

**AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM BALANÇO DOS CONHECIMENTOS PROFISSIONAIS, ATITUDES E
DISPOSIÇÕES PARA A DOCÊNCIA**

Gláucia SIGNORELLI¹
UFU/PUC-SP

Silvia MATSUOKA²
Seduc-MT/Cefapro/PUC-SP

Agência Financiadora: CNPq

Resumo

O artigo a seguir insere-se no campo da formação de professores, cujo objetivo principal foi investigar as contribuições do PIBID na formação de professores, buscando identificar quais conhecimentos profissionais, atitudes e disposições para a docência estão sendo fomentadas pelo programa aos licenciandos. O trabalho mostra uma avaliação do programa pela voz de estudantes do curso de Pedagogia e de supervisoras de uma escola pública onde se desenvolve um subprojeto do PIBID para a educação Infantil. Fundamentaram teoricamente os dados da pesquisa, Nóvoa (2009; 2011), Marcelo (1999; 2009) e Imbernón (2011). A metodologia utilizada foi a de abordagem qualitativa, com dados coletados por análise do documento que regulamenta o programa, a Portaria 260/2010; por grupos de discussão realizados com licenciandas de uma Universidade Pública de Minas Gerais e por entrevistas semiestruturadas com duas professoras supervisoras de uma escola pública. Os resultados mostraram que o PIBID favorece a aquisição de conhecimentos, atitudes e disposições para a docência, ao utilizar um modelo de desenvolvimento profissional que potencializa a habilidade da reflexão e do compartilhamento para a constituição de profissionais adaptativos e analistas simbólicos diante de uma realidade complexa e envolvida em incertezas como a educação e impulsiona estratégias formativas que motivam os atores a buscar a profissionalidade docente.

Palavras-chave: Formação de professores. Desenvolvimento Profissional. Avaliação do PIBID

Introdução

¹ Doutoranda pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUCSP . Professora Assistente I da Universidade Federal de Uberlândia. Bolsista CNPq. E-mail glauciasignorelli@gmail.com

² Doutoranda pelo Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUCSP . Professora Formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – Cefapro/Seduc-MT. Bolsista do CNPQ. E-mail: siluoka@hotmail.com

Este artigo investiga de que forma o Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID contribui na formação de professores, analisando os conhecimentos profissionais, atitudes e disposições para a docência que o programa desenvolve em licenciandos e em supervisores.

O PIBID é uma das iniciativas da política de formação inicial de professores, criado pelo Decreto nº 7.219/2010 e regulamentado pela Portaria 260/2010. Visa incentivar a formação de professores para a educação básica e a valorização do magistério, por meio da inserção de licenciandos ao cotidiano da escola. Todos os participantes recebem bolsas de financiamento para participarem do programa e desenvolvem um projeto institucional elaborado pela universidade que pode se ramificar em diversos subprojetos. Os sujeitos participantes dessa pesquisa são estudantes do curso de Pedagogia e professoras supervisoras pertencentes à escola básica, inseridas em subprojeto da Educação Infantil.

A pesquisa se desenvolveu por meio de análises da Portaria 260/2010 a fim de conhecer a estrutura organizacional, as bases teórico-metodológicas, bem como as concepções de formação de professores que subsidiavam o PIBID; de coleta de dados por entrevistas semiestruturadas com duas professoras supervisoras, as quais descrevem os conteúdos e a forma como trabalham a orientação das estudantes, e por grupos de discussão com estudantes de Pedagogia, para compreender como adquiriam os conhecimentos da docência pela articulação teoria e prática.

Os principais autores que sustentaram a pesquisa foram Nóvoa (2009; 2011), Marcelo (1999; 2009) e Imbernón (2011) pelos trabalhos sobre formação de professores e desenvolvimento profissional.

Tendo em vista que o programa trata da inserção dos licenciandos no cotidiano da escola e sua participação ativa em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, nosso objetivo nesta pesquisa é investigar as contribuições do PIBID na formação dos professores, buscando identificar quais conhecimentos profissionais, atitudes e disposições para a docência estão sendo fomentadas pelo programa.

Dessa forma, primeiro o texto discute a forma como o PIBID desenvolve a inserção à docência com as estudantes e depois analisa como modelo de desenvolvimento profissional utilizado viabiliza o processo de formação docente.

