


AS DIMENSÕES DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: REDES, COLABORAÇÃO E PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ÂMBITO DO PIBID

THE DIMENSIONS OF THE TEACHER TRAINING PROCESS: NETWORKS, COLLABORATION AND KNOWLEDGE PRODUCTION WITHIN THE CONTEXT OF PIBID

Paula Almeida de Castro  <https://orcid.org/0000-0001-8559-3498>
Programa Pós-Graduação em Formação de Professores
Centro de Educação - Universidade Estadual da Paraíba
paulacastro@servidor.uepb.edu.br

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10446658>

Recebido em 15 de maio de 2023

Aceito em 20 de julho de 2023

Resumo: As dimensões do processo de formação de professores são apresentadas, neste artigo, a partir dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), relacionados à vivência de egressos com atuação como supervisores e preceptores. São apresentadas as análises das respostas de cinco professores às questões reflexivas sobre a participação, em diferentes momentos, no Pibid, as práticas atuais e o processo de formação ao longo da vida. Apresentam-se elementos para repensar os contextos formativos, constatando a necessidade de ações colaborativas entre os mais diferentes sujeitos, em suas funções, nas escolas e universidades. No Pibid, no fazer sobre e com os alunos, o professor ressignifica a produção do conhecimento escolar, tomando como referencial a colaboração e a reflexividade do fazer para investigar sobre a própria prática. Depreendeu-se, deste estudo, que a formação ocorre pela conscientização dos atores envolvidos e necessidade de se estabelecer redes colaborativas, essenciais para a troca de experiências e novas possibilidades de atuação, atendendo às demandas educacionais. É pelo somatório de ações que se pretende viabilizar uma formação de qualidade, de modo que possamos traçar novos rumos para assegurar o acesso a uma escola inovadora e inclusiva, promovendo a melhoria nos processos de ensino, aprendizagem e formação.

Palavras-chave: Pibid. Formação docente. Educação básica. Universidade.

Abstract: The dimensions of the teacher training process are presented in this article, based on the objectives of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation, related to the experience of graduates acting as supervisors and preceptors. Analyzes of the responses of five teachers to reflective questions about participation, at different times, at Pibid, current practices and the process of training throughout life are presented. Elements are presented for rethinking training contexts, noting the need for collaborative actions between the most different subjects, in their functions, in schools and universities. At the Pibid, when producing about and with the students, the teacher reframes the production of school knowledge, taking as a reference the collaboration and reflexivity of doing to investigate the practice itself. It was inferred from this study that training occurs through the awareness of the actors involved and the need to establish collaborative networks, essential for the exchange of experiences and new possibilities for action, meeting educational demands. It is through the sum of actions that we intend to make quality training possible, so that we can chart new paths to ensure access to an innovative and inclusive school, promoting improvements in teaching, learning and training processes.

Keywords: Pibid. Teacher training. Basic education. University.

1. Introdução

Neste artigo, busca-se apresentar a experiência de docentes da Educação Básica no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e, tendo como referência as trajetórias formativas em suas identidades docentes. Em particular, discute-se a relação da formação docente, pessoal e profissional, centrada nas explicações dos egressos na modalidade de iniciação à docência. O trabalho apresentado reflete a percepção da prática e o retorno aos programas, em uma nova modalidade, respondendo aos questionamentos quanto à validade das ações pedagógicas para a vivência do universo educacional entre a escola de educação básica e a universidade.

O trabalho apresenta as análises das respostas dos cinco professores às questões reflexivas sobre a participação nos programas, as práticas atuais e o processo de formação ao longo da vida. Apresentam-se elementos para repensar os contextos formativos, constatando a necessidade de ações colaborativas entre os mais diferentes sujeitos, em suas funções, nas escolas e universidades. Os participantes foram contatados, via aplicativo de mensagens *whatsapp* pela coordenação institucional¹ do Programa Residência Pedagógica (PRP) da Universidade Estadual da Paraíba para compartilhar as experiências vivenciadas nos programas. Além de acompanhados na atuação nas escolas-campo, os participantes responderam ao questionário on-line, sintetizando a relação programa-licenciatura-docência em suas respostas. A composição da amostra se deu pela disponibilidade dos participantes e proximidade da escola-campo com o campus I da UEPB (Campina Grande). Nesse sentido, participaram da amostra onze professores que atuam como preceptores, dentre estes, cinco possuíam a experiência anterior como bolsista de iniciação à docência.

