



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE BRAGANÇA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

EDSON NONATO OLIVEIRA BARROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM LICENCIANDO EM
PEDAGOGIA**

BRAGANÇA - PA

2021

EDSON NONATO OLIVEIRA BARROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM LICENCIANDO EM
PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciado Pleno em Pedagogia pela Faculdade de Educação do Campus Universitário de Bragança da Universidade Federal do Pará.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso

BRAGANÇA - PA

2021

EDSON NONATO OLIVEIRA BARROS

**A IMPORTÂNCIA DO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DO
PROFESSOR: NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM LICENCIANDO EM
PEDAGOGIA**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado como requisito parcial para obtenção de grau de Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Educação, Campus Universitário de Bragança – PA, Universidade Federal do Pará.

DATA DA AVALIAÇÃO: ___/___/_____

CONCEITO: _____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso
(FACED/UFPA/CBRAG - Orientadora)

Prof. Dr. Rogerio Andrade Maciel
(FACED/UFPA/CBRAG – Membro Avaliador)

Profa. Maria da Conceição Azevedo
(FALE/UFPA/CBRAG – Membro Avaliador)

Dedico este TCC a meu pai Raimundo Nonato da Silva Barros, a minha mãe Ozinete Souza de Oliveira e as minhas filhas Joanna Isabella Ribeiro Barros e Clara Myrella Ribeiro Barros, por todo o incentivo e ajuda para que isso se tornasse possível.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer primeiramente a Deus pelo dom da vida e, por ter me ajudado a ultrapassar todos os obstáculos encontrados ao longo do curso.

Aos meus pais, meu irmão e minhas filhas que me incentivaram nos momentos difíceis e compreenderam a minha ausência enquanto eu me dedicava aos trabalhos acadêmicos do curso e a esse trabalho final.

A minha orientadora, Profa. Dra. Maria Gorete Rodrigues Cardoso, que conduziu o trabalho com muita paciência e dedicação, sempre disponível a compartilhar todo o seu vasto conhecimento e agradeço mais ainda por não ter desistido de mim quando eu quis desistir de tudo, por várias vezes.

A todo o corpo docente da UFPA, pelas correções, contribuições e ensinamentos que me permitiram apresentar um melhor desempenho no meu processo de formação profissional.

À Universidade Federal do Pará (UFPA), Campus Universitário de Bragança-PA, Faculdade de Educação e, ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que foram essenciais em meu processo de formação profissional, pela dedicação e, por tudo o que aprendi ao longo dos anos do curso.

Aos meus colegas de curso por tantos momentos de descobertas e aprendizados e por todo o companheirismo durante quase 5 anos de curso, em especial aos meus amigos de equipe, Adriana Ramos, Mequias Pereira, Roseli Magno e Taylon Chaves.

À escola Júlia Quadros Peinado e todo o corpo docente, gestão e funcionários pelos aprendizados e experiências durante o período que passei na escola, em especial a Profa. Edna Ramos, minha professora supervisora ao qual levarei na memória todos os seus ensinamentos e conselhos, obrigado por tudo, professora Edna Ramos.

Aos bolsistas do PIBID que dividiram comigo essa experiência ímpar, em especial aos colegas Anderson André, Tais Matos e Suellen Pantoja.

Aos meus amigos, parceiros e clientes que sempre estiveram ao meu lado, pela amizade incondicional e pelo apoio demonstrado ao longo de todo o período em que me dediquei ao curso de Licenciatura Plena em Pedagogia e ao trabalho de conclusão de curso: Iris Quadros, Suziane Mendes, Dr. André Gomes, Aline Sarubby, Luis Elan, Samara Braun, Osvaldo Gardunho e Mônica Lima.

Um agradecimento infinito a minha amiga Dayane Pinheiro, por tudo que fez por mim nas horas e dias que mais precisei; obrigado pela atenção, pelas risadas, pela companhia, pela confiança e por todas as vezes em que eu quis desistir de tudo e não deixastes. Sua amizade é

muito importante em minha vida e significa muita coisa para mim. Sou grato de coração por tua vida ter cruzado a minha, amo-te.

Quero agradecer também a Profa. Maria de Lima Gomes In memoriam, que sempre me deu forças para voltar a estudar e ela sempre dizia que ainda ia me ver dentro da universidade. Infelizmente ela veio a falecer meses antes disso acontecer, mas guardo até hoje suas lembranças e seus conselhos, tenho certeza de que onde quer que ela esteja, ela me viu entrar e está me vendo sair agora muito feliz, meu eterno agradecimento, Profa. Maria de Lima Gomes.

Por fim, a todos que contribuíram, direta ou indiretamente, para a realização deste trabalho.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) é uma ação constituinte da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes de licenciatura, ainda na primeira metade do curso, uma aproximação com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que estão inseridas. O propósito fundamental do Programa é contribuir para a qualificação da formação inicial de professores. Com base na experiência vivenciada no estágio de iniciação à docência no PIBID, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as aprendizagens construídas no núcleo de Pedagogia do campus de Bragança da Universidade Federal do Pará, no período de 2018 a 2020 e sobre a importância dessas aprendizagens para a formação profissional na docência. Nesse sentido, o texto procurou responder aos seguintes questionamentos: O que o PIBID traz de diferente e inovador para a formação inicial de professores? Que dimensões da formação docente são valorizadas e ressignificadas no PIBID? Quais as semelhanças e as diferenças entre o estágio supervisionado curricular obrigatório e a iniciação à docência no PIBID? Que aprendizagens acerca da profissão docente foram proporcionadas no núcleo de Pedagogia da UFPA/CBRAG? Em que sentido a participação na vida da escola e a convivência com os professores experientes contribuem para a formação da subjetividade profissional do futuro professor? Para responder essas questões, procurou-se caracterizar a formação inicial de professores na contemporaneidade, destacando seus limites, seus desafios e suas possibilidades; ressaltar as características e as dimensões inovadoras do PIBID e suas implicações para ressignificar a formação acadêmico-profissional do professor; analisar as múltiplas aprendizagens construídas na convivência com a escola e com os professores mais experientes na trajetória de iniciação à docência realizadas no PIBID e sua relevância para a formação profissional na docência. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, baseada na metodologia da pesquisa autobiográfica, em que as narrativas e vivências, reconstruídas principalmente através das memórias dos fatos ocorridos entre os meses de agosto de 2018 a janeiro de 2020, foram refletidas e confrontadas com o referencial de fundamentação teórica do trabalho. Os resultados indicam que o PIBID tem assumido um papel importante na formação inicial de professores, pois, proporciona aos futuros professores uma experiência teórico/prática ímpar, de caráter inovador e interdisciplinar, melhorando imensamente a sua qualificação para enfrentar os desafios da profissão docente no contexto da escola pública.

[Digite aqui]

Palavras-chave: Formação de professores. Iniciação à docência. PIBID. Pesquisa autobiográfica.

ABSTRACT

The Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) is an action that forms part of the National Policy for Teacher Education of the Ministry of Education (MEC) which aims to provide undergraduate students, even in the first half of the course, an approach to everyday life public schools of basic education and the context in which they are inserted. The Program's fundamental purpose is to contribute to the qualification of initial teacher training. Based on the experience of the initiation of teaching at PIBID, this article has the general objective of reflecting on the learning built in the Pedagogy nucleus of the Bragança campus of the Federal University of Pará, in the period from 2018 to 2020 and the importance of these learning for professional training in teaching. In this sense, the text sought to answer the following questions: What does PIBID bring different and innovative to initial teacher education? What dimensions of teacher training are valued and reframed in PIBID? What are the similarities and differences between the mandatory supervised curricular internship and initiation to teaching at PIBID? What learning about the teaching profession was provided in the Pedagogy group at UFPA / CBRAG? In what sense does participation in school life and living with experienced teachers contribute to the formation of professional subjectivity of the future teacher? In order to answer these questions, we sought, throughout the text, to characterize the initial teacher education in contemporary times, highlighting its limits, challenges and possibilities; to highlight the characteristics and innovative dimensions of PIBID and its implications to re-signify the academic-professional training of the teacher; to analyze the multiple learnings constructed in the coexistence with the school and with the most experienced teachers in the trajectory of initiation to teaching carried out in PIBID and its relevance for professional training in teaching. The research followed a qualitative approach, based on the methodology of autobiographical research, in which the narratives and experiences, reconstructed mainly through the memories of the events that took place between the months of August 2018 to January 2020, were reflected and confronted with the reference framework theoretical work. The results indicate that PIBID has assumed a very important role in initial teacher education, as it provides future teachers with a unique theoretical / practical experience, of

[Digite aqui]

an innovative and interdisciplinary character, immensely improving their qualification to face the challenges of the teaching profession in public school context.

