

## **O PIBID COMO POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PREPARO PRÁTICO DA DOCÊNCIA**

THE PIBID AS PUBLIC EDUCATIONAL POLICY: A STUDY ON ITS CONTRIBUTIONS TO PRACTICAL PREPARATION FOR TEACHING

Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza<sup>1</sup>  
Universidade Estadual Paulista

### **RESUMO**

Esse artigo apresenta discussões e resultados oriundos de uma pesquisa de Mestrado concluída. Focaliza o PIBID como política pública educacional e suas contribuições para o preparo prático de futuros professores. Seu objetivo reside em averiguar quais são as principais ações que ele empreende que podem configurar avanços na qualificação de licenciandos para a docência. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de base empírica, cujo instrumento de coleta de dados foi a entrevista semiestruturada com bolsistas e professoras supervisoras de subprojetos vinculados a um Curso de Pedagogia de uma universidade pública paulista. Dentre seus principais resultados, destaca-se que as ações do PIBID direcionadas ao preparo prático são consideradas mais adequadas do que as realizadas nos estágios curriculares. Porém, tendo em vista a permanência de alguns desafios, ressalta-se a importância de se criarem políticas complementares que atendam à continuidade e à manutenção dos avanços obtidos, isto é, à esfera do trabalho docente.

**Palavras-chave:** PIBID. Preparo prático. Políticas docentes.

### **1 INTRODUÇÃO**

O artigo que ora se apresenta alinha-se às reflexões engendradas em uma dissertação de Mestrado realizada pela autora, que teve o objetivo de analisar qualitativamente as potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no cumprimento de uma das mais importantes e árduas tarefas em se tratando de educação: preparar o futuro professor para o exercício efetivo da docência. É importante, por ser consenso entre pesquisas e estados da arte recentes (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011; LIBÂNEO, 2013; PIMENTA, 2001) que, no período da formação inicial, estruturam-se aspectos definidores de identificação – ou de falta dela – com o trabalho docente e se inicia o processo de apreensão dos saberes específicos do

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação Escolar e graduada em Pedagogia pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP). Atua como Formadora IES-UNESP no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e é componente do Grupo de Estudos "Trabalho Docente, suas Relações com o Universo Escolar e a Sociedade". Araraquara (SP). E-mail: nathytamaio@fclar.unesp.br

ofício, que serão requeridos constantemente ao longo da profissão. É árdua, porque os mesmos estudos evidenciam que os Cursos de Licenciatura do Brasil mantêm currículos fragmentários e predominam estudos teóricos e modelos idealizados de escola, de alunos e de ensino, concentrando-se no exercício de uma reflexão de caráter pessoal sobre a própria prática do licenciando, num esforço isolado do contexto em que ela se consolidará.

Os apontamentos feitos pelos referidos autores têm sido recorrentes em diversas obras, desde o início da década de 1990 e, atualmente, pode-se dizer que representam uma legítima tendência nos estudos sobre educação. Cada vez com mais intensidade, o preparo e o encaminhamento do futuro professor para a docência provocam desconfortos nos estudiosos, e isso se deve à constatação de que a formação inicial vem manifestando uma série de fragilidades, entre elas, a falta de um alicerce prático para enfrentar os desafios da atividade docente. O modelo como, tradicionalmente, a inserção à docência é desenvolvida nos cursos de formação de professores não tem possibilitado a análise crítica da prática em sala de aula e, tampouco, uma atitude docente que ultrapasse a cultura escolar ainda carregada dos vícios de uma perspectiva tecnicista, conforme adverte Leite (2011).

Na esteira do entendimento dessa realidade trazida pela literatura, não é precipitado inferir que os problemas que permeiam a atuação docente e, por conseguinte, o universo escolar como um todo, no Brasil, dificilmente serão superados se não forem tomadas medidas de reformulação da formação inicial. Diante disso e dos apelos implícitos no trabalho de professores iniciantes, políticas docentes vêm sendo implementadas, com o intuito de elevar os índices educacionais, apostando em iniciativas de incentivo à docência, entre as quais, destaca-se o PIBID, objeto de investigação da pesquisa discutida no intervalo deste breve texto.

A razão pela qual o PIBID foi tomado como foco de estudo deve-se ao fato de ser considerado como a iniciativa mais assertiva, em âmbito nacional, no que se refere à qualificação da formação de professores, o que se tem feito tangível através de experiências práticas jamais vivenciadas com tanto vigor nos moldes convencionais de inserção à docência.

