensino e pesquisa. A narrativa do LBP evidencia algumas destas aprendizagens:

[...] aprendi a manusear um diário; a construir um projeto; ministrei a minha primeira palestra e minicurso; tive meu primeiro contato com a pesquisa; comecei a participar de eventos e apresentações, aliás, aprendi a fazer um resumo simples, expandido e etc; treinei minha letra no quadro; aprendi a fazer planos de aula; aprendi a ter postura de professor dentro de sala de aula [...] (ILUMINADO, 2014).

Iluminado destaca aspectos que contribuíram para a aprendizagem da docência, que vão desde o saber como preencher um diário, elaborar planos de aula, avaliação, realização de pesquisa, participação em eventos, desenvolvimento de palestras, mini curso focando as práticas efetivas em sala de aula. Decerto, a sua narrativa sinaliza a vivência de elementos imprescindíveis ao exercício da docência. Não obstante, a elaboração, desenvolvimento, aplicação e avaliação de estratégias e/ou materiais didáticos, experimentos, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), fora uma ação demasiado destacada como aprendizagem adquirida no programa: *usamos aulas demonstrativas [...] aplicamos experimentação, jogos virtuais para os alunos e avaliamos* (ESPERANÇA, 2014). Outra LBP anuncia que as intervenções em sala de aula contribuíram para a sua aprendizagem [...] *Foi nas atividades do PIA que a gente teve mais experiência do que é ser um professor [...] ministramos o mesmo conteúdo em muitas salas repetidas, e vimos o que dá certo em uma e outra não; a gente elaborou prova corrigiu [...]* (CORAGEM, 2014). Depreende-se, portanto, que o PIBID tem sido um ambiente fértil de possibilidade de aprendizagem

da docência, inclusive, em sala de aula, a essência elementar do trabalho docente. Para Gatti et al (2014, p.29) “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo Pibid convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica. [...]”.

Outra ação interventiva de demasiado contributo para a aprendizagem da docência foi o **trabalho com projetos**, havendo vários indicadores de tais atividades:

Outro projeto visava trabalhar com os alunos que tinham algum tipo de necessidade educacional especial; que esse tipo de aluno necessita de um outro tipo aprendizagem, de condução de aula [...] As necessidades deles são outras. Foi interessante, por que percebemos que existem esses alunos nessa realidade e, a gente até então, na graduação, não tinha essa percepção [...] (BELA, 2014).

[...] a gente fez a divisão de grupo [...]. Um grupo ficava responsável pela organização de eventos na escola; outro grupo pela manutenção do laboratório; e outro grupo pela confecção de material didático [...] o outro era o grupo do teatro. Cada um fica responsável, mas os outros também participaram (ALVORECER, 2014).

As evidências do trabalho com projetos e apresentação em eventos científicos também são sinalizadas no RIIFC (2013, p.14), tais como “[...] Horta escolar, educação ambiental, sexualidade, dengue, material experimental, reforços escolares, evasão escolar, compostagem, Show da Química, dia da Matemática, DST e drogas [...]”.

As narrativas dos LBP são indicadoras do terreno fértil do PIBID para se semear o trabalho com projetos, inclusive com possibilidade de se transformarem em iniciação à pesquisa. Evidenciou-se nas narrativas, que muitos dos trabalhos realizados foram aprofundados e se transformaram em trabalho de conclusão de curso, ou, até mesmo, em projeto para ingresso em programas de mestrado [...] *minha monografia, minha dissertação foi pautada no PIBID [...] eu fiz um trabalho sobre as contribuições do PIBID na formação inicial e foi justamente esse trabalho que deu o ponta pé para fazer o meu TCC [...], também entrei no mestrado com o projeto nesta mesma linha* (ILUMINADO, 2014). Uma das CA testemunha como um dos projetos realizados pelos LBP se transformou em iniciação à pesquisa: [...] *desenvolvemos uma pesquisa no PIBID envolvendo a educação especial [...] foi um trabalho de pesquisa e ao mesmo tempo de intervenção das alunas do PIBID* (CEM, 2014).