1 O processo formativo de estudantes pibidianas: a construção dos conhecimentos profissionais, atitudes e disposições para a docência

Diante da proposta apresentada pelo PIBID conforme a Portaria supracitada, analisamos nesta seção os *conhecimentos profissionais, atitudes e disposições* para a docência de licenciandos do PIBID, para compreender como estes elementos que se fazem presentes nesse processo de constituição da docência.

Nóvoa (2009) subsidia essa compreensão ao declarar que esses elementos passam pela “necessidade de uma formação de professor construída dentro da profissão” (p. 28), aspecto privilegiado pelo PIBID, quando insere as estudantes no contexto da escola. Sabemos, porém, que não é apenas inseri-las no contexto da escola, mas lhes oferecer condições de interação e apropriação dessa realidade de modo que possam constituir-se profissionais da docência.

Quanto aos *conhecimentos profissionais*, Nóvoa (2011) destaca que estes se constituem dos saberes que os professores devem dominar para exercer sua profissão e adverte que conhecimento profissional, não é a mera aplicação prática de qualquer teoria, mas um conhecimento que exige esforço próprio de elaboração e re-elaboração, ou seja,

o trabalho docente não se traduz numa mera “transposição”, pelo contrário, supõe uma transformação dos saberes e obriga a uma deliberação sobre os dilemas pessoais, sociais e culturais. Estes dois princípios, transformação e deliberação, são fundamentais para compreender o núcleo fundamental do conhecimento docente (NÓVOA, 2009, p.35)

O ensino, função primordial dos professores, é uma tarefa que demanda conhecimentos de diversas naturezas que são construídos pelo próprio docente na interação com os outros, mas, principalmente, como alerta Nóvoa (2011, p. 5) “a partir de uma reflexão sobre a prática e de uma teorização da experiência”.

Assim, o PIBID como uma oportunidade de inserção dos licenciandos no contexto da prática profissional, colabora para que essa construção de conhecimentos profissionais vá se aprimorando. Isso pode ser notado no relato de uma estudante do PIBID:

Antes de entrar no PIBID parecia que eu estava meio voando no curso, não consegui ligar as coisas e quando entrei e fui para a escola, consegui perceber o que os professores falam sobre a relação da teoria com a prática, percebi o tanto que é importante conhecer uma teoria e vê-la na prática mesmo, só assim eu consegui ver sentido no curso, comecei a entender o que é a Pedagogia, consegui enxergar a escola de um outro modo, não como aluna, mas como futura professora e é o PIBID que está me ajudando. (E1)

Essa proposta de formação é também sugerida por Zeichner (2010, p. 487) quando aponta a importância da “criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a

aprendizagem dos futuros professores.” Uma estudante e uma professora supervisora relatam isso na prática do PIBID.

Eu quero reforçar o quanto essa experiência é importante para minha formação, eu não tinha noção nenhuma da escola, da sala de aula, a profa que eu acompanho, profa. L. me ensina muito, ela conversa muito com a gente, mostra o plano, dialoga mesmo (E5)

Eu tenho duas alunas que estão comigo na sala de aula [...] e aí eu posso contribuir com elas, peço que ajudem as crianças no desenvolvimento das atividades, então elas já podem ver como eu organizo as atividades, elas veem o planejamento que eu faço [...], vão conhecendo a dinâmica da sala de aula, vão vendo a importância de um planejamento e a maneira como isso vai sendo colocado em ação [...] (SL)

Entendemos que o PIBID é um destes “espaços híbridos” de formação profissional que reúne professores da Educação Básica e estudantes de graduação que, ao dialogarem e vivenciarem situações educativas, têm a possibilidade de transformarem a prática em conhecimentos profissionais, necessários à docência. A estudante declara que ao acompanhar o trabalho da professora e dialogar com ela sobre as situações de sala de aula, aprende muito. A supervisora, por sua vez, cria essas condições de aprendizagem e ao final de seu relato declara, “então tudo isso já vai contribuindo pra elas construírem o conceito delas sobre a docência [...]” (SL).

As *atitudes* como elemento da formação de professores correspondem ao “saber-ser” professor, o que para Nóvoa (2009) é algo particular de cada professor e depende da capacidade e habilidade de leitura e compreensão da realidade.

Saber-ser professor, de certa forma, acaba caracterizando-se como uma especificidade da formação pedagógica que se fundamenta no refletir sobre o que se faz e não sobre o que se vai fazer ou o que se deve fazer (BRAGAGNOLO, 2004). Algumas estudantes vivenciam o saber-ser professor pelas estratégias utilizadas no subprojeto do PIBID.