O Programa, cujo edital de abertura foi lançado em 2007 e regulamentado em 2009, com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

(CAPES), em conjunto com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), ano após ano, vem ganhando relevo por gerar implicações positivas em diversos aspectos: para os cursos, um dos impactos diretos é a diminuição da evasão e o aumento da procura pelos cursos de licenciatura; para os alunos bolsistas, tem-se apurado nas avaliações uma formação mais contextualizada; para os coordenadores, a possibilidade de diálogo mais estreito com as escolas, além da geração de produções científicas sobre a experiência da formação de professores; do ponto de vista dos professores supervisores, destacam-se a motivação e a oportunidade de formação em serviço e a renovação da prática pedagógica; para as escolas parceiras, aponta-se que o Programa propicia inovações no ambiente escolar e elevação do desempenho dos alunos.

Outro aspecto tencionado nas diretrizes do PIBID e evidenciado nos relatórios elaborados pelas Instituições de Ensino Superior diz respeito à possibilidade de se viabilizar a integração entre a pós-graduação, a formação de professores e a escola básica. O Programa convoca seus participantes, continuamente, a pesquisarem estratégias de ensino mais adequadas às realidades locais das escolas parceiras sob a orientação do coordenador e com respaldo teórico-metodológico. Além disso, devido às múltiplas opções de atuação que se colocam ao alcance dos bolsistas egressos, na maioria das vezes, direcionadas à docência e/ou à carreira acadêmica, nos últimos dois anos, tem-se levado à prática o envolvimento desses sujeitos como colaboradores nos subprojetos aos quais já estiveram vinculados. Se, de um lado, nessa troca mútua, os professores em formação, os iniciantes e os pesquisadores se beneficiam, de outro, a indissociabilidade da tríade ensino-pesquisa-extensão nos cursos de licenciatura se fortalece. Destarte, com a revelação de tantas potencialidades, a iniciativa não demorou a se tornar uma Política de Estado e foi sancionada no artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), com a Lei Federal nº 1.296, regulamentada em 04 de abril de 2013.

Suas propostas de ação exibem objetivos ambiciosos e ressaltam que um dos diferenciais do Programa é a inserção orgânica no interior das escolas, ou seja, o contato direto do licenciando com situações de ensino com intervenções práticas, e não, apenas, de caráter de observação, como acontece com frequência nos estágios. Em outras palavras, o PIBID visa prover ações que garantam a aprendizagem das especificidades

da profissão docente e preparem os futuros professores para iniciarem sua carreira com segurança. Preparar é, portanto, a palavra de ordem. Os licenciandos precisam se sentir prontos para encarar a profissão que exercerão ao concluir a graduação, e isso só é possível com um *preparo prático*. Mas, o que isso significa?

O tema pode parecer autoexplicativo, se o sentido epistemológico de preparo prático for considerado análogo ao de formação prática, contudo não é. Formação prática denota segregação de uma formação que é teórica da que é essencialmente prática, enquanto o preparo prático se constitui numa relação de unidade entre teoria e prática. Prioriza o espaço em que se efetivará o trabalho do futuro professor, mas não descarta, em hipótese alguma, os saberes oriundos do conhecimento científico. Embora seu sentido esteja imerso em ações formativas bem sucedidas, o conceito de preparo prático – a ser explorado em seção específica deste artigo – não era preciso até o momento da execução desta pesquisa.

Assim, conjecturou-se, modestamente, delineá-lo. Evidentemente, tal delineamento fundamentou-se em reflexões teóricas, e para o significado que se buscou obter, autores como José Gimeno e Carlos Marcelo mostraram-se férteis.

## 2 O CONCEITO DE PREPARO PRÁTICO À LUZ DO REFERENCIAL

Antes de se verificar como o preparo prático se manifesta em ações formativas, é necessário compreender sua definição, suas características e pressupostos. Para isso, é importante precisar o conceito-chave que lhe dá sustentação - o de prática.

A literatura que focaliza a prática para a docência é significativa no campo da formação de professores, mas as formas como seus desdobramentos são compreendidos são variadas e, nem sempre, suficientemente aprofundadas. Nesse sentido, optou-se pelo apoio teórico de Gimeno, por se considerar que suas ideias são as mais fecundas para fundamentar a noção de preparo prático que é cultivada nesta investigação.