Keywords: Teacher training. Initiation to teaching. PIBID. Autobiographical research.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PIBID	10
3 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO	14
4 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS VIVÊNCIAS NO PIBID.....	17
4.1 Caracterização da escola	17
4.2 Vivências tecidas no núcleo de Pedagogia PIBID	19
5 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: limites, possibilidades e inovações do PIBID.....	22
5.1 Os limites	26
5.2 As possibilidades e inovações	29
6 REDESENHANDO OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID Pedagogia	30
6.1 O tempo/espaço da teoria	30
6.2 O tempo/espaço da pesquisa	31
6.3 O tempo/espaço da práxis	32
6.4 O tempo/espaço do aprender a profissão	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS	35
REFERÊNCIAS	37

1 INTRODUÇÃO

Ouvir e contar histórias é algo muito prazeroso, acredito que todos nós temos alguma para contar e muitas são as histórias e os acontecimentos que marcaram minha jornada acadêmica. Histórias essas, todas acompanhadas de várias experiências, muitos questionamentos e inquietações que foram surgindo ao longo do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Pará, Campus Bragança (UFPA).

A maioria dessas vivências ocorreram por meio da minha participação no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com o tema “Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento no Ensino Fundamental” e foi através do subprojeto que tive uma vivência significativa e prolongada no ambiente escolar, pois passei um ano e meio frequentando e participando do cotidiano da escola-campo como estagiário de iniciação à docência.

O projeto PIBID promove a aproximação entre a educação superior e a educação básica nas escolas públicas, criando um vínculo significativo entre futuros professores e as salas de aula da rede pública. O programa procura melhorar o ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) esteja abaixo da média nacional.

Diante da relevância do Programa para a minha formação acadêmica, percebi a importância de compartilhar com a comunidade acadêmica as experiências de iniciação à docência construídas ao longo da participação no subprojeto Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento, implementado pelo núcleo de Pedagogia do campus de Bragança da Universidade Federal do Pará.

Nesse sentido, este artigo tem como objetivo geral refletir sobre as aprendizagens construídas no PIBID, no período de 2018 a 2020, e sobre a importância dessas aprendizagens para a minha formação profissional na docência. A pesquisa procurou responder aos seguintes questionamentos: O que o PIBID traz de diferente e inovador para a formação inicial de professores? Que dimensões da formação docente são valorizadas e ressignificadas no PIBID? Quais as semelhanças e as diferenças entre o estágio supervisionado curricular obrigatório e a iniciação à docência no PIBID? Que aprendizagens acerca da profissão docente foram proporcionadas no núcleo de Pedagogia da UFPA/CBRAG? Em que sentido a participação na vida da escola e a convivência com os professores experientes contribuem para a formação da subjetividade profissional do futuro professor?

Para tanto, foram delineados os seguintes objetivos específicos: caracterizar a formação inicial de professores na contemporaneidade, destacando seus limites, seus desafios e suas possibilidades; ressaltar as características e as dimensões inovadoras do PIBID e suas implicações para ressignificar a formação acadêmico-profissional do professor; enfatizar as semelhanças e as diferenças entre o estágio curricular obrigatório realizado no curso de Pedagogia e a iniciação à docência no PIBID e analisar as múltiplas aprendizagens construídas na convivência com a escola e com os professores na trajetória de iniciação à docência realizadas no PIBID e sua relevância para a formação profissional na docência.

Quanto à metodologia empregada neste trabalho, está ancorada numa abordagem qualitativa e na pesquisa autobiográfica. As memórias são construídas a partir das narrativas e vivências no período de 1 de agosto de 2018 a 31 de janeiro de 2020, contabilizando um total de 18 meses de convivência com professores e colegas da Universidade, de trocas intensas com os professores, alunos e demais agentes da escola-campo. Os registros de diferentes momentos do subprojeto foram feitos por meio observações e interações nos momentos de planejamento, formação continuada de docentes, reuniões pedagógicas, eventos culturais, atividades em sala de aula, e em outras programações realizadas dentro e fora do ambiente escolar.

Na primeira parte do texto faço uma breve caracterização do PIBID e do subprojeto do núcleo de Pedagogia, no qual atuei como bolsista. Na segunda parte, discorro sobre o uso da pesquisa autobiográfica na formação de professores, enfocando alguns conceitos e direcionamentos sobre essa abordagem metodológica. Na terceira parte, trato do contexto em que a pesquisa foi realizada e da emergência dos dados autobiográficos. Na quarta parte, discuto a formação inicial de professores na contemporaneidade, ressaltando os limites, as possibilidades e as inovações ocorridas. Na quinta parte, reflito sobre como o PIBID possibilitou redesenhar os tempos e os espaços da formação docente, enfatizando os entrelaçamentos entre universidade e escola. Na sexta e última parte, relaciono e analiso as aprendizagens sobre a escola, os professores, os estudantes e a relação teoria e prática.

2 CARACTERÍSTICAS GERAIS DO PIBID

Nos últimos tempos, a discussão sobre a formação de professores vem sendo cada vez mais incentivada, considerando o crescimento e a demanda de profissionais da Educação e a escassez de formação continuada que dê conta dos desafios da

contemporaneidade. Existem, também, as discussões acadêmicas produzidas nas Instituições de Ensino Superior (IES) sobre a formação de professores. Essa combinação entre demanda e debate de possibilidades é que vem possibilitar atitudes relevantes na construção de políticas públicas e educacionais como, por exemplo, a criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi lançado em dezembro de 2007 pela CAPES¹, fazendo parte da Política Pública de Formação Inicial de Professores do Ministério da Educação, com a finalidade de prover a carência de professores em diversas áreas do conhecimento, de valorizar o magistério e inserir os discentes dos cursos de licenciatura no convívio com os agentes escolares e antecipar o vínculo com o seu futuro campo de atuação profissional.

Conforme a Portaria Normativa nº. 16, de 23 de dezembro de 2009, primeiro regulamento legal do PIBID, o Programa visava “o fomento à iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior, aperfeiçoando-lhes a qualidade da formação docente em curso presencial de licenciatura de graduação plena e contribuindo para a elevação do padrão de qualidade da educação básica”. Na Portaria nº. 259, de 7 de dezembro de 2019, esse propósito é reafirmado, sendo acrescentados os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

¹ A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) é uma agência de fomento à pesquisa brasileira que atua na expansão e na consolidação da pós-graduação *stricto sensu* em todo o país e na formação de professores da Educação Básica.

De acordo com informações disponibilizadas no site oficial da CAPES², o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que pretende proporcionar ao discente de licenciatura, ainda na primeira metade do curso, uma aproximação teórico-prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o ambiente em que elas estão inseridas. 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 as redes de ensino. Os projetos devem promover a iniciação do licenciando no ambiente escolar, visando estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas. Os discentes são acompanhados por um professor da escola-campo do estágio de iniciação à docência e por um docente atuante no curso de licenciatura ofertado pela IES participante do programa.

O Núcleo de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará (UFPA) do Campus Universitário de Bragança, no qual realizei meu estágio de iniciação à docência, é um dos 13 subprojetos que integrou o Projeto Institucional PIBID da UFPA no ano 2018. O subprojeto “Práticas interdisciplinares de alfabetização e letramento no Ensino Fundamental” foi aprovado pelo Edital Capes nº 07/2018 e teve sua vigência de agosto de 2018 a janeiro de 2021, totalizando 18 meses de trabalho, com carga horária mensal de 48 horas, distribuídas em 12 horas semanais.

O referido subprojeto teve como objetivo promover a formação inicial dos discentes de licenciatura numa perspectiva crítica, interdisciplinar e contextualizada, tomando as práticas pedagógicas e curriculares tecidas nos cotidianos das escolas envolvidas como ponto de partida para o desenvolvimento de um processo formativo que contemplasse a observação, a problematização e a investigação de questões e demandas escolares, de forma a potencializar a parceria colaborativa entre escola e universidade no que tange à produção de conhecimentos de caráter teórico, metodológico, didático e pedagógico numa perspectiva ética, estética pertinente e inovadora.