Para mim os encontros do grupo de estudo são muito importantes [...] a gente tem muita liberdade de falar, de trazer as nossas angústias e com isso as supervisoras nos ajudam, nos aconselham, nos fazem refletir, eu aprendo muito e vou me sentir mais segura a cada dia e eu acho que quando eu for professora isso vai me ajudar muito, pois mesmo que eu não tenha respostas eu vou saber como buscar. (E6)

[...] fazemos anotações de tudo que presenciamos, de todas as atividades que realizamos [...] depois levamos as anotações para o grupo, lá fazemos reflexões e depois escrevemos sobre isso, então é uma atividade que nos faz pensar muito, não só pensar, refletir muito. (E1)

Vivenciar ainda durante a formação o saber-ser professor pode ser um reforço à formação de conceitos e ideias sobre o ensino e a aprendizagem que vão sendo construídos a partir da leitura da realidade escolar. Ensinar é uma atividade difícil e complexa (LABAREE

apud NÓVOA, 2009) e é na prática que os professores exercitarão o ensino, mas não estamos falando de uma prática qualquer e sim daquela em que a observação e a análise são tomadas como estratégias e ajudam a identificar elementos/dificuldades que necessitam de cuidados especiais por se apresentarem como problemas de natureza prática.

Nesse sentido, podemos dizer que no subprojeto do PIBID do qual fazem parte nossos sujeitos, esse movimento está ocorrendo, permeado pela preocupação de que, de fato, as estudantes construam conhecimentos profissionais que colaborem na construção do saber-ser professora. As supervisoras comprovam isso:

[...] nós estudamos os textos e levamos para discutir nos encontros. [...] é muito bom, lemos muito, trazemos para a discussão a realidade da escola, aí podemos fazer intervenções, ajudar as alunas nessa formação. (SM)

[...] também eu peço o auxílio delas, se tem alguma criança com mais dificuldades para resolver uma tarefa, elas estão junto; quando os alunos estão em momentos de brincadeira, eu falo com elas que devem brincar com as crianças pra que entendam como é a construção da brincadeira pelas crianças, o quanto que elas realizam de imitação e o quanto podemos conhecer a criança através da brincadeira... então é dessa forma que eu vou contribuindo com elas para conhecimento da dinâmica da sala de aula. (SL)

Conhecer a dinâmica da sala de aula é, para nós, uma aproximação às práticas de ensinar. Entretanto, as necessidades que surgem no dia a dia da sala de aula, exigem, segundo Tardif (2002), saberes teorizados e já sistematizados que possam confrontar com a prática, iluminando-a e ao mesmo tempo, traduzindo-se em conhecimentos profissionais.

É na prática que o saber-ser professor se consolida e as estudantes, bolsitas do PIBID comprovam essa experiência:

[...] porque eu acho que o aluno [licenciando] que não tem essa experiência e vai pra sala de aula pode ter muita dificuldade e não saber enfrentar os problemas. Eu não compreenderia muitas coisas hoje em relação à escola, a criança, se não fosse por essa experiência do PIBID que me ajuda até a conversar com os professores em sala de aula, porque aí eu tenho o que falar de uma coisa que vi na prática, de uma situação em que o conhecimento da teoria foi importante, sabe assim enriquece o nosso saber, os nossos conhecimentos. (E4)

Acreditamos ser este o grande diferencial de uma formação que coloca o aluno em contato com o contexto profissional e, como percebemos no depoimento acima, vivenciar a prática não é uma experiência casual, mas um movimento em que se vive a interação teoria e prática que interfere no saber-ser professor, produzindo conhecimentos fundamentais à prática profissional. Quanto a isso Imbernón (2011) aponta que compreender a prática sob o enfoque da teoria e na própria prática permite aos futuros professores articularem novos saberes e fazeres na construção da docência. No PIBID, dialogando com superviões, coordenadores,

colegas, professores da universidade e outros sujeitos envolvidos na formação, as estudantes do subprojeto Educação Infantil, estão vivenciando esse processo.