Longe de oferecer respostas definitivas, buscou-se chaves para compreender as singularidades de cada sujeito em seu processo formativo em oposição à ideia de universalização de saberes e fazeres docentes.

O artigo foi estruturado com uma apresentação de referenciais teóricos que analisam o cenário da formação de professores (inicial e continuada), na sequência uma apresentação do Pibid e sua organização para formar professores, seguido das vivências dos participantes da pesquisa.

2. Um recorte formativo: das contribuições à prática

A formação docente pode ser considerada como um processo complexo que tem início na graduação e continua ao longo da vida, sendo, portanto, uma ação gradual, dinâmica e permanente que sofre influência das histórias de vida dos sujeitos em formação, em especial, suas experiências durante a escolarização na educação básica. Portanto, compreender a formação docente é reconhecer que ela é construída historicamente antes e durante o percurso profissional docente. Por isso mesmo, não se pode perder de vista que a função docente se constitui num complexo de relações sociais e é decorrente de um processo histórico, cuja significação depende da própria realidade em que se insere (Esteves et al., 1991).

Ainda que muitas escolas, fazendo um recorte no Estado da Paraíba, tenham atingido a meta prevista pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB),

¹ A autora atuou como coordenadora institucional do Pibid e, atualmente coordena o Programa Residência Pedagógica e, portanto, utilizou os contatos dos egressos para a realização da pesquisa que se apresenta neste artigo. Os mesmos ainda permanecem no grupo de *whatsapp* do Pibid, tendo facilitado o acesso aos mesmos.

ainda é abissal a precarização das condições estruturais das escolas para ofertar boas condições para a permanência dos estudantes e assegurar o acesso ao ensino superior. Neste cenário, a participação de discentes, docentes das universidades e das escolas de educação básica nos programas, vem cumprindo seu papel de formar profissionais preparados para atuar num terreno de muitas adversidades a serem superadas, com a articulação dos referenciais teóricos e ações pedagógicas cuidadosamente planejadas, bem como a qualificação do professor. Com esse viés, entende-se que a atuação do professor dará conta dos desafios e fortalecerá sua ação na necessária transformação dos sistemas educacionais. Pode-se afirmar que a formação para o cumprimento desta premissa depende, necessariamente, das teorias, práticas e competências desenvolvidas no cotidiano escolar, de modo que se tome a articulação entre estas como condição para a construção dos saberes do professor.

É nesse ponto que destacamos a importância da pesquisa do professor sobre a sua prática, para auxiliar no processo reflexivo do fazer, alinhado com a construção da identidade docente através da rede colaborativa do Pibid. Entende-se, como destaca Pimenta (1995), que a dinâmica da formação do professor requer a vivência da/na escola, em diferentes estágios da graduação, de modo que as disciplinas a serem cursadas pelos futuros docentes tenham a realidade como ponto de partida. Isso leva necessariamente à discussão sobre a relação teoria e prática, como elemento basilar nos processos formativos, discussão essa que parece ser superada, mas que, em se tratando de formação de professores na graduação, sempre é ponto de debate, na maioria das vezes, a partir de perspectivas que opõem teoria e prática. Compreende-se que a discussão das ações práticas nos espaços e processos formativos é um elemento facilitador no alinhamento entre a teoria e a prática, constituindo-se num caminho para o conhecimento no cerne da construção da identidade do professor. A troca de experiências e de conhecimentos entre professores do ensino superior e professores da educação básica e futuros professores, constituem espaços privilegiados de formação, no qual cada um desempenha papéis de formador e formando. Acrescenta-se que tais discussões podem, igualmente, contribuir para o desenvolvimento da reflexão sobre a prática e a autonomia do licenciando (Nóvoa, 1995).