O conceito de prática, que respalda teoricamente a pesquisa realizada, é trabalhado em capítulos de diferentes obras do autor (GIMENO, 1995; 2000). Na verdade, por se tratar de um conceito complexo, Gimeno não discute a prática no singular e tende a se referir, quase sempre, a *práticas* e suas distintas, porém articuladas, facetas (*práticas insitucionais, práticas organizativas e práticas didáticas*).

Em decorrência do recorte focal proposto para este estudo, a definição buscada privilegiou a faceta das *práticas didáticas*. A opção pelo olhar para as práticas didáticas se justifica em razão de as ações mais recorrentes desenvolvidas em prol da aprendizagem da prática em cursos de formação serem instrumentalizadas sob a forma de *atividades docentes*. Essas atividades constituem o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico (GIMENO, 1995) e são caracterizadas como ações educativas, cujo objetivo é de despertar um processo no aluno que origine efeitos convergentes com a finalidade pedagógica (GIMENO, 2000).

Para Gimeno (2000), nesse processo de elaboração de atividades que constituem práticas didáticas, o professor se ajusta como aquele que interfere diretamente na construção do conhecimento pelo aluno, que problematiza, que mobiliza situações de ensino e aprendizagem e modifica a si mesmo constantemente, posto que as ações realizadas em sala de aula refletem efeitos permanentes em suas atitudes. Nas palavras do autor, “[...] o professor é responsável pela modelação da prática, mas essa é intersecção de diferentes contextos. O docente não define a prática, mas o papel que aí ocupa [...]” (GIMENO, 1995, p. 74).

O autor prossegue elucidando que as práticas didáticas do professor, em sala de aula, configuram-se pelos usos metodológicos, pelas avaliações dos processos de aprendizagem dos alunos, pela partilha de competências, pelo adequado uso e seleção do conteúdo, pela demarcação de normas e pelos valores sociais. Esses componentes assumem papel central na caracterização do trabalho docente e deveriam ser incorporados desde a formação inicial. O professor é um profissional que vive em contínuo desenvolvimento e pode-se afirmar seguramente que tal desenvolvimento se inicia nos cursos de graduação. No entanto, para isso, devem ser oportunizadas experiências práticas ao futuro docente. Gimeno (1995) sublinha que um professor com múltiplas experiências e significativas vivências em sua trajetória inicial tende a consolidar práticas mais firmes e mais contextualizadas. Com as experiências acumuladas sobre o processo de ensino e aprendizagem e de socialização, ele pode compor a ação prática e se preparar para enfrentar a docência mais efetivamente.

Ao reconhecer a importância do acúmulo de experiências sobre o processo que envolve a socialização dos professores, os textos de Gimeno vão ao encontro dos pressupostos teóricos de Marcelo (2011; 1991), também recorridos para subsidiar

teoricamente a investigação produzida. O autor explora o conceito de socialização profissional docente em muitas de suas obras e a compreende como um processo mediador através do qual um indivíduo adquire o conhecimento e as destrezas sociais necessários para assumir determinado papel na organização escolar.

De acordo com Marcelo (1991), os professores iniciantes – aqueles que se situam no limiar da transição aluno-professor – enfrentam inevitavelmente algumas dificuldades, porém, quando estão munidos de subsídios práticos para edificar essa travessia, o clima de início de carreira torna-se menos invasivo. O autor acrescenta que é um equívoco transferir as experiências práticas exclusivamente para o exercício profissional e descartar sua viabilidade durante a formação inicial. Esse ponto de vista denota que “[...] la experiencia, en el campo de la enseñanza en general, y de la formación del profesorado en particular representa una de las mayores demandas tanto de los profesores que se están formando, como de profesores en ejercicio [...]” (MARCELO, 1991, p. 21).

Na obra em referência, são apresentadas pelo autor algumas reflexões originadas de um diálogo que ele trava com a literatura da área. Em meio a elas, Marcelo indaga: “[...] ¿Qué aprenden los profesores de la experiencia? [...]” (MARCELO, 1991, p. 23). A resposta a essa questão foi valiosa para a pesquisa aqui discutida, pois, ao se identificar o que os professores aprendem da experiência, algumas pistas que conduzem à compreensão do preparo prático podem ser fornecidas.