Além dos conhecimentos profissionais e atitudes necessários à prática educativa, Nóvoa (2009) traz o elemento *disposição* para a docência que se volta para a compreensão das dimensões pessoais e profissionais na constituição do ser professor. Conforme o autor, *disposição* é entendida como uma “(pre)disposição que não é natural mas construída, na definição pública de uma posição com forte sentido cultural, numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor.” (p.30)

A primeira *disposição* que Nóvoa (op.cit.) lança mão é o “conhecimento”, não o conhecimento profissional anteriormente referido, mas o conhecimento como resultado da aprendizagem, necessário ao desenvolvimento dos alunos e alunas. Percebemos que as estudantes, pelas oportunidades que o programa oferece, estão construindo essa *disposição* para o exercício da docência:

[...] estudamos a criança e seu desenvolvimento, como ela aprende e lá a gente vê essa criança, quem realmente ela é, aí entendemos que ela não é um adulto em miniatura, que ela é capaz de construir seu conhecimento, que ela é curiosa, sabe, a gente vê, nessa experiência do PIBID aquilo que estudamos na teoria, aí fica tudo mais claro. (E1)

Notamos no depoimento o resultado da aprendizagem da aluna e isso poderá “gerar uma ação interativa e dialética que leve a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão” (IMBERNÓN, 2011, p.63), processos considerados pelo autor como indispensáveis na formação inicial dos professores.

Outras *disposições* muito próximas umas das outras apontadas por Nóvoa (2009) são a “cultura profissional”, o “tacto pedagógico” e o “trabalho em equipe” que vão sendo adquiridas pelos professores no exercício profissional. É pela “cultura profissional” que se compreende os sentidos de ser professor e esta vai sendo apropriada pelo docente por meio do diálogo com os outros, seus pares, alunos e pais à medida que vivencia as práticas educativas e reflete sobre elas; o “tacto pedagógico” diz respeito a capacidade de relação e de comunicação sem a qual não se cumpre o ato de educar. Metaforicamente significa “conduzir alguém para a outra margem”; o “trabalho em equipe”, é, segundo Nóvoa (op.cit.) aspecto que demanda disposições coletivas e colaborativas na intervenção educativa na escola.

As estudantes ao relatarem suas experiências no PIBID demonstram vivenciar essas disposições, o que consideramos como instrumentos que colaboram na constituição do ser professora:

participar das discussões do grupo de estudos, *fazer um trabalho orientado pela supervisora e pela coordenadora é uma experiência muito boa*, a experiência do PIBID ajudou a dar um “bum” na minha formação (E1) (grifo nosso)

[...] nos encontros a gente expõe as experiências, *as supervisoras e a coordenadora do subprojeto nos ajudam a pensar sobre isso, nos fazem refletir sobre as situações que presenciamos, então é muito rico*. (E5) (grifo nosso)

[...] nós estamos aprendendo a trabalhar em equipe, a ouvir as nossas colegas porque às vezes a gente acha que o nosso problema é maior que o do outro, mas não é assim, *então essa coisa de troca eu acho muito bom*. (E4) (grifo nosso)

A par disso, podemos inferir com base nos estudos de Kennedy (1999, *apud* MARCELO, 2009) que no desenvolvimento das atividades práticas promovidas pelo PIBID as estudantes estão começando a conhecer a cultura profissional e a constituir seu próprio tacto pedagógico. Inferimos ainda que o apoio e estímulos que recebem dos pares, professoras supervisoras e coordenadora, as levam a refletir sobre as práticas e a buscar respostas para os problemas, aspectos que poderão favorecer, no futuro, um exercício profissional cujas referências estejam nos conhecimentos de diversas naturezas e nas disposições adquiridos durante a formação inicial.

A quinta e última *disposição* apresentada por Nóvoa (op.cit.) refere-se ao “compromisso social” da educação que deve estar na pauta da formação de professores e que se baseia na necessidade de ajudar os alunos a ultrapassarem as fronteiras de sua própria cultura margeada pelo conhecimento e pelos princípios de humanidade, diversidade e inclusão, necessários e requeridos socialmente aos cidadãos. Acreditamos que a construção dessa disposição deve estar na pauta dos cursos de formação e ser responsabilidade dos formadores de um modo geral, mas comprovadamente, tem sido favorecida pelo PIBID, neste subprojeto da Educação Infantil, como relata uma professora supervisora:

[...] procuro fazer de modo que as meninas [estudantes] realmente percebam o que é ser professora, *procuro mostrar, mesmo com minha pouca experiência, como funciona a escola, a sala de aula, quais as nossas responsabilidades... falo muito sobre o nosso compromisso com as crianças, com a escola*. E na minha atuação com elas nas atividades, procuro ajudar naquilo que posso [...] (SL) (grifo nosso)