Nesse sentido, o subprojeto defendia um modelo de formação que articulasse teoria e prática como dimensões complementares e interdependentes do processo formativo dos futuros professores, assim como entendia a relação universidade-escola como indissociável e fundamental para se pensar e produzir currículos e práticas educativas mais contextualizadas e que pudessem contribuir efetivamente para promover uma formação

² Endereço eletrônico do site: <https://uab.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>

humana integral e desenvolver aprendizagens interativas, reflexivas e significativas, tanto por parte de alunos quanto de professores (BRAGANÇA, 2018).

Figura 1: Bolsistas do Subprojeto PIBID Pedagogia Bragança/Capanema



Fonte: Acervo do Subprojeto PIBID “Práticas Interdisciplinares de Alfabetização e Letramento”, Bragança, 2018.

O subprojeto PIBID Pedagogia Bragança/Capanema foi desenvolvido na EMEIF Josefa Alvão, EMEF Julia Quadros (Bragança) e EMEIF Maria Natividade (Capanema). Na Figura 1 podemos ver os bolsistas do Subprojeto, cada escola recebeu dez licenciandos para realização de estágio no período de novembro de 2018 a dezembro de 2019. Os discentes eram acompanhados por um professor supervisor da escola, com experiência na área de ensino dos licenciandos, e orientados por um docente da UFPA. As atividades obedeceram a um nível crescente de complexidade que consistiu na preparação, ambientação, imersão, pesquisa, intervenção, produção de relatos e artigos científicos pelos bolsistas e voluntários. Cada discente desenvolveu atividades de pesquisa sobre o contexto educacional e sobre o currículo escolar; acompanhou as atividades educativas cotidianas de professores e alunos em uma turma; realizou experimentações pedagógicas em sala de aula e nos diferentes espaços educativos existentes; participou do processo de planejamento, execução e acompanhamento da proposta pedagógico-curricular; participou de encontros de formação continuada dos docentes. Quatro horas semanais foram dedicadas ao estudo e fundamentação teórico-metodológica dos discentes de iniciação à docência, assim como ao planejamento das intervenções didático-pedagógicas que seriam experimentadas pelos estagiários. Além disso, produziram recursos didáticos e materiais curriculares que foram utilizados nas atividades de ensino e participavam da organização e desenvolvimento de culminâncias pedagógicas.

Figura 2 Reunião de planejamento na escola Julia Quadros Peinado, 2018.



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na figura 2, temos o registro de uma das reuniões de planejamento na EMEF Julia Quadros Peinado ocorrida no ano de 2018, em que vemos acontecer a interação entre os professores da educação básica e os estudantes de iniciação à docência, momentos como esse se repetiram inúmeras vezes, ao longo de todo o projeto.

Considerando os objetivos, a finalidade e a complexidade do PIBID, a realização de estudos que analisem o seu impacto na formação de professores a partir de reflexões acerca das vivências e das ações realizadas são de extrema relevância para entendermos a potencialidade do Programa para produzir experiências que se reflitam na aprendizagem dos licenciandos, na formação continuada dos docentes da escola, na melhoria das aprendizagens dos alunos da educação, dentre outros aspectos relacionados à docência e ao ensino. Nessa perspectiva, as narrativas e reflexões aqui propostas têm a intenção de discutir as contribuições do programa para a minha formação docente, assim como apontar as possibilidades, as inovações e os limites do PIBID, considerando o papel das IES, o contexto das escolas, o papel dos professores e a realidade dos estudantes da escola de educação básica.

3 O MÉTODO AUTOBIOGRÁFICO

A capacidade de usar a linguagem é algo específico do ser humano. Essa habilidade de narrar o mundo e a si mesmo aguçava uma oportunidade única para seu desenvolvimento, pois concede trabalhar no campo das ideias com fatos reais ou ficções. A narração não é simplesmente a descrição fixa do fato, mas é como ele foi preparado mentalmente pelo narrador.

A escrita sobre si não é uma coisa recente, mas até hoje o uso dessa estratégia investigativa ainda desperta fervorosas discussões. Desde os tempos mais remotos, a autobiografia vem sendo utilizada para divulgar histórias de diferentes personalidades. Rousseau³ e Santo Agostinho⁴ são exemplos de personagens que escreveram suas próprias histórias. Vale ressaltar, também, que esse gênero de escrita foi por muito tempo atribuído a uma pequena elite, somente as pessoas importantes e poderosas é que podiam ou ousavam escrever suas autobiografias, pela importância que julgavam que suas trajetórias poderiam ter para a história ou para a disseminação de suas ideias.

De acordo com Nóvoa e Finger (2010), a aplicação do método (auto)biográfico nas ciências da educação é concernentemente recente. Essa perspectiva metodológica teve início na Alemanha no final do século XIX, ela foi uma variação sociológica ao positivismo. Ela foi aplicada pela primeira vez, de forma sistemática, em 1920, por sociólogos americanos da Escola de Chicago, mas caiu em desuso na década seguinte. Somente na década de 1980 que essa técnica de abordagem ressurgiu e retomou espaço no mundo científico, porém, logo despertou polêmicas em torno de sua epistemologia.

Segundo Souza (2007), a valorização da memória narrativa e autobiografia ocorreu na base da alteração paradigmática gerada a partir das dúvidas sobre a capacidade, na série de referências teóricas e metodológicas das ciências naturais, em abranger a compreensão dos fenômenos sociais. Foi a partir daí que se problematizou, então, a noção de cientificidade do paradigma positivista, que, até então, designou-se como ideia soberana hegemônica na produção do conhecimento autêntico.

Souza e Menezes nos apontam que:

No âmbito da História da Educação e de outros campos do conhecimento educacional, as pesquisas com fontes menos tradicionais e mais recorrentes começam a ter e adquirir novo estatuto metodológico e apresentam novos esforços para uma compreensão das práticas educativas e escolares (2006, p. 146).

³ A obra “As confissões” de Rousseau é um exemplo de autobiografia, tendo sua primeira publicação no ano de 1782.

⁴ Santo Agostino também tem sua obra “Confissões” como modelo de autobiografia, foi redigido no século IV, entre Antiguidade e Idade Média.

De acordo com Catani (1997), a pesquisa narrativa tem ganhado mais espaço e corpo na contemporaneidade, principalmente, depois da década de 1980 na Europa, onde começou a resgatar o valor da subjetividade, recolocando o sujeito no centro das ciências humanas, com ênfase nas áreas da Sociologia, Antropologia, História, Filosofia, Psicologia e Educação.

Silva e Mendes (2009) apontam que no Brasil este movimento começou a ganhar força somente a partir da década de 1990. Ainda, conforme Souza e Catani (2007), no Brasil o movimento biográfico tem sua familiaridade com as pesquisas na área da educação, seja no campo da Didática, História da Educação ou Formação de Professores, mas também em outras áreas que usam as narrativas como perspectiva de formação e de pesquisa.

Desde então, o uso de forma autônoma da autobiografia tem sido reivindicado por estudiosos do método. Ferraroti (2010) é um dos pesquisadores que reivindica a autonomia do método biográfico, ou seja, ele considera as narrativas biográficas como suficientes para conseguir definir uma pesquisa legítima e ainda aponta para a possível necessidade de uma renovação metodológica, seguida pela ideia de que, o método biográfico refere-se à condição de uma nova metodologia a frente do capitalismo avançado, isto é, uma metodologia que responda à necessidade do concreto, para que as pessoas possam englobar sua vida cotidiana, suas contradições e dificuldades. Dessa forma, o método (auto)biográfico foi criado como a ciência das mediações capaz de traduzir comportamentos individuais ou sociais.