É importante ressaltar que não são quaisquer experiências que agregam contribuições à aprendizagem da docência e, por assim dizer, do preparo prático. Em um documento publicado recentemente, Marcelo (2011) comenta os principais desafios que assolam o professor iniciante e destaca a ineficiência dos cursos de formação e a precariedade das experiências práticas que eles propiciam. Nessa direção, considerando a eficácia de programas de inserção à docência, o autor menciona que devem existir condições favoráveis para o desenvolvimento de experiências bem sucedidas nas salas de aula, como, por exemplo, a prática de mentoria.

O autor realça que os licenciandos acompanhados por um professor mentor – ou supervisor, como são chamados no PIBID – têm mais possibilidades de êxito no desenvolvimento de ações práticas e da aprendizagem da docência do que os que não podem contar com esse apoio. É certo que, conforme enfatiza Marcelo (2011), independentemente da qualidade do programa de inserção na formação inicial, há coisas

que só se aprendem na prática profissional, porém o autor garante que, se bem direcionadas, orientadas e realizadas em ambientes propícios à socialização com o apoio contínuo de mentores, as iniciativas de inserção na docência podem contribuir significativamente para a aprendizagem do trabalho docente futuro.

Com base na fundamentação teórica apresentada, considera-se que o preparo prático seja uma etapa de contínuo desenvolvimento na formação de professores, que visa aproximar o futuro professor do conjunto de atividades e tarefas que ele realizará ao longo do trabalho docente. É cumprida prioritariamente *in loco*, ou seja, no interior das escolas de Educação Básica, mas também opera significativamente na universidade, por ser um espaço de orientação e discussão sobre a prática. Caracteriza-se pelo incentivo a vivências para além da observação de eventos cotidianos de sala de aula, ou seja, propõe vivências de intervenção e de participação ativa dos licenciandos, consolidadas mediante provimento de condições favoráveis à constituição de práticas didáticas, e incentiva a promoção de parcerias conjuntas e, por conseguinte, a socialização pré-profissional que se dá com a supervisão, o acompanhamento e o apoio de um professor da escola onde e as práticas se concretizam.

Os objetivos do preparo prático são intencionalmente projetados para despertar nos licenciandos a capacidade de planejar, executar e avaliar atividades docentes em sala de aula convergentes com a finalidade pedagógica que deve ser intrínseca ao trabalho do professor, isto é, o ensino e a aprendizagem. Logo, como resultado de suas ações, espera-se a potencialização dos conhecimentos práticos incorporados pelos licenciandos e a minimização dos impactos que os iniciantes sofrem ao ingressar na profissão.

### **3 AS AÇÕES DO PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PREPARO PRÁTICO: DESDOBRAMENTOS E RESULTADOS DO ESTUDO**

Nesta seção, o objetivo é de identificar os elementos cruciais que enfeixam discussões sobre o preparo prático para a docência propiciado pelas ações do PIBID na voz de oito bolsistas (B1, B2, B3, B4, B5, B6, B7 e B8) – quatro, de cada um dos dois subprojetos (Edital 2009 e Edital 2011) do Curso de Pedagogia de uma universidade pública do interior paulista, e três professoras supervisoras (P1, P2 e P3) que se inserem

nas três escolas parceiras de ensino fundamental, abarcando o período de permanência de 2010 a 2013.

Os elementos citados estão diretamente ligados aos seguintes enfoques: a) diferenciais do PIBID em relação ao estágio; b) mudanças no modo de compreender a docência decorrentes da experiência PIBID; c) significado profissional e pessoal atribuído ao “ser bolsista do PIBID”; e d) análise das ações realizadas e das percepções adquiridas à luz da noção de preparo prático.

No que concerne ao primeiro enfoque, as bolsistas destacaram nas entrevistas que o PIBID se diferencia completamente dos estágios supervisionados, exceto na visão de alguns docentes das escolas que, inicialmente, conferiram a iniciativa de inserir as licenciandas nas escolas como um modelo ultrapassado e ineficaz de estágio. Essa questão fica explícita nestes depoimentos das bolsistas:

Inicialmente não teve nenhum diferencial entre o PIBID e o estágio porque isso não tinha ficado claro para os professores. Eles nos viam como estagiários mesmo, então eu acabava sentada só observando o que a professora fazia. Mas depois que eu tive abertura percebi o que o PIBID é infinitamente superior ao estágio (B3, 09/08/2013).