É possível perceber a preocupação da supervisora com a formação das alunas de modo que compreendam o “compromisso social” que tem a docência. No entanto sabemos que há outros elementos condicionantes da prática educativa, alguns deles definidos como nos alerta Gimeno Sacristán (1995, p. 68), pelo “monopólio de regras e dos conhecimentos” da atividade que realizam os professores, que ora precisa ser apropriado e implementado, ora

modificado, de modo que se cumpra o compromisso social da educação. As estudantes demonstram em seus depoimentos vivenciarem essa dimensão que poderá levá-las a construir essa disposição profissional:

Eu quero reforçar o quanto essa experiência é importante para minha formação, eu não tinha noção nenhuma da escola, da sala de aula, a professora que eu acompanho me ensina muito, ela conversa muito com a gente, dialoga mesmo e eu acho que tem que acontecer isso mesmo, porque senão quando eu chegar à escola eu não vou saber o que fazer, eu quero aprender tudo o que eu puder mesmo. (E5)

A gente tá aprendendo sim, temos um olhar muito crítico dentro daquele espaço [...]. Sabemos que quando formos professoras podemos ter problemas, não exercer uma prática interessante, motivadora para o aluno, que não vamos ser uma professora cem por cento, mas a experiência nos faz enxergar muitas coisas que não queremos fazer quando formos professoras. (E1)

Durante a formação profissional o trabalho dos formadores consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem dessas disposições para a docência que, conforme Nóvoa (2011, p. 4), são essenciais à definição do ser professor e “podem inspirar uma renovação dos programas e das práticas de formação”, a exemplo deste subprojeto do PIBID.

2. Pausa no processo formativo do PIBID: o modelo de desenvolvimento profissional

Todo processo formativo requer uma avaliação regular, necessária para analisar planejamentos, ações, estratégias, interações que ocorrem durante o ensino e a aprendizagem. Por que dessa necessidade de analisar esses aspectos do processo educacional? Cremos que pela convicção de que por meio dela será possível analisar se o que foi pensado como adequado ao processo de formação educacional esteja de acordo com as necessidades reais dos aprendizes – professores e estudantes -, se as estratégias escolhidas possibilitaram a ambos se tornarem sujeitos protagonistas de suas histórias de formação, enfim, obter indicadores que mostrem como acontece o diálogo entre ensino e aprendizagem.

Neste caso, avaliar o processo formativo desenvolvido pelo PIBID significa “o processo de conceber, obter e utilizar informação que descreva e julgue o valor e mérito dos objetivos, concepção, implementação e impacto de um determinado programa, para promover o seu aperfeiçoamento, servir a necessidade de controle e aumentar o conhecimento” (GALLUZZO, 1986, p.222 *apud* MARCELO, 1999, p.104)

Dessa forma, avaliar a inserção à docência de estudantes de licenciatura significa, ao mesmo tempo, avaliar a formação inicial desses estudantes, embora não seja nossa intenção nos determos nos estudos sobre os problemas da formação inicial (COCHRAN-SMITH Y

FRIES, 2005 *apud* MARCELO, 1999), por acreditarmos que o PIBID já é uma intervenção cujas bases originais estão exatamente nas insatisfações dos órgãos administrativos educacionais com os resultados da formação de docentes.

Utilizaremos o modelo de desenvolvimento profissional como indicador de avaliação do PIBID, como o conceitua Marcelo (1999, p.146) no mesmo sentido que Sparks e Loucks-Horsley (1990, p. 235) “um desenho para aprender, que inclui um conjunto de suposições acerca, em primeiro lugar, da origem do conhecimento, e, em segundo lugar, de como os professores adquirem ou desenvolvem tal conhecimento”.

De acordo com esses autores, há cinco modelos de desenvolvimento profissional, e dentre estes, o PIBID se desenvolve pelo modelo de desenvolvimento profissional baseado na *reflexão, no apoio profissional mútuo e na supervisão*.