Decerto, concomitante às atividades vinculadas ao ensino, os LBP foram estimulados a desenvolverem projetos de ensino, com potencial para se constituírem em projetos de pesquisa, visto que foram suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no

cotidiano da escola, a desenvolver posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias em uma perspectiva formativa ancorada na reflexão e investigação. Nóvoa (1997, p.25) contribui ao esclarecer que “A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”.

Assim, considera-se a formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID como uma possibilidade premente de aprendizagem da docência, tanto dos LBP, como dos formadores, pois, de forma colaborativa, podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de educação básica, vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção, com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa.

Em seguida, apresentar-se-á algumas das fragilidades.

Os desafios e ambiguidades nas práticas de aprendizagem da docência no PIBID.

Apesar da fartura de possibilidades de aprendizagens da docência, também ocorre fragilidades e desafios traduzidas aqui pela ausência de práticas de ensino em sala de aula, ausência de trabalho colaborativo entre os projetos, e formação dos formadores, professores supervisores (PS) e professores coordenadores de área (CA).

Mesmo que tenham ocorrido práticas em sala de aula, esta ação não foi comum a todos os subprojetos, conforme narram os LBP de Biologia “[...] *eu nunca entrei em sala de aula [...] observar o professor em sala de aula eu não presenciei [...]*” (LUA, 2014), ao que é corroborado por outro LBP: “[...] *O CA sempre falava que não estávamos lá para dar aula e sim para a iniciação a docência [...] Em sala de aula não! só se a gente levava eles para outro lugar e ministrasse palestras essas oficinas [...]*” (ALVORECER, 2014). É sinalizado, portanto, que as práticas dos LBP do subprojeto de Biologia se ativeram a realização de alguma ação diferenciada, como palestras e oficinas. Não fora ilustrado um trabalho efetivo com os alunos em sala de aula, de forma a analisarem reflexivamente as intervenções do supervisor em um período mais alargado de tempo. Sobre a ausência de práticas em sala de aula também denuncia a LBP de Química “[...] *faltou entrar em sala com práticas. Se o projeto é iniciação a docência e ai você fica fazendo reuniões, leitura de textos [...] entrei com*

metodologia diferente uma vez apenas. [...]você tem que estar intervindo, com metodologia alternativa. Estar auxiliando o supervisor (PAZ, 2014).

Fica evidente na fala de Paz, a insatisfação quanto a não participação direta em sala de aula. Ao que segundo ela, foi proposto apenas uma vez durante o período em que ficou no PIBID, consistindo apenas em uma intervenção para testar um material confeccionado pelo projeto de Química. Ademais, ela destaca que a maior parte da experiência no programa foi desenvolvendo pesquisas e estudos teóricos, o que não deixa de ser importante; entretanto, é necessário se considerar que o foco da aprendizagem da docência é a interação socializadora entre professor e aluno, que é o elemento principal no ofício de ser professor. Fato que incita a questionar se a ausência de práticas de ensino em sala de aula não negligência aprendizagens fulcrais da docência, dentre as quais se destacam: o que ensinar, para que, para quem e como ensinar? A interação entre aluno e professor? Acaso alguém aprende a dirigir apenas com as aulas teóricas? Acaso um estudante de medicina se especializará em cirurgia geral sem nunca ter vivenciado uma prática? Formosinho, Oliveira-Formosinho e Machado (2010, p.11) corroboram com esta reflexão ao afirmarem que a “interação prolongada entre educador e educando é uma das características principais da docência e dá sentido ao conteúdo da intervenção profissional da intervenção e a componente pessoal da pessoa [...]”.

Por certo, a ausência de um contato próximo com os alunos, negligenciou aspectos significativos da aprendizagem docente, tais como: experimentar o ensino analisando a dosagem de conteúdos; discutirem as finalidades de se ensinar esse ou aquele conteúdo; experimentar diferentes métodos de ensino; perceberem os diversos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos em termos cognitivos, afetivos, histórias de vida, vivência sociocultural, econômica, ambiental, dentre outras. De certo modo, priorizou-se o que ensinar e a aplicação pontual de métodos de ensino, com foco nos experimentos, mas a questão do ser, dos aspectos reflexivos do papel social da educação ficou ausente.