Para mim não tem semelhança nenhuma. No PIBID eu sabia o que ia fazer na escola e tive todas as condições para isso, sabendo da importância de levar resultados para a universidade e fazer uma devolutiva para a escola. Em nenhum estágio eu tive essa oportunidade. No PIBID a gente trabalhou pra valer![...] Exercemos o papel de “quase professoras” e isso foi essencial (B5, 15/08/2013).

De modo geral, todas as bolsistas entrevistadas valorizaram o potencial formativo do PIBID, ao afirmar reiteradamente que tiveram a oportunidade de sair da posição de meras observadoras e interagir diretamente com alunos, aprendendo a se tornar professoras com o exercício esporádico da profissão e em constante movimento de reflexão sobre suas ações. Provavelmente, com esse tipo de formação, as futuras professoras terão mais subsídios para arquitetar alternativas de ação que mobilizem conhecimentos, sejam eles teóricos ou oriundos das experiências práticas vivenciadas.

É mencionada a questão da diferença entre ser estagiária e ser bolsista de um programa institucional. Essa diferença é instituída pela CAPES que, por reconhecer as deficiências da inserção na docência via estágio, frisa que as ações do PIBID devam ser compreendidas de um modo que privilegie a intervenção do bolsista, sem restringi-las a observações. Nessa mesma direção, segue o referencial adotado para subsidiar a



pesquisa. Segundo Gimeno (1995), o professor precisa ter adquirido significativas experiências práticas no decorrer de sua trajetória inicial para que, ao ingressar no magistério, consolide práticas consistentes.

As professoras supervisoras também opinaram sobre as diferenças entre PIBID e estágio:

O fator remuneração é o que faz mesmo a diferença. Mas fora isso, o estagiário vem aqui basicamente para saber se tem alguém disposto a assinar a ficha por ele. [...] Já quem entra para o PIBID sabe que vai ter que por a mão na massa, que aqui na escola não vai ser só um estágio de observação. Então ele já vem com outro olhar... Ele nem quer ficar sentado ali olhando. Ele vem com outro gás, com outra disposição, querendo e devendo mostrar resultados (P1, 08/08/2013).

A primeira diferença é que eles não ficam só naquela questão de observação de sala de aula, mas sim na atuação da prática. Então juntamente com o professor elas planejavam algumas ações e intervenções que propiciassem ao aluno a aprendizagem. Eu não acredito que ele se assemelhe a um estágio supervisionado em nenhum aspecto. E também acho que nem deve (risos) (P2, 15/10/2013).

Agora a diferença entre o estágio e o PIBID, é que as bolsistas participam de todo o processo da escola, participam das reuniões de ATPC, ouvem as professoras e depois vivenciam isso na sala de aula. É uma interação na verdade, aqui o bolsista não fica só observando não, como a gente vê no estágio (P3, 25/02/2014).

Observa-se, nos relatos das supervisoras, um aspecto bem curioso sobre o papel do estagiário. A impressão que se tem é de que o estagiário não demonstra interesse em participar mais ativamente das situações de sala de aula, que prefere ficar apenas observando o que os professores fazem ou, como salienta explicitamente P1, buscando “saber se tem alguém disposto a assinar a ficha por ele”.

É claro que não se pode afirmar categoricamente que isso seja uma inverdade. Certamente há estagiários que não são comprometidos com a carga horária destinada à inserção nas escolas, porém não se pode generalizar. As próprias bolsistas envolvidas na pesquisa alegaram que não lhes faltou vontade de desenvolver atividades práticas nos estágios, mas oportunidades de concessão de espaço por parte dos professores para que pudessem intervir e um acompanhamento da universidade nesse processo.

É indiscutível, entretanto, que, de uma maneira ou de outra, as ações do PIBID seriam superiores às do estágio, que se trata de uma ação política muito bem direcionada que conta com recursos, inclusive financeiros, capazes de assegurar o seu

êxito. Os bolsistas são remunerados, os supervisores e coordenadores também, então, inevitavelmente, são cobrados desses sujeitos resultados mais significativos. Há um contrato de benefício e de contrapartida. Ao mesmo tempo em que os bolsistas passam a adquirir uma experiência diferenciada, eles se comprometem a não medir esforços em favor da melhoria do quadro atual da formação docente e, conseqüentemente, da educação pública.