Reflexão entendida como na orientação conceitual profissional social-reconstrucionista (MARCELO, 1999) que se interrelaciona com a orientação prática porque

não pode ser concebida como uma mera atividade de análise técnica ou prática, mas incorpora um compromisso ético e social de procura de práticas educativas e sociais mais justas e democráticas, sendo os professores concebidos como ativistas políticos e sujeitos comprometidos com o seu tempo. (MARCELO, 1999, p. 44)

A reflexão é uma estratégia do PIBID para o desenvolvimento profissional de licenciandos, e como declara Marcelo

O objetivo de qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. Por isso, algumas das estratégias pretendem ser como **espelhos** que permitam que os professores se possam ver refletidos e que através – que nunca é igual ao complexo mundo representacional do conhecimento do professor – o professor adquira uma maior autoconsciência pessoal e profissional. (MARCELO, 1999, p. 153) (grifo do autor)

No PIBID, formadores, denominados de coordenadores de área e supervisores, reforçam o efeito da reflexão dos estudantes pela análise da linguagem, em estudos de casos, por meio de relatórios e grupos de estudos. Momentos em que os estudantes pibidianos, respectivamente, redigem sobre as suas vivências na docência e as analisam à luz das teorias. Marcelo (1999, p.154) afirma que “o interesse de analisar as histórias que os professores contam ou partilham pode ser de especial importância, não apenas para as conhecer e analisar, mas também [...] para estruturar atividades de formação que respondam às exigências de conhecimento dos professores.”

Os coordenadores de área e os supervisores passam pelo desafio de conseguir um ambiente organizado que fertilize a reflexão sobre a prática pedagógica, que fomente a relação dialógica com os demais integrantes do programa. A formação de estudantes é um desafio aos formadores como sustentam Beatriz Cardoso e Andréa Guida

O formador de professores tem que criar contextos que o “obriguem” a retornar ao trabalho realizado para identificar processo e poder, a partir daí, planejar a continuidade. [...]

A criação de melhores condições para a aprendizagem dos professores tem a ver com a capacidade de identificar o que eles estão compreendendo e de estabelecer entre esses indícios de compreensão, sua intencionalidade em relação aos conteúdos e a maneira (estratégia) como esses conteúdos foram trabalhados (CARDOSO e GUIDA, 2007, p.243)

Esses formadores, no PIBID, desempenham o papel que Marcelo (1999) descreve como mentores, são professores experientes que orientam os iniciantes na prática que desenvolvem. Precisam ser competentes no ensino, mas, sobretudo, agradáveis, bons ouvintes, e sensíveis às necessidades dos estudantes.

Analizamos entrevistas com duas supervisoras do PIBID de uma escola pública, onde ocorre o subprojeto de Educação Infantil, ao descreverem a maneira como atuam no processo de formação de estudantes de Pedagogia. As descrições de ambas as supervisoras são de tal forma semelhantes que acreditamos ser desnecessário repeti-las.

É, começamos a estudar juntas, no grupo de estudos, estudamos o RCNEI, textos que tratam das atividades com crianças de zero a três, quatro e cinco. Na escola começamos a estudar o PPP da escola, fomos pesquisar sobre a escola, sua história, os espaços da Educação Infantil, os materiais disponíveis. Elaboramos um questionário para essa pesquisa, as meninas, iam observando e respondendo ao questionário. Fizemos também entrevistas com as professoras dessas três salas, entrevistas com a comunidade. Depois disso, com esses dados, as alunas elaboram um relatório sobre a escola, de um modo geral. Todos tiveram acesso a esse relatório que foi sobre a escola. Em seguida as meninas foram para a sala de aula. Duas salas com três bolsistas e uma sala com duas bolsistas. As meninas começaram então a participar das atividades da sala de aula, participam mesmo, ajudam as professoras e fazem também as observações, anotações no diário. Dessa observação já elaboraram um relatório da sala de aula que será o norteador do projeto de intervenção, esse que a gente está assim, sonhando, imaginando o que vamos fazer. (SM)

As semelhanças se concentram na existência de uma formação voltada para a articulação teoria e prática, por meio de estratégias de atividades verbais (orais e escritas), propiciando às estudantes uma reflexão capaz de desenvolver tanto suas competências cognitivas, como as metacognitivas.

Inferimos que as supervisoras, enquanto mentoras do processo formativo dessas estudantes de Pedagogia, possuem a sensibilidade de saber ouvir o que as estudantes

constroem enquanto significados da prática docente. Competências importantes para o formador de professor.