Na continuidade será destacado outro elemento sinalizado como fragilidade no programa, que trata-se da ausência de trabalho colaborativo entre os projetos, conforme narram os LBP:

Enquanto eu participei do PIBID não aconteceram atividades que envolviam todos os bolsistas [...] porque talvez não houvesse interesse. Única prática que eu me lembre de ser realizada foi o evento de socialização do PIBID, promovida por nós da Biologia para demonstrar para a escola as atividades que já foram realizadas (LUA, 2014).

Não! nunca houve trabalho junto, em todos os dois anos e meio que eu estava lá, não teve um momento em que se juntaram a Química, a Biologia e a Matemática para discutir um trabalho juntos (ILUMINADO, 2014).

Os LBP são incisivos em dizer que não houve trabalho colaborativo entre os projetos. Conforme afirma Iluminado, em dois anos e meio que esteve no programa, os LBP se envolveram em apenas uma atividade colaborativa, que foi um evento na escola, organizado pelos bolsistas do subprojeto de Biologia para apresentação do programa. Nóvoa (2013) tem insistido na necessidade de criação de espaços de colaboração, na escola de educação básica, na IES e entre essas duas instituições. O autor propõe a docência como coletivo, tanto na perspectiva do conhecimento, como da ética, que são importantes serem construídos no diálogo com os pares.

Os LBP relatam que a falta de trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar pode ser decorrente do fato de os subprojetos terem finalidades diferentes ou até mesmo por falta de iniciativa dos CA: *Eu penso que não ocorreu por falta de um diálogo, sentar, planejar alguma coisa, porque o grupo é fechado [...] (ESPERANÇA, 2014)*. Da mesma forma, os CA afirmam que não trabalharam colaborativamente: *Não ocorre! Eram três subprojetos na mesma escola, éramos uns 40 (CEM, 2014)*. O depoimento de CEM revela uma situação preocupante, visto que uma escola ter 40 alunos desenvolvendo ações diferenciadas, sem conexão, pode causar desconforto e constrangimentos nas práticas da própria escola. Os CA apontam elementos que os desafiam quanto ao trabalho interdisciplinar entre os projetos, como a falta de tempo, a comunicação e a disposição. Segundo eles, estão muito atarefados para se reunirem e dialogarem sobre o trabalho interdisciplinar: *[...] acho que faltou esforço dos coordenadores para fazer isto, sabe? Muitas vezes a gente dava muita aula, fazia muita coisa e muitas vezes isto precisa de tempo para sentar, um dia eu não podia, outro dia os outros não podiam (CGB, 2014)*.

A falta de tempo para a dedicação ao programa pode ser atribuída às inúmeras atividades com que os CA se envolvem no contexto do IF Campo, uma vez que, seu trabalho envolve diferentes níveis de ensino, atividades de extensão e pesquisa. Grande parte dos professores que atuam no PIBID permanecem desenvolvendo suas atividades em coordenações, direção de ensino, projetos de extensão ou pesquisa aplicada, sem vínculo com as atividades do programa. Por certo, o envolvimento dos CA em diversas atividades na instituição, fragiliza a possibilidade de se reunirem com frequência e

iniciarem o diálogo acerca da operacionalização de atividades colaborativas e/ou interdisciplinares. CEM lamenta não terem tido a oportunidade de um trabalho interdisciplinar: [...] *eu só lamento o fato das áreas não conversarem mais, eu acredito na interdisciplinaridade, e tenho vontade de aprender mais sobre ela, acho que o grande desafio é fazer com que essas áreas conversem* (CEM,2014). Infere-se que, a ausência de um trabalho interdisciplinar não possibilitou aos LBP aprendizagens diferenciadas e colaborativas, de forma a estabelecer um diálogo entre as várias áreas e formas de conhecimento. Conforme Moraes (2008), trabalhar interdisciplinarmente não implica negar o conhecimento disciplinar, mas o reconhecimento e respeito ao seu território. “[...] como também a necessidade de ir além de suas fronteiras, de romper com o isolamento disciplinar [...]” (Ibid., p.119). Não obstante, a ausência de um trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar sinaliza atraso nessas discussões, tendo em conta que atualmente há a necessidade de práticas não somente consubstanciadas na interdisciplinaridade, mas na transdisciplinaridade¹.