Como foi unânime a percepção de que as ações do PIBID mais efetivas são as realizadas nos estágios, questionou-se: Ao participar do PIBID, o que mudou das ideias iniciais sobre a docência? Estas foram algumas das respostas das bolsistas:

Mudou muito minha visão. Antes eu achava que ia ter minha turma, que não ia ter interferência de nada e agora vejo que não é por aí. Existem métodos, técnicas, livros que a gente tem que seguir, normas, regras. Sabe, coisas que, se você fosse novato sem ter esse contato, ia ter um choque muito grande? Se eu não tivesse o PIBID acho que entraria em uma escola bem perdida (B2, 14/08/2013).

Antes eu tinha uma visão muito romântica do que é ser professor, da escola, das crianças. Agora já tenho a capacidade de lidar com as diversidades e as adversidades que existem. Sinto que eu sei em que caminho seguir e onde vou chegar. Tenho uma visão mais realista (B4, 14/08/2013).

Aprendi a pensar projetos e estratégias que correspondam à realidade dos alunos. Para mim isso foi o mais importante. Eu não sabia como seria possível aliar aquilo que o aluno sabe a conhecimentos novos. Aprender esse movimento foi essencial (B8, 09/10/2013).

O que se observa, inicialmente, nos relatos das bolsistas é que suas afirmações colocam em xeque a validade da linha de pensamento educacional que confere, única e exclusivamente, à atuação profissional pós-formação o processo de aprendizagem da docência, porque, se o progresso evidenciado nas respostas das entrevistadas – que evoluíram gradativamente de um rol de concepções a um conjunto elaborado de percepções subsidiadas por ações práticas – não representar, por si só, um processo de amadurecimento e apreensão do que seja a dimensão prática da profissão docente, o que mais poderia sê-lo?

Igualmente relevante foi detectar, com base nos dados analisados, que, em termos de orientação para o trabalho docente, o PIBID foi imprescindível para munir as bolsistas de segurança para enfrentarem os desafios cotidianos das salas de aula, do ensino e da aprendizagem. Os depoimentos a seguir confirmam essa questão:

As ações do PIBID me deram uma boa experiência, um bom respaldo para que eu tivesse ideia de como preparar uma atividade e tudo o que envolve isso. A gente sabe que aplicar uma atividade é muito rápido, mas as horas de estudo que têm por trás disso é que valem mesmo. Nessas horas a gente vê tudo o que envolve a prática do professor e, sabendo disso, me sentirei mais preparada para enfrentar toda essa complexidade quando eu iniciar a carreira (B1, 15/08/2013).

Se eu não tivesse o PIBID talvez não tivesse a visão que eu tenho hoje. [...] Você prepara o psicológico na sua formação, por isso acho que quando eu for trabalhar não vou passar por esse “baque”. Mas mesmo assim eu não me sinto muito otimista não, viu... Porque, embora o PIBID seja um programa excelente, ele mostra bem a realidade, ali você vê o que vai ter que encarar na profissão e isso não me agrada muito. Agora a gente tem orientação né, temos com quem contar, temos um apoio. Mas a partir do momento em que estivermos formadas, é cada um por si (B2, 14/08/2013).

[...] Me sinto segura e preparada quando eu sei como vou ter que trabalhar. Então, como eu estudei a proposta toda do PIBID e tenho orientação sempre que eu preciso, ali eu estou segura. O problema vai ser na hora que eu estiver sozinha em uma escola, de frente com todos os professores e alunos... Não sei como isso vai ser. Eu quero muito dar aula, mas sinto um pouco de receio por saber que eu não vou ter com quem contar se algo complicado acontecer (B6, 19/08/2013).

Esses depoimentos deixam claro que é possível aplicar atividades correspondentes às praticadas pelos professores nas salas de aula. Considerando-se que, segundo Gimeno (1995), tais atividades constituem o conteúdo da profissionalidade docente num sentido técnico e que são necessárias para a aprendizagem das práticas didáticas, notam-se evidências de um preparo prático bem sucedido nas ações dos subprojetos.