Nessa realidade, ao invés da dicotomia teoria *versus* prática, a dialética da prática à teoria e de volta à prática e de novo à teoria, confere sentido à relação ação-reflexão-ação. Os professores em qualquer nível não podem prescindir desta construção, sob pena de ter uma atuação fragmentária. Verifica-se, pois, que este tem sido um dos grandes problemas em todos os níveis de formação. Portanto, todo processo de formação de professores inclui, necessariamente, no seu cerne a discussão e a incorporação da relação entre a teoria e a prática como o ponto de partida e de chegada para a compreensão dos modelos diferenciados de formação do professor.

Entende-se ser necessário um modelo de formação que, reavaliando o estágio curricular supervisionado, procure proporcionar ao futuro professor a reflexão da prática numa dimensão crítica. Dito dessa forma, tanto o Pibid quanto o PRP, contribuem para consolidar as ações dos cursos de formação, na busca por melhores condições para que os futuros professores fundamentem seus fazeres e saberes na “valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização [...]” (Pimenta, 2002, p.19). Além disso, destaca-se que a formação ocorre pela conscientização dos atores e pelo entendimento da necessidade de se trabalhar em colaboração, essenciais para a troca de experiências e novas possibilidades de atuação nas escolas atendendo às demandas educacionais. A partir das ações do Pibid, entende-se que é pelo somatório de ações conjuntas, seja possível viabilizar uma formação de qualidade, assegurando o acesso à escola como campo de saberes e

práticas, capaz de promover a melhoria nos processos de ensino, aprendizagem e formação profissional.

Nesse sentido, como argumenta Azanha (2004):

o ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (Azanha, 2004, p.370).

É na escola que o futuro professor entenderá que as normas e planos institucionais para educação possuem um caráter geral, devendo ser adaptados a cada situação, a cada escola, onde a diversidade se apresenta. Portanto, compreende-se que é necessário mais do que estar na escola, é preciso encontrar o sentido das práticas num movimento reflexivo dos saberes e fazeres, presentes nas interações entre os sujeitos e seus processos de ensino e aprendizagem. O Pibid, por sua vez, promove o contato com a escola durante a formação do professor, permitindo que o pibidiano² vivencie os componentes curriculares, em interação com o ambiente profissional, superando a noção simples e comum de disciplinas como métodos ou teorias a serem aplicados. Assim, é enfatizada uma formação que vise adquirir competências teóricas e metodológicas não apenas para ensinar, mas para refletir sobre a prática e as condições em que ela ocorre, a fim de que, se desperte a percepção crítica do lugar e do tempo históricos, em que professor e exercício da docência estão inseridos.

3. Os programas de formação de professores: as experiências no Pibid

O campo da política nacional para a formação de professores alterou-se com a possibilidade de formar professores a partir da, tão conclamada, aproximação da universidade com a escola. A relação, entre esses universos pauta-se nos 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 co-formadores dos futuros docentes e tornando-os 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;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (CAPES, 2022, s/p).

² Pibidiano é a nomenclatura utilizada para referir-se aos licenciandos bolsistas de iniciação à docência.

Em cada um dos objetivos é possível perceber que a formação de professores ganhou novos contornos, especificamente quanto à autonomia dos licenciandos para propor ações e atuar nas escolas públicas de educação básica (escolas-campo). Na esteira das contribuições do Pibid, por seu formato, aos cursos de licenciaturas foi possível, ainda, remodelar a colaboração docente, para além das atividades de estágio supervisionado curricular, integrando-se ao cotidiano das escolas-campo.

Nesse processo, acrescenta-se, em 2013, ao texto da LDB 9.394/96 a ênfase aos incentivos para a formação de professores, com o seguinte destaque:

§ 4º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante **programa institucional de bolsa de iniciação à docência** a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 1996, grifos da autora).

O Pibid então, passou a figurar como um referencial importante e necessário para a formação de professores³. Ao alinhar as ações entre a universidade e as escolas de educação básica, o programa conduziu no campo educacional, resultados expressivos de melhorias nas licenciaturas, tanto na formação inicial, continuada e ao longo da vida de professores quanto na inovação na atuação de profissionais na educação básica. Pode-se afirmar que, formar professores implica em romper com concepções de processos de ensino e aprendizagens como pura e simples transmissão-recepção de conhecimento e voltando-se para uma formação que englobe a totalidade do ser docente.