A aplicação desse método tem como objetivo não apenas cooperar com as ciências da educação, levando novas dimensões e conhecimentos, como também, visa situar o sujeito como protagonista de sua própria formação e da atividade de investigação sobre ela. Na visão de Esteban:

[...] desde vários anos atrás, houve uma progressiva recuperação do método autobiográfico na Antropologia, na Sociologia, na Psicologia Social e na Pedagogia. O ser humano recupera o protagonismo, em relação às excessivas abstrações e à desumanização do cientificismo positivista. Pujadas (1992); Santamarina e Marinas (1995) afirmam que esse fenômeno traz uma característica ou sintoma de uma época que podemos chamar de sintoma biográfico. (ESTEBAN, 2010, p. 153)

As narrativas como metodologia de pesquisa valorizam as dimensões pessoais dos sujeitos, seus afetos, sentimentos e trajetórias de vida, levam à percepção da complexidade

das interpretações que os sujeitos fazem de suas atuações e práticas, fracassos e sucessos e das dificuldades que enfrentam. Por sua vez, a investigação narrativa explora as explicações dadas pelos sujeitos para entender os objetos, as causas e intenções existentes por trás das ações humanas.

Algumas pesquisas com narrativas autobiográficas estão sendo bastante utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois essas contribuem bastante para o estudo da forma como os seres humanos vivenciam o mundo. Assim acontece na Pedagogia, porque, por meio da história de vida de cada indivíduo, podemos descobrir o que eles conhecem sobre o ensino, como concebem e organizam o conhecimento e como eles se transformam a partir das suas próprias experiências em diálogo com o social, com a cultura e com a experiência de seus pares. Dessa forma, a história pessoal pode refletir a história mais ampla da sociedade entrecruzada à história de grupos e comunidades específicas num determinado tempo/ espaço histórico.

Em outras palavras, as narrativas autobiográficas são muito úteis para podermos avaliar as experiências de vida, de formação profissional e de prática pedagógica acumuladas por professores. Porém, não precisam estar em pleno acordo com o método autobiográfico, pois por si mesmas se constituem uma metodologia completa. As narrativas autobiográficas dos sujeitos são repletas de subjetividade, elas tornam-se conhecimentos científicos, com fundamentos, quando analisamos a práxis humana, que por sua vez está ligada às relações que o indivíduo faz no curso de sua vivência, com as estruturas mais amplas da sociedade.

4 O CONTEXTO DA PESQUISA E AS VIVÊNCIAS NO PIBID

4.1 Caracterização geral da escola

A presente pesquisa foi realizada na Escola Municipal de Ensino Fundamental Prof.^a Júlia Quadros Peinado, situada na BR 308, nº 553, no Bairro da Celpa, município de Bragança-PA. A escola pode ser visualizada na figura 3.

Figura 3: Escola Júlia Quadros Peinado



Fonte: Acervo pessoal do autor

A escola foi construída inicialmente para atender à carência escolar das comunidades dos bairros: Celpa, Alto Paraíso, Morro e Vila Nova. Anos depois surgiram as áreas de ocupação Júlia Quadros, Marrocos, Rocha e Persilândia, que também passaram a ser atendidas pela escola, cuja atuação se fundamenta no compromisso de contribuir com a educação dos moradores desses bairros.

Por estar localizada e ter sido construída numa área estratégica para atender a famílias carentes, a escola possui um perfil sócio econômico de alunos de baixa renda, crianças carentes que na maioria das vezes chegam à escola sem terem se alimentado satisfatoriamente. Ocorrências desta natureza me marcaram profundamente, pois acabei presenciando inúmeras situações em que as crianças passaram mal por falta de alimentação, isso comprometia o seu interesse e aprendizagem.

Um dos maiores desafios da escola ainda é conviver com a violência, desigualdade e exclusão social nas famílias das crianças. O entorno da escola é rodeado de áreas de ocupação e, com isso, acabamos presenciando fora da escola casos de pequenos furtos, roubos e até o consumo de drogas por jovens e adolescentes das imediações.

Quanto ao espaço físico, a escola contempla algumas necessidades dos alunos, as salas de aula são amplas e ventiladas, o que favorece o desenvolvimento das atividades dos professores e a aprendizagem dos alunos. Além disso, a escola possui outros espaços pedagógicos como sala de leitura, sala multifuncional, laboratório de informática, jardim suspenso, horta, quadra de esporte coberta, refeitório e um quadro de funcionários consideravelmente numeroso. A escola sediava, no período em que desenvolvi o estágio de iniciação à docência no PIBID, alguns programas educacionais como O Novo Mais

Educação, que é um programa do governo federal coordenado pelo Ministério da Educação e que tinha como objetivo melhorar a aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes, otimizando o tempo de permanência dos estudantes na escola.

A escola contava, também, com o Mais Alfabetização, que era um outro programa do governo federal e que tinha como objetivo fortalecer e alicerçar as unidades escolares no processo de alfabetização dos estudantes do 1º ano e no 2º ano do Ensino Fundamental, sobretudo no que concerne aos conteúdos de leitura, escrita, numeração e cálculo.

Segundo os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a escola obteve média 4.0 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no ano de 2017, essa foi maior nota conquistada por uma escola da rede pública de ensino no município de Bragança. No ano de 2019, o IDEB da escola sofreu uma sensível melhora, já que conseguiu aumentar sua nota para 4.4, esses dados apontam um crescente avanço nos níveis de aprendizagem dos alunos, o que deixou a gestão muito orgulhosa com o corpo pedagógico da escola.

Atualmente a escola conta com a participação ativa da comunidade nos eventos promovidos no ambiente escolar, devido ao incentivo oriundo de diversos órgãos competentes de educação, visando cada vez mais melhorias para o processo ensino e aprendizagem e com trabalhos desenvolvidos em prol da comunidade escolar.

Existem alguns órgãos que estabeleciam parcerias diretas e indiretas com escola por meio de eventos e programações voltadas para a educação, saúde e assistência social, dentre eles estão: Centro de Referência em Atendimento Terapêutico Educacional Especializado Moendy Akã da Secretária Municipal de Educação, Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (PROERD), Sistema Único de Saúde (SUS), Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), Superintendência do Sistema Penitenciário (SUSIPE), Secretaria Municipal de Saúde (SEMUSB) e Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

4.2 Vivências tecidas no núcleo de Pedagogia PIBID

A escola organizou diversos eventos durante os anos de 2018 e 2019, esses eventos tiveram o intuito de aproximar as famílias, reforçar e valorizar o papel da escola na formação de cidadãos. Durante o período que permaneci na escola, participei de vários eventos dessa natureza, dentre eles: 7ª Mobilização da SEMED, em parceria com o

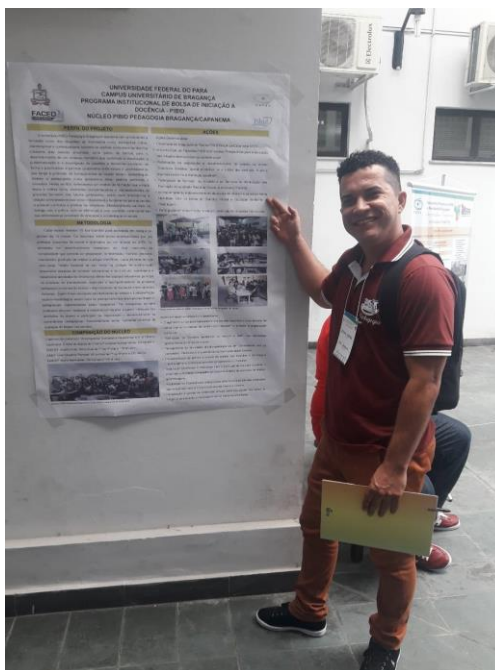
“Moendy Akã”. Esse evento foi uma formação continuada com objetivo de fortalecer o conhecimento dos professores e dos próprios pais de alunos e comunidade em geral sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Todo o quadro de funcionários passou por essa formação, o evento teve como assunto específico a SD “Síndrome de Down”. O evento iniciou com uma palestra de uma profissional da educação mostrando alguns conceitos básicos sobre a SD, em seguida ela prosseguiu sua fala fazendo apontamentos sobre as características, diagnósticos e comportamentos da criança com SD.

A seguir, o evento foi finalizado com os relatos e experiências de pais de alunos e professores, que possuem ou já tiveram crianças com SD em suas turmas. Foi um evento muito importante, pois a formação nos tira dúvidas, nos abre a mente para novas experiências, sem contar o aprendizado específico sobre o tema que foi de grande valor.