Outro aspecto extraído desses depoimentos refere-se ao receio de algumas licenciandas em formação (B2 e B6). Suas colocações deixam claro que o inevitável “abandono” pós-formação as intimida, ainda que suas expectativas para lecionar sejam consideravelmente positivas. De fato, a angústia sentida pelas licenciandas é um fator delicado e merece uma atenção especial. Por alguma razão, as políticas públicas docentes tendem a se preocupar muito mais com a formação inicial de professores – com ressalva a algumas iniciativas pontuais que se engajam no desenvolvimento do professor em início de carreira, mencionadas no estado da arte de Gatti, Barreto e André (2011) – e a entregar, quase sempre, o professor iniciante à própria sorte.

A questão do preparo oportunizado pelo PIBID para as licenciandas bolsistas também se direcionou às supervisoras, que responderam:

O que elas passaram aqui não passariam num estágio de jeito nenhum. Elas viram a escola viva e não somente aquela que a gente vê estática nos livros. As bolsistas veem na teoria como o aluno aprende, como o professor trabalha... Mas aí ele chega aqui na prática e se pergunta “O que é que eu faço?” (risos). Aqui é o dia a dia... nada é igual, então o preparo delas foi ótimo (P1, 08/08/2013).

O PIBID contribuiu muito nessa questão prática para as meninas. Mostrou que a escola tem problemas sim, que os alunos têm dificuldades sim... Mas, principalmente, que o trabalho do professor é muito importante e que aqui elas teriam a oportunidade de sentir isso. [...] Poder aplicar atividades, ver o que deu certo e o que não deu certo na prática e qual é a possibilidade de fazer diferente... Essas são coisas que elas aproveitaram muito bem e, como o estágio não proporciona um contato assim tão eficaz, as meninas saíram na frente, com certeza se destacaram bem mais, se prepararam bem mais do que aqueles que não participaram (P2, 15/10/2013).

O PIBID preparou muito bem as bolsistas. Eu diria até que mais do que preparar, ele as transformou, em tal ponto de mudar a visão delas. Tive um caso aqui na escola de uma das bolsistas dizer que não gostaria de seguir carreira porque não se identificava, mas após certo tempo ela mudou sua visão completamente. Ela viu que o negócio dela era mesmo a sala de aula, que era ensinar (P3, 25/02/2014).

Nessas falas, as professoras supervisoras reiteram a qualidade do PIBID no que se refere ao preparo prático, frisam o envolvimento das bolsistas em atividades docentes e supõem que, depois de terem participado do PIBID, elas agregam um diferencial que as destaca entre aqueles que não desfrutaram da mesma oportunidade de atuar. A fim de explorar essa suposição, solicitou-se das licenciandas que dissessem o que representa ser ou ter sido uma bolsista do PIBID:

Eu acho que representou um amadurecimento porque eu tive experiências muito significativas. Comecei a articular melhor teoria e prática, e isso foi o que mais tirei de proveito do PIBID. Acho que o PIBID foi um divisor de águas para mim [...] (B1, 15/08/2013).

O que ele representa no momento é que quando eu falo que sou bolsista PIBID, não só eu como todo mundo já sabe que eu estou participando de verdade de um projeto sério... Que não estou na escola à toa, só para observar, sabe? Representa desempenhar um papel e sentir que eu estou ajudando, levando capital cultural para as crianças (B6, 19/08/2013).

Para mim foi porta de entrada para a profissão. Ter o PIBID no meu currículo mostra que tive uma formação muito superior a de outros ex-alunos da Pedagogia que não foram bolsistas (B7, 30/10/2013).

É interessante observar o entusiasmo das bolsistas ao exporem o orgulho de si próprias por terem participado de uma iniciativa tão gratificante e a autoavaliação que elas, involuntariamente, fazem da passagem de suas concepções iniciais às suas percepções adquiridas sobre o ser professor. Essa transição, marcada por uma mudança qualitativa de atitudes e do modo de ver, entender e se aproximar da docência, é uma marca intrínseca ao preparo prático, pois se trata de uma passagem resultante de um conjunto de experiências.

Nesse sentido, se o questionamento de Marcelo (1991, p. 23) aludido na seção que delinea o conceito de preparo prático for retomado nesse momento, responder “[...] ¿Qué aprenden los profesores de la experiencia? [...]”, implicará dizer que aprendem a se autoavaliar, a reconhecer o amadurecimento de suas próprias práticas e a ter consciência da necessidade de sua constante oxigenação. Tal amadurecimento é alcançado, evidentemente, quando o preparo prático se estrutura de maneira adequada.