A composição do Pibid estabeleceu uma estrutura formativa, em um tripé, que aproxima a universidade e a escola através da relação entre licenciandos-professores da educação básica-professores universitários. Essa estrutura comporta a complexidade que envolve a formação de professores, em seus diferentes níveis e áreas do conhecimento, permitindo a elaboração e execução de processos que correspondem às demandas para a melhoria das condições educacionais como um todo. Soma-se, ainda, a contribuição na definição das identidades profissionais de licenciandos e docentes em atuação, pautada em objetivos formativos específicos vinculados à valorização da profissão docente, aproximando a teoria e a prática, na formação ao longo da vida. Destacam-se algumas competências que parametrizam os referenciais pedagógicos para articular teoria e prática na ação docente, a saber: i) a compreensão de que os processos de ensino e aprendizagem são coletivos, vivenciando o trabalho em colaboração, ao contrário de ser entendido como uma única instância que domina todos os conhecimentos necessários à prática profissional; ii) o conhecimento acerca dos conteúdos curriculares, respeitando os tempos de aprendizagem e reconhecendo demandas educativas; iii) a possibilidade adquirir conhecimentos teóricos e atualizá-los com a elaboração de propostas contextualizadas com a vivência do cotidiano da escola; iv) vivenciar o ambiente educacional com uma postura reflexiva do fazer docente, elaborando, experimentando e

³ Há que se destacar os movimentos para tornar o Pibid e a Residência Pedagógica uma política de formação de professores com o Projeto de Lei 3970/2021. Como afirmou André, em entrevista (2015), citando o comentário do professor António Nóvoa, “Eu acho um programa excelente, que tem um potencial enorme. O único problema que eu vejo é que ele não é uma Política de Estado, é um programa” (p.74).

avaliando; v) a vivência de planejar atividades para a promoção de aprendizagens significativas, que possam conduzir o estudante a compreender seus próprios processos de aprender; vi) o alcance de uma postura de pesquisador da própria prática, envolvendo os estudantes nesse processo, buscando suas explicações para compreender os processos de ensino e aprendizagem e, vii) a compreensão de uma atuação sensível e ética, respeitando os contextos sociais, econômicos e educacionais em que a escola está inserida, bem como seus sujeitos.

Essas competências, alinhadas, tornam a escola uma comunidade de aprendizagem, organizada de forma colaborativa entre a produção da universidade e da escola, valorizando a experiência individual e coletiva, num contexto dinâmico, próprio da multiplicidade de papéis que o professor desempenha. Entende-se, também, que a prática docente e sua formação estejam alicerçadas na afirmação de Tardif e Lessard (2011) em que:

a escolarização repousa basicamente sobre interações cotidianas entre os professores e os alunos. Sem essas interações a escola não é mais nada que uma imensa concha vazia. Mas essas interações não acontecem de qualquer forma: ao contrário, elas formam raízes e se estruturam no âmbito do processo de trabalho escolar e, principalmente, do trabalho dos professores sobre e com os alunos (Tardif; Lessard, 2011, p.23).

A partir da participação no Pibid, no fazer sobre e com os alunos, o professor ressignifica a produção do conhecimento escolar, tomando como referencial a colaboração e a reflexividade do fazer para investigar sobre a própria prática. Nesse sentido, a relação estabelecida a partir da estrutura do programa favorece a formação dos futuros professores pela aproximação com o universo da escola e o partilhar de experiências, bem como, na mesma via, possibilita o retorno dos docentes da educação básica para o espaço de formação da universidade. É, ainda, a possibilidade de repensar a formação oferecida nas licenciaturas com as disciplinas curriculares de estágio supervisionado, levando às escolas-campo o professor que forma professores, ampliando e modernizando esse processo. O professor passa a compreender, como destaca Marcelo (2009), “a necessidade de mudar a sua cultura profissional marcada pelo isolamento e pelas dificuldades para aprender de outros e com outros, na qual é mal visto pedir ajuda ou reconhecer dificuldades” (p.112). É pensando a formação e atuação de professores num movimento de circular saberes, fazeres e práticas que se abre um caminho para o estabelecimento de redes de colaboração e produção de conhecimento necessários à transformação das realidades educacionais dos nossos licenciandos e estudantes da educação básica.