Os eventos acadêmicos, também fizeram parte dessa trajetória. Eram através deles que conseguíamos manifestar nossas vivências e experiências vividas na escola e podíamos estabelecer o intercâmbio e ter a chance de ouvir colegas de outros projetos parecidos e paralelos ao nosso. Esses momentos foram singulares para minha formação. O primeiro evento que participei fora da UFFA foi o I Encontro Paraense do PIBID e Residência Pedagógica, o evento aconteceu no dia 28 de dezembro na cidade de Belém, no ano de 2018. Nos dirigimos até a capital para apresentar o nosso Núcleo PIBID Pedagogia, na oportunidade, fui como expositor divulgar nosso projeto, nossas ações, nossas propostas e nossos projetos futuros. Na figura 4 podemos visualizar o banner do subprojeto apresentado naquele evento. Nesse mesmo dia, os integrantes do subprojeto participaram de palestras e exposições de outros núcleos e programas.

Figura 4: Exposição do PIBID em evento



Fonte: Acevo pessoal do autor

Participei, juntamente com meus colegas, de vários outros eventos acadêmicos com submissões e apresentações de trabalhos, dentre eles: Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), ao qual submetemos um trabalho resultante da nossa trajetória escolar por meio de resumo expandido, esses eventos são de certa forma um momento ímpar na vivência do bolsista, pois são nesses momentos que temos a chance de socializar os mais variados resultados sobre o início de nossa experiência e de nossos primeiros resultados em ambiente escolar. Participei, também, do IV Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão do Campus de Bragança (SIEPE/2009) e do I Encontro Paraense de Licenciaturas (EPALIC).

A escola sempre trabalhava as datas comemorativas durante o ano letivo e, logo no início do ano de 2019, participamos de mais um evento, dessa vez foi ajudando a preparar uma semana de atividades pedagógicas em comemoração ao Dia Internacional da Mulher. Ajudamos a ornamentar a escola e colaboramos com a organização de atividades para dia do evento. A comunidade em geral foi convidada a vir a escola, pois houve diversos atendimentos voltados para as famílias dos alunos e para os moradores do entorno.

Figura 5: Palestra em comemoração ao Dia Internacional da Mulher na escola Julia Quadros Peinado no ano de 2019



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na figura 5 podemos visualizar o início da palestra Saúde da Mulher, ministradas por profissionais da saúde. Depois da palestra houve atendimento com Nutricionista, Dentista e um Educador Físico. Ocorreram atendimentos de verificação de pressão arterial, verificação de peso, corte de cabelo, manicure e pedicure, testes de HIV, verificação de glicemia e até vacinação contra algumas doenças. Todos esses atendimentos ocorreram graças aos parceiros antes mencionados. Essas parcerias foram muito importantes para envolver e trazer a comunidade e a família para as ações realizadas na escola.

5 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES NA CONTEMPORANEIDADE: limites, possibilidades e inovações do PIBID

De que forma constitui-se ou como se define a formação inicial do professor no contexto contemporâneo? Segundo Feldmann:

[...] consiste em compreender o fenômeno educativo sempre como uma tarefa inconclusa e perspectiva. É sempre uma forma fractal de interrogar o mundo, perspectiva essa perpassada pelos nossos valores, concepções, ideologias. Entender esse fenômeno é tomá-lo em sua concretude, em suas manifestações histórica, política e social. É sempre um processo relacional e contextual. Envolve relações entre as pessoas, projetos e processos que se produzem mutuamente, contraditoriamente embasados em uma visão de homem, de mundo e de sociedade. As pessoas não nascem educadores, se tornam educadores,

quando se educam com o outro, quando produzem sua existência relacionada com a existência do outro, em um processo permanente de apropriação, mediação e transformação do conhecimento mediante um projeto existencial e coletivo de construção humana. (FELDMANN 2009, p. 72).

Dessa forma, questionar e explorar o processo de formação do professor acaba abrangendo a compreensão da sua condição atual como resultado de um processo histórico atravessado de contradições, o que tem produzido possibilidades e constrangimentos para a profissão dos professores.

Para fazermos uma análise crítica e abundante da profissão dos professores na contemporaneidade, torna-se necessário entender o contexto material de sua existência e as condições históricas e presentes do seu processo de formação. Então, para que isso aconteça, de acordo com Romanowski (2007), é necessário levar em consideração a discussão dos saberes que compõem o processo de formação inicial e continuada dos docentes, que se desdobra em saberes de experiência (provindos da reflexão da prática profissional), de particularidade (domínio docente nas variadas áreas do conhecimento) e pedagógicos (ciências da educação que possibilitam a reflexão da práxis pedagógica). O PIBID hoje é um grande influenciador dessa práxis por conta de seu plano de atuação que acaba envolvendo o professor em formação como principal agente do processo e os professores coordenadores e monitores, pois também fazem parte dessa atuação de formação continuada e já trazem consigo a experiência e as reflexões da prática profissional, somando e compartilhando assim suas vivências e narrativas junto ao processo de formação inicial do professor. Portanto, como assevera Romanowski

A articulação entre os saberes pedagógicos e os específicos é um dos primeiros passos, mas não suficiente. A transposição para situações exemplares da prática, a inclusão nas reflexões, a relação com os problemas da prática também são desejáveis. E, principalmente, a análise crítica da prática, considerando esses fundamentos pedagógicos; isso contribuirá para que o professor possa realizar uma prática conveniente. (ROMANOWSKI, 2007, p. 133-134).

Diante dos argumentos apresentados, faz-se necessário construir algumas considerações e apontamentos acerca das concepções do termo educação, pois para Freire (1988), educação é um ato político e deveria ser libertador. Dessa forma, a educação tem a função de desenvolver uma consciência crítica que conceda ao homem transformar a realidade. Da mesma forma, Imbernón (2011, p. 28) apresenta que a sua finalidade “é ajudar a tornar as pessoas mais livres, menos dependentes do poder econômico, político e

social”. O autor aponta, também, que ser um profissional da educação é um papel muito importante, pois significa participar da emancipação das pessoas.

Na perspectiva de Souza,

A educação, numa visão mais ampla, é vista como essencial à vida humana, presente em toda atividade e articulada a toda práxis, como constituição do ser social. Pode-se considerar a ideia da práxis como um vetor entre a reflexão e a ação, assim como o que conecta a teoria à prática. Trata-se de um ponto de partida, pois, a partir da relação dialética entre educação e trabalho, a práxis pode ser compreendida segundo o ponto de vista da reflexão sobre a prática. (SOUZA, 2016, p. 46).

De acordo com Tardif (2012), o trabalho docente e a educação necessitam do processo de ensinar. Isto é, traduz-se em estimular uma ampla variedade de saberes, reaproveitando-os no trabalho com o intuito de adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.

Pimenta (2012) nos aponta que é fundamental produzir uma formação teórica sólida por meio da qual os professores em formação inicial tivessem mais oportunidades de ler, interpretar, analisar, problematizar e apresentar alternativas para os problemas reais da escola e da sociedade. Outro apontamento que não podemos deixar de destacar é o conceito de professor ideal de Tardif (2012). Segundo o autor, além de entender os conteúdos específicos de sua área, das ciências da educação e da pedagogia, o professor também deve produzir, por meio das experiências cotidianas com os alunos, um saber prático. Dessa maneira, é muito importante estabelecer uma identidade profissional, estruturada por uma dimensão comum aos professores e outra específica, composta por uma dimensão individual e outra associada às diversas circunstâncias de trabalho.

Conforme, Nóvoa (1995), a formação inicial de professores deve ser centrada no professorado, no seio da escola e de sua estrutura organizacional. Nesse sentido Nóvoa afirma que:

A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação. Mas também não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia para dia mais importantes. Estes dois “esquecimentos” inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o desenvolvimento profissional dos professores, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. (NÓVOA, 1995, p. 24).

Segundo Nóvoa (1995) a formação não se constrói pela aglomeração de cursos e técnicas, mas sim por intermédio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional, podendo assim reinventar-se sempre e estar atualizado em suas práticas cotidianas.

Diante desses aspectos, é necessário apontar a importância de inserir o licenciando “no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno a seu ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade de professor. Para que os saberes da experiência não bastem” (PIMENTA, 2012, p. 20). A autora afirma que a construção da identidade profissional acontece por intermédio da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições. O PIBID nos faz sentir e criar essa identidade de professor, do ver-se professor, principalmente por conta do próprio ambiente escolar no qual a experiência de ser chamado de professor por um aluno da escola, ou mesmo por outros professores, é uma sensação ímpar e gratificante, de início você sente um choque, porém, com o passar do tempo você vai internalizando e assumindo aquela identidade de professor.