Por certo, romper com as barreiras das disciplinas e superar a fragmentação do pensar para a busca do trabalho colaborativo, interativo e interdisciplinar entre os vários especialistas é um imenso desafio, considerando que novas práticas formativas implicam mudanças de postura, trabalho árduo, abertura de olhar, sensibilidade e o rompimento da acomodação. Um trabalho interdisciplinar, conforme Fazenda (1999, p. 77) “[...] pressupõe antes de mais nada um ato de perceber-se interdisciplinar. Esse processo é lento, exige cuidado, critério e paciência”. E a autora prossegue, afirmando que essa perspectiva exige “[...] uma outra forma de rigor mais acentuado, em que da objetividade empresta -se a seriedade, a ordem, e da subjetividade, a emoção, a poesia” (Ibid.,p.44).

Outra fragilidade detectada se refere à formação dos formadores - PS e CA - , considerando que muitos PS não possuem formação na área que estão supervisionando e muitos dos CA que atuam no programa não possuem formação na área da educação e ensino e/ou experiência com a educação básica. A respeito da formação dos PS, um LBP e um CA dão o seu testemunho:

Ao assistir a aula [...] vi que o professor foi extremamente inseguro. Não domina o conteúdo; fiquei constrangido na aula que eu assisti porque ele perguntava as coisas. [...] É físico e atua ministrando área de Química (FORÇA, 2014).

¹O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional” (Nicolescu,1999, p.139).

[...] nos tínhamos no PIBID uma bióloga que era uma historiadora fazendo um curso de Biologia à distância e uma professora de letras. Então o que elas menos sabiam era Biologia. Então o papel dos supervisores é muito difícil nas escolas. Se ele não tem formação na área do PIBID, ele contribui muito pouco. Ele contribui mecanicamente [...] arrumar um espaço, marcar uma reunião, de mediar [...] (CGB, 2014).

Ora, como os PS vão contribuir como coformadores, mediadores da aprendizagem dos LBP, se não são formados na área de conhecimento que estão supervisionando? É por certo, uma situação tensa, que fragiliza o processo formativo no programa. A mesma situação se aplica aos CA, conforme é narrado por um deles: *Somos poucos professores do IF com formação em educação, será que os professores, mesmo com Licenciatura estavam preparados para isto? Para mim foi um desafio [...] eu acho que se fizesse uma avaliação, dos professores que elaboraram o projeto na área de educação, eu acho que seriam raros [...]* (CLQ, 2014).

Por certo, mesmo que alguns CA possuam formação inicial em licenciatura, a formação em pós-graduação, foi em área específica, e, por conseguinte, continuam a desenvolver as pesquisas nesta área, conforme aponta o CA: *“Na área de educação, nós temos um problema [...] temos poucas pessoas, o quadro docente é pequeno [...] e nós temos poucas pesquisas vinculadas a Licenciaturas, ao ensino [...]*” (CGB, 2014, p.251). Além de não possuírem formação inicial ou pós-graduação em educação, não há um processo de formação continuada acerca dos fenômenos complexos do ensino e educação no IF Campo

Nesse caso, a dedicação a atividades extras ao programa, somado a ausência de formação inicial e continuada acerca dos fenômenos da educação (ensino, pesquisa, metodologias, concepções teórica epistemológicas dos fundamentos da educação, currículo, avaliação, dentre outros aspectos) não possibilita uma orientação aos LBP de modo a refletirem sobre os diversos desafios e intervenientes que envolvem a ação do professor e a apreensão de capacidades que os possibilitem mobilizarem os diversos saberes que a atual sociedade exige. Então, por mais que os PC se esforcem para o desenvolvimento da supervisão da aprendizagem dos LBP, sua atuação será recheada de lacunas acerca de conhecimentos indispensáveis a formação da docência, que, por conseguinte, resultarão efeitos negativos em suas aprendizagens: seja na priorização de atividades pontuais, como é o caso dos métodos de ensino; seja na forma de planejamento; seja no trabalho com pesquisas perspectivadas numa visão positivista; seja na mobilização de diversas estratégias que favorecem a aprendizagem da docência.