4. Reflexões com egressos do Pibid/UEPB: territórios formativos na Paraíba

O cenário educacional paraibano, com uma população estimada pela IBGE, no ano de 2021, em 4.059.905, possui em idade escolar e matriculados 540.919 e 147.866, respectivamente, no Ensino fundamental e Médio. Enquanto, no Ensino Superior, apenas na UEPB em 2022, o número é de 18.285. Sujeitos que se encontram matriculados em escolas nas mais diversas condições estruturais e de profissionais. É neste recorte que estão inseridos os projetos institucionais dos programas Pibid e Residência Pedagógica das instituições de ensino superior da Paraíba (três de âmbito federal – Universidade Federal da Paraíba, Universidade Federal de Campina Grande e Instituto Federal da Paraíba – e uma estadual – Universidade Estadual da Paraíba).

Ao longo das edições dos programas (atualmente estão em vigor os editais⁴ de 2022, sendo 23 – Pibid e 24 – Residência Pedagógica) as universidades promovem uma formação docente orientada pelas demandas do contexto educacional paraibano e, conseqüentemente, contribuindo para a melhoria da qualidade dos índices educacionais do Estado.

Como mensurar o alcance do Pibid, por exemplo, para compreender tais contribuições para a educação paraibana? Este artigo traz um recorte com as reflexões de egressos do Pibid/UEPB sobre a participação, em diferentes modalidades⁵, para a prática e identidade docente.

O contato com os egressos e atuais supervisores e preceptores se deu a partir de mensagens do aplicativo *whatsapp* (conforme descrito na nota rodapé 1). A dinâmica de interação para a realização da pesquisa se deu pela necessidade contínua de repensar as práticas, mas especificamente para compreender essa relação entre a atuação como docente e as contribuições advindas da atuação como bolsista de iniciação à docência. Considerou-se analisar se a participação durante a licenciatura no Pibid despertou o interesse em atuar como docente da educação básica, além de estabelecer parâmetros de habilidades e competências para tal.

No quadro abaixo, apresenta-se o vínculo de participação no Pibid durante a formação inicial, área de formação na licenciatura, participação atual – Pibid ou Residência Pedagógica – e tempo de docência na educação básica.

Quadro. 1: Dados dos participantes

Dados dos participantes				
Participante ⁶	Egresso (modalidade)	Área de formação	Participação atual	Tempo de docência na Educação Básica ⁷
Professor 1	Iniciação à docência e Supervisor	Química	Preceptor (PRP)	8 anos
Professor 2	Iniciação à docência	Espanhol	Supervisor (Pibid)	5 anos
Professora 3	Iniciação à docência	Língua Portuguesa	Preceptora (PRP)	11 anos
Professora 4	Iniciação à docência	Espanhol	Preceptora (PRP)	5 anos
Professor 5	Iniciação à docência	Química	Supervisor (Pibid)	8 anos

Fonte: Dados de egressos Pibid/UEPB (2022).

As reflexões dos egressos sobre a atuação, durante a iniciação à docência, trouxeram considerações sobre a compreensão do papel do professor, a dimensão da atuação em uma escola pública, envolvendo os referenciais administrativo (gestão) e pedagógico, bem como a superação do desafio de ser professor.

⁴ No ano de 2022, na UEPB, os programas tiveram início em outubro com 48 bolsas de iniciação à docência e 135 de residentes. Em março de 2023, a CAPES publicou um edital de 2ª chamada aumentando o quantitativo de bolsas para a UEPB em 120 e 180, respectivamente. Com início em maio de 2023, a UEPB – com sua estrutura multicampi – está atuando com seus bolsistas em 55 escolas-campo, sendo 25 com o Pibid e 30 com o PRP.