De acordo com Tardif (2012), os saberes experienciais são estruturados mediante os professores em situação de desempenho de suas atividades e na prática cotidiana de sua profissão, pois nascem através da experiência e são por ela validados, introduzindo-se à experiência individual e coletiva na forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. Dessa forma, “pode-se chamar de saberes experienciais o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2012, p. 48).

Quando os professores conseguem incorporar os saberes docentes ao longo da sua carreira, vão dominando de forma gradativa o seu trabalho, conseguindo uma brecha em relação à construção de suas próprias aprendizagens e de suas experiências, brecha essa ligada a uma maior segurança e ao sentimento de dominar bem suas funções. É com o tempo e com as vivências no ambiente escolar que o professor incorpora os saberes docentes e o PIBID é um grande colaborador para que esse processo inicie logo em meio a formação inicial.

A inovação do PIBID encontra-se na possibilidade de se destinar para além das disciplinas de estágio supervisionado, um tempo para a reflexão sobre a condição de ser professor, contribuindo para o crescimento da práxis profissional pela pesquisa na Escola. O PIBID realiza um contato de maior duração temporal e reflexiva entre o graduando e a escola, agrega um espaço de interação pelo qual permite uma maior aproximação entre a

escola e a universidade. É através do incentivo à reflexão sobre a práxis pedagógica, que o PIBID favorece aos graduandos a prática da pesquisa em educação.

Em razão disso, o PIBID compõe-se num importante programa de formação de professores, despertando a sensibilidade e compromisso do futuro professor para com uma educação de qualidade, centrada nas demandas da formação integral dos estudantes e da valorização da profissão do magistério melhoria, imprescindível para qualquer projeto de mudança do processo educativo. O PIBID acaba sendo interessante para os graduandos e para os professores supervisores, os quais se favorecem dessa troca de experiências que contribuem para a reflexão crítica sobre e para a prática.

Dessa forma, esse processo significa, literalmente, a introdução de “sangue novo” pelo estímulo do trabalho em equipe, cooperando para a ampliação pessoal e profissional pelo repensar a prática escolar, ultrapassando a reprodução de práticas consolidadas de forma acrítica. Diante dessas atividades, as IES também saem ganhando, ao serem convidadas a refletir sobre seus projetos de curso e sobre suas estratégias de formação docente.

5.1 Os limites

Nem tudo são flores, o PIBID também possui suas limitações, mas antes é preciso superar a visão ufanista do PIBID, como se decorresse um antes e um depois da escola ou da universidade a partir do desenvolvimento desse Programa. Em vista disso, podemos enumerar alguns limites do PIBID.

Uma das primeiras limitações que percebi durante o tempo em que estive em campo, foi na relação que se estabelecia entre os estagiários de iniciação à docência e a escola. Com o passar do tempo e através das relações afetivas, gerou-se um problema de identidade do bolsista PIBID. Destaco, o fato de que a Escola através de seus gestores, confundiam o papel do bolsista e, em algumas circunstâncias, o graduando era visto como um recurso humano disponível para substituir a falta pontual de professores e de outros profissionais por motivo de doença ou outro qualquer. Passei por várias experiências dessa ordem, inclusive, em algumas delas tendo substituído professores.

Figura 6: As muitas faces do Educador



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na figura 6, podemos perceber como ocorria a situação citada anteriormente e que revelam alguns limites de compreensão sobre o papel do estagiário pela escola em tela. Num certo dia, a gestão da escola fez o convite aos estagiários para esses descascassem algumas laranjas para serem servidas no horário do intervalo aos alunos. Existiam muitas laranjas e eram apenas duas serventes para descascar tudo e, ainda por cima, elas tinham que preparar o restante do lanche das crianças, o que não iria dar tempo caso tivessem que assumir sozinhas aquele trabalho. Foi, então, que resolveu chamar os estagiários para ajudar naquele trabalho, já que escola não possui um descascador automático.

Figura 7: Aula adaptada em espaço alternativo de aprendizagem



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na figura 7 temos outra situação com a questão citada anteriormente, onde substituí um professor que, por algum motivo, não pode ir à escola naquele dia, porém, foi uma experiência bem proveitosa com os alunos. Fiz adaptações no plano do professor e fomos ter uma aula no jardim e na horta da escola, as crianças ficaram fascinadas e aprovaram as atividades, chegando ao ponto de pedirem em outros momentos para terem outras aulas como aquela de novo.

Um segundo limite é tocante ao formato de como o PIBID vem se desenvolvendo, na perspectiva de um programa que tem se configurado muito mais como ação pontual de governos, do que como uma política pública de Estado. De um lado, é essencial recordar que por ser um programa que concede bolsas a estudantes de licenciatura e a professores de educação básica e ensino superior, qualquer constrangimento ou corte orçamentário coloca os projetos institucionais em risco e ameaça a extinção do programa. Então, daí se percebe que há carência quanto a sua regulamentação específica, em que a sua continuação possa ter garantias legais e institucionais. Nessa perspectiva, o aumento do grau de institucionalização iria levar a uma agregação do Projeto às instituições. Seria fundamental uma vez que, tanto para os professores das IES como da Escola e até para os graduandos, ainda não há um espaço de tempo de trabalho destinado unicamente ao Programa. Dessa forma, a bolsa significa, verdadeiramente, um crescimento da carga horária de trabalho, pois, a atuação no PIBID ainda está baseada no voluntarismo idealista de seus partícipes, já que o valor da bolsa é incompatível com o tempo e trabalho despendido. Uma possível

alternativa seria a agregação de atividades na carga de trabalho semanal dos professores das IES e das Escolas, institucionalizando, definitivamente, o Programa.

Outra questão a ser pensada sobre limites do PIBID, é a questão de vinculação do bolsista no projeto. Ao mesmo tempo em que o bolsista experimenta uma relação de pertencimento com a escola, porque acaba se sentindo parte daquele ambiente e acolhido por seus pares de profissão, muitas vezes, o estudante acaba não tomando essa experiência enquanto objeto de reflexão em muitas de suas produções acadêmicas.

5.2 As possibilidades e inovações.

Independentemente dos apontamentos já citados, os aspectos positivos do PIBID conseguem, no meu ponto de vista, superar as suas limitações.

Sobre as possibilidades e inovações alcançadas pelo PIBID, destaco os seguintes aspectos:

Uma primeira positividade do Programa é o fato deste permitir o contato mais prolongado e aprofundado do graduando com a escola pública, pois, acaba proporcionando uma expressiva qualificação da formação teórico-prática dos estudantes de iniciação à docência, possibilitando uma imersão nas atividades cotidianas da escola, ampliando e tornando mais crítica a sua concepção sobre o exercício profissional da docência e, conseqüentemente, levando a um maior reconhecimento da importância da pesquisa sobre o ensino desenvolvidas por acadêmicos em colaboração com os agentes escolares em contextos reais de prática.

Outro apontamento fundamental são as produções que os participantes do PIBID têm efetuado, existe uma enorme quantidade de materiais didáticos como livros, jogos, blogs, vídeos, entre outros, disponibilizados como resultado da participação de graduandos em projetos institucionais de diversas IES. Também existe o incentivo ao uso mais intenso da estrutura escolar disponível aos alunos como laboratórios e bibliotecas. Além do que, essa formação tem um caráter teórico/prático na medida em que a participação no PIBID ajuda a compreender e a superar as agruras das condições de trabalho nas Escolas.

Observei também um crescimento significativo dos bolsistas em eventos científicos, o que torna o graduando um participante diferenciado em termos de qualificação. Ainda por cima, confirma a importância do caráter da pesquisa como uma parte fundamental da formação docente.

Outro fato que pesa bastante é o envolvimento dos supervisores das Escolas, pois o PIBID incentiva um processo de formação continuada e auto reflexiva nesses profissionais, maior exemplo impossível, pois a professora que me acompanhava, sempre disposta e colaborativa nas atividades, me dava forças e ideias durante os processos, sem falar nas relações de amizade que criamos um com o outro. Essa relação dialógica é possível pela generosidade e pela disposição de se permitir uma revisão e reconstrução de si como professor. Assim existe uma aproximação do ensino com a pesquisa, na concepção de um trabalho colaborativo tecido entre escola e universidade.