As supervisoras conseguem identificar a evolução das estudantes pelas estratégias formativas

[...] no grupo elas têm a oportunidade de falar o que sabem, o que não sabem, o que aprenderam. Elas têm essa liberdade, o grupo nos dá essa liberdade e isso acrescenta. Vejo assim que é o momento que podemos compartilhar aquilo que estamos vivenciando na escola e entre as escolas, que muitas vezes tem situações semelhantes. (SM)

[...] quando estão na sala de aula eu posso contribuir com elas, peço que ajudem as crianças no desenvolvimento das atividades, então elas já podem ver como eu organizo as atividades, elas veem o planejamento que eu faço então tudo isso já vai contribuindo para elas construírem é... o conceito delas sobre a docência, vão conhecendo a dinâmica da sala de aula, vão vendo a importância de um planejamento e a maneira como isso vai sendo colocado em ação; mostro algumas metodologias que facilitam o diálogo entre as crianças, então tudo isso elas vão percebendo no decorrer das atividades que vão sendo trabalhadas na sala de aula. (SL)

Quando inquiridas sobre a aprendizagem das estudantes com o PIBID, as supervisoras esclarecem como a reflexão no grupo de estudos e o discurso das estudantes da observação-participante que realizaram em sala de aula contribuem sobremaneira com a aprendizagem da docência às iniciantes de professores.

[...] nós estudamos e levamos as discussões pro grupo, nós, supervisoras, coordenamos os grupos, então realizamos dinâmicas pra prever a participação das alunas bolsistas e enquanto estão falando, expondo as ideias, às vezes, a gente tenta intervir de maneira que elas relacionem o que observam na observação-ação que elas já estão fazendo na escola e na sala de aula, com o que está sendo discutido nos textos, pra sempre fazer essa relação da teoria com a prática. (SL)

O modelo de desenvolvimento profissional baseado na reflexão, com relação às estudantes, deve contribuir para a formação de “profissionais adaptativos”, defendido por Marcelo (2008) com autores como Bransford, Darling-Hammond e LePag (2005 *apud* MARCELO, 2008) como resposta às novas e complexas situações pelas quais os docentes devem passar ao se inserirem na docência.

Além da adaptação, deve ser considerada outra competência, a de “analistas simbólicos” como advoga Canário (2000, p.18), para quem os professores são profissionais “a quem compete equacionar e ‘construir’ problemas, no terreno da prática, marcada pela incerteza e a complexidade, e não a dar respostas previamente aprendidas para situações inteiramente previsíveis”.

Por meio de grupos de discussão, estudantes de Pedagogia relatam de que forma a reflexão sobre a experiência na prática docente contribuiu para a profissionalização e a construção da profissionalidade delas, transformando-as em “profissionais adaptativos”, pela intervenção do PIBID, ao estimular a busca de conhecimentos, como no extrato que segue

No começo não pensava escolher a Educação Infantil, mas quando fiz o estágio na creche, gostei muito, [...] vi algumas coisas que seriam necessárias aprender sobre Educação Infantil que não tinha no curso...*eu pensei que entrando para o subprojeto (PIBID), conhecendo melhor a educação infantil eu aprenderia mais [...]* (E5) (grifo nosso)

Minha escolha pela Educação Infantil se deu pelo fato de ver que é a área que eu tinha mais dificuldade a Educação Infantil e *eu vi que dentro da universidade, de acordo com o projeto do curso, a Educação Infantil que eu estudava não estava me dando uma base suficiente, por isso, eu fiz o contrário, escolhi uma área com a qual eu não tinha muita proximidade, não conhecia muito*, a maioria das pessoas escolhe participar em uma área que tem mais afinidade, eu não, fui o contrário, a Educação Infantil é a área que eu sinto mais dificuldade e a área em que a maioria dos pedagogos vai trabalhar quando formam. (E2) (grifo nosso)

Essas estudantes de Pedagogia de uma universidade pública mostram que o contato com a prática despertou nelas o interesse por determinados conteúdos, os quais sua instituição de formação inicial não lhes proporcionava, todavia, não se acomodaram com o que lhes ofereciam e buscaram oportunidades de mudar sua realidade.

Adaptação não se trata de acomodação como pudemos notar nos extratos, as estudantes encaram essa adaptação como um movimento para construir suas próprias teorias, tornando-se de fato em um “analista simbólico”.