As fragilidades acima anunciadas suscitam a advogar, a importância e necessidade da formação continuada para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros professores. Ademais, se faz necessário maior tempo de dedicação ao programa por parte dos formadores, de forma a se dedicarem às atividades e participarem de processos formativos, ancorados nos princípios de uma formação reflexiva e crítica de professores, em que esses momentos são espaços de reflexão, pesquisa, intervenção e transformação das práticas de ensino.

Considerações finais

Por certo o PIBID tem contribuído de forma significativa para a aprendizagem da docência no processo de formação inicial de professores no IF Campo, visto que possibilita aos formandos vivenciar desde o início do curso várias situações de socialização à docência, tais como: participação em reuniões, eventos educativos e científicos, atividades de planejamento, elaboração de materiais didáticos, trabalho com projetos e pesquisa, dentre outras. Conquanto, apesar da abundância de possibilidades, os desafios se interpõem como elementos que precisam ser repensados, por implicar diretamente na qualidade da aprendizagem dos formandos. Destes, destaca-se: a ausência de práticas de ensino em sala de aula, desde a observação, análise e intervenção direta com os alunos, em que os LBP sejam suscitados à observação de forma problematizadora das práticas dos supervisores com vistas a descrevê-las, a interpretá-las identificando as fragilidades e (re)construir novas práticas; e a ausência de formação pedagógica dos formadores, bem como inexperiência com pesquisa e ensino na educação básica.

Por certo, considerando a recente experiência do IF Campo com a formação de professores, a pesquisa sinaliza avanços, sendo o PIBID um elemento significativo para a sua concretização. Porém, é preciso tempo para que novas práticas sejam operacionalizadas, no que tange à formação de professores, considerando que a instituição têm uma história forte ligada à formação para o trabalho, e não é por uma mudança na lei que esse cenário vai ser descontraído e outros tipos de relações, princípios e formação se concretizarão, de forma aligeirada em seu ambiente. Assim, a inserção dos formandos no cotidiano da escola desde o início do curso, não é garantia de uma melhoria nos processos formativos na IES, pois a experiência por si não é sinônimo de qualidade se não for acompanhada de processos formativos consubstanciados na

reflexão, investigação que incite nos formandos o desenvolvimento de novas aprendizagens, da res(significação) e (re)construção de novas práticas.

Por fim, ao encerrar esta discussão, realça-se o valor formativo das práticas do PIBID para a aprendizagem da docência, e postula-se o alargamento de suas práticas a todos os licenciados em formação. Apesar de se reconhecer que a grave crise política e econômica que assolou o país, afetou o programa, colocando em dúvida a sua continuidade.

Referências

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In Campos, B. (Org), *Formação Profissional de Professores no Ensino Superior*, Porto: Porto Editora, 2001, p. 31-45.

BRASIL. Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 10/04/2015.

_____. *Portaria 096, de 18 de julho de 2013*. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em 10/06/2015.

DAY, C. *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Tradutora Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora, 2001.

FAZENDA, I. *Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*. 4 ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORMOSINHO, J.; OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. MACHADO, Joaquim. Docência, interação pessoal e desenvolvimento humano. In: FORMOSINHO, J.; MACHADO, Joaquim; OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. *Formação, desempenho e avaliação de professores*. Mangualde, Portugal: edições PEDAGO, LDA, 2010 p. 11-24.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 34 ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

GARCIA, M. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora. 1999.

GATTI, B.; ANDRÉ, M., GIMENES, N.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a docência (Pibid)*. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GOODSON, I., F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, António. *Vida de professores*. Porto:Porto editora, reimp. 2013, p.63-78.

MIZUKAMI, M. G. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p.23-54.

MORAES, M^a. C. *Ecologia dos saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação*. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António (Coord). *Os professores e a sua formação*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: Gatti, B. A. et al. *Por uma política nacional de formação de professores*, São Paulo: Unesp, 2013, p,199-210.

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. Formosinho, J. (Org.), *Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Acção Docente*. Porto: Porto Editora, 2009, p.303-328.

SHULMAN, Lee. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, v. 57, nº1, p. 1-22, fev. 1987.

TARDIF, M.. *Saberes docentes e formação profissional*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.