O PIBID tem um imenso potencial de aproximar a universidade da escola básica. Este processo permite um enriquecimento das licenciaturas pela revisão das ementas de seus componentes curriculares, pelas tecnologias educacionais e pelas metodologias mobilizadas para o ensino. Assim, os desafios que os graduandos trazem para a universidade fomentam uma melhor articulação entre teoria e prática.

O PIBID, também, impulsiona e melhora o desempenho escolar dos estudantes de educação básica, ao estimular ações e atividades mais criativas e motivadoras para o ensino. Embora isso ainda não possa ser demonstrado tendo por base, por exemplo, a relação entre escolas que recebem os alunos do PIBID e os índices do IDEB.

Todos esses benefícios se dão em função da maneira como o PIBID foi organizado, ou seja, não apontar com maior definição e singularidade no que consistem as práticas de incentivo à docência, aceitou a existência de condutas plurais elencados pela troca e melhoria das experiências de docência. Diante dessa pluralidade quantitativa de experiências, há uma tendência dialética, a uma modificação qualitativa das práticas escolares. Essas produções diversas, porém, não fragmentadas, abrem portas a uma prática educativa emancipadora.

6 REDESENHANDO OS TEMPOS E OS ESPAÇOS DA FORMAÇÃO DOCENTE NO PIBID

6.1 O tempo/espço da teoria

A formação de professores é um processo que reivindica a apropriação de certos conhecimentos, no qual permitam que o futuro professor desempenhe a complexa tarefa de ensinar. Dessa forma, isso significa que não nascemos professores, mas que vamos construindo a nossa identidade docente de forma processual e o PIBID é uma política

pública criada e voltada para que o graduando possa fazer a imersão na vida profissional e na escola, logo na primeira metade do curso. Em estudos bem recentes, De Bittencourt (2015) nos aponta que o PIBID anuncia essa perspectiva de conciliar a produção construída na universidade com a produção realizada na escola, discorrendo também que o PIBID acaba provendo a intertextualidade entre a universidade e a escola, a formação inicial e a formação continuada, a teoria e prática e entre o conteúdo e forma. Dessa maneira, contribuindo de maneira satisfatória e ímpar para a formação do professor.

Ao longo desse processo vamos nos transformando como professores vivenciando concepções teórico/práticas, interagindo com os sujeitos da escola e redesenhando cotidianamente o nosso exercício profissional. Todas essas experiências pessoais e profissionais vividas no PIBID, nos tornam uma espécie de síntese de nossas vivências.

6.2 O tempo/espço da pesquisa

De acordo com PEREIRA:

[...] a familiaridade com os processos e os produtos da pesquisa científica torna-se imprescindível na formação docente. A imersão dos futuros educadores em ambientes de produção científica do conhecimento possibilita-lhes o exame crítico de suas atividades docentes, contribuindo para aumentar sua capacidade de inovação e para fundamentar suas ações. É o mergulho em tal atividade que permite a mudança de olhar do futuro docente em relação aos processos pedagógicos em que se envolve na escola, à maneira de perceber os educandos e suas aprendizagens, ao modo de conceber e desenvolver o seu trabalho em sala de aula. (PEREIRA, p. 177, 1999).

O PIBID nos proporciona pesquisar o cotidiano através do estágio no ambiente escolar, nos estimula e atiza um auto exame crítico sobre nossa vivência na escola. É através do nosso olhar e das nossas narrativas que percebemos a construção de nossa identidade docente. Dessa maneira, a pesquisa é uma forma de registrar e procurar soluções para os problemas do presente, evitando a sua perpetuação no futuro. Já estive em outros momentos na escola realizando estágio curricular, porém o tempo nos coloca limites e impõe uma superficialidade nessa relação com a escola, atrapalhando assim o sentido da pesquisa no estágio. No estágio supervisionado curricular do meu curso, apenas temos feito registros sobre algumas superficialidades da escola e aplicado planos de regência para alguns poucos problemas que se mostram evidentes no ínfimo período que permanecemos na escola.

É importante registrar que as atividades de estágio supervisionado no curso de Pedagogia do campus de Bragança ocorrem de forma blocada, isso significa que acontecem uma vez por semestre, em blocos diferentes, cada semestre têm um estágio específico, as atividades se realizam num tempo muito corrido e o contato do estagiário com a escola ocorre num período muito irrisório, impossibilitando a criação de vínculos mais consistentes. No PIBID, porém, foi possível ampliar e aprofundar essa convivência, em consequência, a prática da pesquisa se tornou mais viável. Para construir qualquer diagnóstico sobre o ensino e a situação de aprendizagem dos alunos, foi preciso utilizar procedimentos próprios da pesquisa científica, além de servir ao propósito de caracterizar o contexto educacional da escola, a pesquisa também fundamentou os planos de experimentação didática colocados em ação pelos estagiários no contexto de sala de aula, assim, foi possível estabelecer um diálogo mais proveitoso entre teoria e prática.

6.3 O tempo/espço da práxis

De acordo com VÁSQUEZ a práxis é:

[...] uma atividade material, transformadora e ajustada a objetivos. Fora dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura. Mas, por outro lado, não há práxis como atividade puramente material, isto é, sem a produção de finalidades e conhecimentos que caracteriza a atividade teórica. (VÁSQUEZ, 1968, p, 108)

O programa me estimulou a criar estratégias e ações para enfrentar os problemas e carências dos alunos, de acordo com as observações, criamos planos de ações com atividades de experimentações didáticas voltados para o processo de alfabetização e letramento das crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Isso se, a meu ver, é uma construção de práxis, conforme enunciada por Marx em Vásquez (1977). O PIBID proporcionou aos estagiários de iniciação à docência um ciclo de estudos sobre alfabetização e letramento e ofertou uma oficina sobre gêneros textuais, para que tivéssemos condições de construir uma caracterização da turma objeto do estágio, compreender a situação de aprendizagem dos alunos e propor uma intervenção didática na turma, que deveria ser desenvolvida por meio de um plano de sequência didática o ensino de um determinado gênero textual oral ou escrito. Nesse momento, trabalhei com uma de 3º ano do Ensino Fundamental o gênero textual entrevista oral.

A sequência didática foi desenvolvida durante uma semana inteira, com o apoio e supervisão da professora titular da classe. Iniciei a atividade procurando sondar os conhecimentos prévios que os alunos já tinham sobre aquele gênero. Perguntei como se estruturava uma entrevista, quais seus objetivos, qual o contexto de produção e de circulação desse gênero, em quem eram os sujeitos implicados, que tipo de linguagem e recursos linguísticos e não linguísticos eram utilizados. Nos dias seguintes, após essa etapa inicial, desenvolvi atividades de elaboração de roteiro de entrevista pelos alunos e os organizei em grupos para exercitarem a construção de uma entrevista oral entre eles mesmos. Os alunos entrevistaram uns aos outros e, na continuidade da sequência didática, entrevistaram a professora titular da classe, uma cuidadora que trabalhava em outra turma e a gestora da escola.

As crianças gostaram muito de trabalhar com o gênero entrevista oral. As atividades foram tão envolventes e motivaram tanto os alunos que eles pediram para incluir outras e prolongar o trabalho com a sequência didática. Atendi o pedido das crianças e pedi para escolherem uma personalidade da escola para eles entrevistarem. Eles escolheram o coordenador pedagógico, então candidato à gestor da escola na eleição que ocorreu naquele ano. Este coordenador tinha um papel muito importante na escola, pois era ele quem cuidava dos jardins e da horta, espaços muito estimados pelos alunos e as crianças tinham muitas perguntas para perguntar a ele. As crianças puderam exercitar mais uma vez a elaboração daquele gênero textual. Elaboraram as perguntas, escolheram que seriam os entrevistadores, organizaram o espaço, fizeram o convite ao coordenador e simularam uma prática de linguagem mediada pelo gênero em questão.