[...] eu quero ser professora e tentar não cometer algumas injustiças que acontecem, que eu vejo, principalmente com as crianças que aí eu paro e penso, gente se fosse eu, se eu pudesse tomar as rédeas da situação eu faria diferente, então quero ser professora pra poder ajudar o meu aluno, pra que ele aprenda e seja feliz. (E4)

Não é somente o conhecimento da prática pedagógica que transforma as estudantes, é possível observar que a realidade escolar, o que elas conseguem significar dessa realidade, as impulsiona a querer transformá-la, por acreditarem que a aprendizagem da qual participam, pode mudar de alguma forma a aprendizagem dos alunos. Essa crença que adquirem pela análise da realidade e a significação de importância educacional que atribuem ao processo, fazem com que as estudantes se movimentem em prol da docência.

Refletir sobre os casos vividos em sala de aula funciona como “espelhos” para as estudantes que se veem na situação de ensino.

Algumas coisas que estudamos aqui parecem ser difíceis de colocar em prática, e os professores dizem que é possível, mas algumas vezes a teoria

não funciona... já tivemos experiência na sala que acompanhamos, uma criança que não quer fazer nada, que atrapalha os coleguinhas, que bate, que morde e a professora não sabe mais o que fazer e nem a gente, eu e a V estamos nessa sala e nos perguntamos, se fossemos a professora o que faríamos, não tivemos resposta, mas estamos buscando. (E2)

[...] se fosse eu a professora, eu faria completamente diferente, eu usaria o lado de fora, faria atividades interessantes de psicomotricidade, pois são muito importantes nessa fase, usaria jogos, brinquedos, mesmo feitos com sucata... a sala seria mais colorida enfeitada para a criança com coisas que são interessantes para ela (E1)

O percurso metacognitivo é percebido nesses depoimentos, porque permitiu a desconstrução e construção de pensamentos, momento em que as estudantes ultrapassam os modelos mecanicistas de desenvolvimento profissional, saindo da mera reprodução da docência, mas se tornando docentes protagonistas de suas histórias profissionais.

Considerações Finais

Os resultados mostraram que o PIBID favorece a aquisição de conhecimentos, atitudes e disposições para a docência, ao utilizar um modelo de desenvolvimento profissional que potencializa a habilidade da reflexão e do compartilhamento para a constituição da docência.

A imersão das estudantes nessa realidade lhes permite estruturar-se cognitivamente diante das incertezas e da complexidade das situações de aprendizagem, constantes na realidade da escola, em busca de soluções para problemas que são recorrentes e não eventuais.

As estudantes conseguem se adaptar às situações de conflito, ao assistir às aulas de outras professoras, atribuir sentidos e ressignificar as ações, esse processo formativo é primordial para os que se inserem na docência.

O desenvolvimento profissional de professores pelo PIBID obedece aos modelos profissionais de programas de formação inicial, considerados como formas mais adequadas às necessidades formativas dos estudantes. Acreditamos que outros indicadores de avaliação podem ser encontrados e analisados, entretanto, para esse espaço, foi possível observar de que forma a reflexão é utilizada no PIBID como estratégia formativa pelas supervisoras das escolas, registrando a transformação de estudantes em profissionais adaptativos e em analistas simbólicos, competências necessárias para a docência desse novo século.

Referências

BRAGAGNOLLO, R. O saber-ser e o saber-fazer dos educadores diante dos desafios no ambiente escolar. *Educere*. Umuarama. v. 4, n. 1, p.19-27, 2004.

BRASIL. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção 1, p. 4.

BRASIL, CAPES. *Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010* - Aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 3 maio 2013.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. *Conferência da Inafop*, Universidade de Aveiro- Lisboa, realizada no dia 24 de novembro de 2000.

CARDOSO, Beatriz e GUIDA, Andréa. Percurso de uma formadora de professores orientado para desvendar os processos que estão em jogo nas situações planejadas. In: CARDOSO, B (org.) *Ensinar: tarefa para profissionais*. Rio de Janeiro: Record, 2007. (p.329-343)

GIMENO SACRISTÁN, J. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Editora Porto, 1999. Coleção das Ciências da Educação do Século XXI.

_____. *Imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

_____. (Coord.). *El Profesorado Principiante: inserción a la docencia*. Barcelona: Octaedro, 2008.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. *Conferência*. Águas de Lindóia, 17 de agosto de 2011.

_____. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educacion*. Madrid: 2009.

SPARKS, D.; LOUKS-HORSLEY, S. Models of staff development. In: HOUSTON, W. R. *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 1990, (pp. 234-251).

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. *Educação*, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.