#### 4 CONCLUSÕES

Em relação aos dados provenientes das entrevistas, o estudo mostrou que tanto as bolsistas quanto as supervisoras concordaram enfaticamente que o preparo prático oportunizado pelo PIBID é superior ao proporcionado pelos estágios curriculares no Curso de Pedagogia. Isso porque, ao contrário do estágio, o Programa promoveu ações de intervenção prática e eventuais momentos de socialização pré-profissional.

Ao se considerar a totalidade de elementos tratados na seção anterior, tem-se um diagnóstico sobremaneira motivador. Em primeiro lugar, porque, guardadas as devidas proporções, a pesquisa revelou que, quando as ações são intencionalmente planejadas, orientadas e realizadas, é possível promover um desenvolvimento pré-profissional docente, no momento da formação inicial, em favor da minimização dos impactos que assolam os professores nos primeiros anos da carreira; em segundo, porque foi identificado e reiterado que o PIBID é uma iniciativa de forte impacto social, educacional e acadêmico, por executar ações de parceria jamais vivenciadas com tanto vigor; e em terceiro lugar, porque as percepções relatadas pelas bolsistas vão, na

maioria das vezes, ao encontro da proposta do Programa Institucional, cujo intuito principal é de qualificar o bolsista.

Assim, tendo em vista que o PIBID proporciona o contato com a dura realidade escolar e os desafios que circundam a docência, o que, em muitas circunstâncias, pode desmotivar os futuros professores a iniciarem a carreira e/ou substituir a docência por atividades mais rentáveis, estima-se que seja necessário criar políticas públicas complementares que atinjam esferas do trabalho docente para que o preparo prático oferecido pelas ações do PIBID não se perca. Tal necessidade é urgente no âmbito do trabalho docente, pois tão importante quanto atrair, preparar e desenvolver os futuros professores é retê-los na profissão (OCDE, 2005), e para isso, seriam necessários investimentos financeiros para valorizar o Magistério e ações direcionadas ao acompanhamento do professor iniciante, a fim de que ele não se sinta desamparado e com receio de lecionar, como apontam algumas bolsistas.

Também é imprescindível atentar também para os professores que já se encontram inseridos profissionalmente nas escolas, uma vez que “a aderência dos docentes aos modelos de intervenção propostos é que definirá, ou não, o sucesso da política” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 266).

Para concluir, a pesquisa em foco reafirma a importância de estudos que se direcionem à questão do preparo prático com mais intensidade, visto que a qualidade da formação de professores e, conseqüentemente, da educação depende fundamentalmente de como o professor é inserido na prática e como é orientado para aprender sobre as especificidades de sua profissão.

## **ABSTRACT**

This paper presents discussions and results arising from a concluded Master's Degree research project. It focuses on the Institutional Programme of Support for Initiation to Teaching - PIBID as a public education policy and its contributions to the practical preparation of future teachers. Its objective resides in finding out what are the programme's main actions, which may constitute advances in the qualification of student teachers for teaching. The research is characterized as qualitative evidence based research for which we used semi-structured interviews with students and teacher-supervisors of the subprojects linked to a pedagogy course at a public university in the state of São Paulo as instrument for data collection. Among its key findings, we emphasize that the actions of PIBID directed at practical preparation are considered more appropriate than those performed in curricular placements. However, given the permanence of some challenges, we point to the importance of creating complementary

policies to address the continuity and maintenance of the advances achieved, that is, in the teaching sphere.

**Keywords:** PIBID. Practical preparation. Teaching policies.

## REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 24 fev. 2015.

CAPES. Conselho Técnico-científico da Educação Básica. **Relatório de Gestão do PIBID 2009-2011**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2015.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIMENO, José. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GIMENO, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, António. **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995, p. 63-93.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari. **O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. Licenciatura em Pedagogia: a ausência dos conteúdos específicos do ensino fundamental. In: GATTI, Bernardete Angelina. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013, p. 73-94.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, Carlos. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Santiago: Preal, 2011. (Documento do Preal, n. 52).

MARCELO, Carlos. **Aprender a enseñar: un estudio sobre el proceso de socialización de profesores principiantes**. Madrid: CIDE, 1991.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers**. Paris: OCDE, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2001.