Figura 8 Entrevista com o vice-diretor da escola Julia Quadros Peinado no ano de 2019



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na figura 8, temos o vice gestor participando da culminância da sequência didática. Essa atividade foi muito proveitosa, consegui alcançar os objetivos da sequência didática e aprendi muito com as coisas que não deram certo. Uma das coisas que deram errado foi um vídeo que iria ser apresentado para as crianças no início da sequência para exemplificar uma prática de linguagem envolvendo a entrevista, porém, as salas de aula são muito abertas e o excesso de luz atrapalhou a atividade, o problema não tinha como ser resolvido naquele momento. A escola até possuía uma sala para esse tipo de atividade, mas estava ocupada naquele dia, e acabei esquecendo de pensar uma alternativa, no caso de não conseguir exibir o vídeo em sala de aula.

Essas vivências só foram possíveis graças ao PIBID, pois o estágio curricular por si só não abarca essas condições. O tempo é um dos fatores determinantes na realização dessas atividades, enquanto o PIBID tem duração de 18 meses, os seis componentes curriculares de estágio supervisionado do curso de Pedagogia, desenvolvem-se em 60 horas cada um, distribuído em 15 dias letivos, com quatro horas diárias de atividade. Esse tipo de oferta, além de comprometer a criação de vínculo do estagiário com a escola e com os professores, não respeita os ritmos, tempos e calendário escolar. Assim como pode levar a uma visão distorcida dos professores e de sua profissão.

6.4 O tempo/espaço de aprender a profissão

O PIBID nos ensina a profissão docente, de maneira direta e indireta. Vejamos bem, o simples fato de conviver durante oito horas semanais no ambiente escolar, mesmo

que não tivéssemos nada planejado ou que não recebêssemos nenhuma orientação por parte dos coordenadores do subprojeto, que apenas fôssemos observar a dinâmica cotidiana da escola, ainda assim teríamos um aprendizado enorme, pois, o ambiente escolar nos ensina o tempo todo, desde a chegada do porteiro até a saída do último funcionário, existe toda uma logística para que o ambiente funcione. O ambiente escolar, por si só, nos ensina que existem diferenças de ritmos de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos, que ninguém é igual, que cada ser humano tem suas particularidades e que temos que respeitar e aceitar essa condição em cada pessoa. Cada aluno tem o seu tempo de aprender, cada professor possui sua forma de ensinar e de aprender enquanto ensina, cada pai, mãe ou responsável tem sua forma de ajudar ou não a criança em casa e, assim vamos refletindo e tentando aprender com as ações vividas dentro e fora do ambiente escolar.

Candau (2016) nos aponta que encarar essas diferenças como vantagens pedagógicas, nos dá uma noção de um leque cheio de iniciativas orientadas a contestar o modelo dominante de escola que organiza de modo rigoroso e convencionado o cotidiano escolar. Segundo a autora, de maneira teórica e prática, é um desafio a ser assumido no processo de formação inicial e continuada de professores/as e infelizmente essas questões ainda estão pouco presentes nos processos de formação dos professores, mas é uma questão a ser pensada e refletida no futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando iniciei a construção deste artigo, tinha a intenção de fazer um levantamento das possíveis contribuições do estágio de iniciação à docência para a minha formação inicial de professor. Com esse sentimento percebi que era importante e considerável realizar um trabalho que narrasse e refletisse sobre a trajetória formativa proporcionada pelo PIBID tanto no contexto da universidade, quanto da escola de educação básica.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral refletir sobre as aprendizagens construídas no Programa Institucional de Iniciação à Docência no curso de Pedagogia e sobre a sua importância para a formação profissional na docência. Com isso, procurei levantar evidências para demonstrar que o PIBID teve um papel muito importante na minha formação inicial na docência, pois, o programa proporcionou uma experiência metodológica, tecnológica e teórico/prática ímpar, de caráter inovador e interdisciplinar objetivando a redimensionar a relação teoria e prática, o papel da pesquisa na formação docente, o planejamento e a práxis educativa, assim como a própria aprendizagem sobre a

profissão, em que foi possível conhecer os desafios e as delícias do trabalho docente num contexto de tantas ameaças, desvalorização social dos professores.

O PIBID me proporcionou uma vasta aprendizagem sobre a educação, o ensino e a escola, ensinou-me que a escola não é só negatividade e problemas. Acusamos tanto a escola de ser retrógrada, de não dar conta de um ensino eficiente, porém, a escola não é só isso, ela é um espaço de socialização e acolhimento para as crianças. Ela nos faz muita falta, principalmente nesses tempos marcados pela pandemia causada pelo novo Coronavírus, quando tivemos que interromper as nossas atividades escolares, a sociedade em geral, os pais, as crianças se ressentiram e continuam sentindo a ausência dos professores na vida cotidiana das crianças e de suas famílias. Não é fácil ser escola em situações e em meios atravessados por tanta vulnerabilidade social e econômica, não é fácil atender crianças que têm um poder criativo imenso e, na maioria das vezes, não tem um prato de comida em casa. O PIBID me ensinou que devemos valorizar e respeitar o papel da escola na sociedade, assim como os profissionais do ensino.

O PIBID me possibilitou aprender muito sobre os estudantes, que devemos valorizar a história de vida de cada aluno e as suas identidades culturais. Aprendi que toda criança tem seu tempo de aprendizagem, que os recursos a serem utilizados devem contemplar as características pessoais, os interesses e as motivações dos alunos, assim como potencializar sua criatividade e criticidade. Aprendi também que devemos estabelecer relações de afeto e respeito com as crianças, estimulando a participação delas em tarefas diferenciadas que não se consolidam apenas na sala de aula ou em metodologias centradas no professor e no livro didático, mas que precisamos valorizar o protagonismo dos alunos na construção de suas aprendizagens.

O PIBID não é apenas mais um programa, ele é diferenciado e tem características ímpares, principalmente no caráter de estágio a médio e longo prazo que é uma dimensão só experimentada graças ao PIBID, onde a formação docente é vivenciada de maneira intensa no ambiente escolar. Percebeu-se que a inovação do PIBID está na possibilidade de, além das disciplinas de estágio, o provimento de um tempo de reflexão sobre a aceitação efetiva do cargo e da condição de professor pelo estagiário.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/Decreto/D7219.htm>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 259, de 07 de dezembro de 2019.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoes-antiores-pibid>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009.** Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/component/content/article/55-conteudo/5300-publicacoes-antiores-pibid>>. Acesso em: 06 jan. 2021.

CANDAU, V. M. F. **Ensinar-aprender: desafios atuais da profissão docente.** Revista Cocar, n. 2, p. 298-318, 2016.

CATANI, D.B. História, Memória e Autobiografia na Pesquisa Educacional e na Formação. In: CATANI, D. et al. (org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação.** São Paulo: Escritura Editora, p.13-47, 1997.

DE BITTENCOURT, R. L. **Concepções, políticas e práticas de formação de professores.** Criar Educação, v. 4, n. 1, 2015.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação: fundamentos e tradições.** Porto Alegre: AMGH, 2010.

FELDMANN, G. (org.) **Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade.** São Paulo: Editora SENAC, 2009.

FERRAROTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação.** Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 18ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias de suas vidas. In: **Vidas de professores**. António Nóvoa (org.). Porto/Portugal: Porto Editora, p.11-30, 1995.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2010.

PEREIRA, J. E. D. **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, v. 20, n. 68, p. 109-125, 1999.

PERRENOUD, P. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre, Artmed. 2000.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3 ed. Curitiba: IBPEX, 2007.

SILVA, F. C. R.; Mendes, B. M. M. (2009). **(Auto) biografia, pesquisa e formação: aproximações epistemológicas**. GT 2. V Encontro de Pesquisa em Educação. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação. 18 a 20 de março de 2009. Universidade Federal do Piauí (UFPI), p. 136-153. 2009.

SILVA, F.; RIOS, J. A. **Narrativas de si na iniciação à docência: O PIBID como espaço e tempo formativos**. Educação & Formação, v. 3, n. 2, p. 57-74, 2 mai, 2018.

SOUZA, E. C. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (org.). **Memória e formação de professores**. (online). Salvador: EDUFBA, 2007. 310p. ISBN 978-85-232-0484-6. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 10 Dez 2020.

SOUZA, F. S. **Política Nacional de Formação de Professores: Análise da Implementação do PIBID de Matemática pela Universidade Federal Fluminense no período de 2009 – 2013**. 2016. 345 f., Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, Niterói, 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 14a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.