⁵ O Pibid possui as modalidades de bolsa de coordenador institucional, coordenador de área, iniciação à docência e supervisor. A Residência Pedagógica possui as modalidades de bolsa de coordenador institucional, docente orientador, residente e preceptor. Todas as modalidades referem-se, respectivamente aos professores das instituições de ensino superior, licenciados e professores da educação básica. As escolas públicas são nomeadas por escolas-campo.

⁶ Os nomes foram suprimidos para fins de preservação da identidade sem prejuízo dos dados, considerando que o objetivo é analisar as experiências.

⁷ Tempo de docência em escolas públicas do Estado da Paraíba.

O PIBID representa um marco importantíssimo em minha formação. Primeiramente, ter participado como bolsista de iniciação à docência possibilitou uma melhor compreensão sobre o trabalho docente e sobre a percepção da escola pública não só enquanto local de trabalho, mas também espaço formativo. Além disso, as experiências vivenciadas possibilitaram a percepção da articulação entre saberes teóricos e práticos na rotina do professor. Por conseguinte, retornar ao programa na condição de Professora Supervisora não só possibilitou contribuir para a formação de novos professores de língua portuguesa, como acrescentou ainda mais à minha formação, visto minha percepção do PIBID também como espaço de formação continuada. Nas duas situações pude aprimorar saberes sobre a prática docente e também desenvolver pesquisas e participar de eventos acadêmicos que enriqueceram ainda mais minha formação (Professora 3).

O Pibid foi/é fundamental para minha prática docente como professor no ensino básico. No período como bolsista do PIBID, durante a graduação, me proporcionou conhecer a dinâmica, os desafios, dificuldades e superação de uma escola, administrativamente e pedagogicamente. Contudo, o PIBID me fez refletir, qual profissional eu quero ser e posso ser? Assim, melhorando minha metodologia e o modo de encarar as grandes dificuldades que permeiam o ensino básico. Durante a graduação, passei por grandes dificuldades socioeconômicas, oriundo de um bairro periférico da cidade, a bolsa ajudava a continuar na universidade e a tão sonhada busca pelo diploma, como sendo o único da família até o momento a completar o ensino superior. A permanência me fez conhecer vários professores que hoje são colegas de profissão, abrindo portas para as demais atividades. Então, a experiência com o Pibid foi positiva e de muita luta, no ano de 2016, quando começaram a possibilidade de cortes no programa, nós fomos às ruas, reivindicar e exigir a permanência do programa, pois, acredito que como mudou minha vida, outros precisam dessa experiência e oportunidade (Professor 1).

Muito enriquecedora! Me possibilitou visualizar a educação por um outro ângulo e as diversas possibilidades existentes em uma sala de aula. Acredito que tenha sido no Pibid que comecei a amar a sala de aula ativa e colaborativa, pois foi a partir do desenvolvimento de projetos e atividades lúdicas que consegui compreender os caminhos do ensino e aprendizagem. Conseguimos explorar caminhos nos jogos educativos, na tecnologia e experimentação. De modo geral, considero que o espaço tenha sido muito enriquecedor (Professor 5).

Nos recortes de fala apresentados, é possível identificar o atendimento aos sete objetivos do Pibid (citados no tópico 2 desse artigo). Ao passo que o programa favorece a construção de uma identidade, a bolsa assegura a permanência na licenciatura, diminuindo os índices de evasão em cursos como Física, Matemática e Química⁸.

Outro ponto que merece um destaque, é a menção que o Professor 1 faz ao ano de 2016 que ficou marcado com o Movimento do Fica Pibid (#ficapibid). Sobre isso, cabe acrescentar a informação da criação do FORPIBID (atualmente a sigla agrega o Programa Residência Pedagógica sendo FORPIBID-RP) em 2013, com início das atividades em 2014. Como historicizou Cardoso e Mendonça (2019),

em maio de 2015, houve a primeira grande possibilidade de fim do Pibid. Novamente, em fevereiro de 2016 e depois em outubro de 2017. A resposta aos ataques ao programa veio rapidamente, expressando o enraizamento do Pibid pelo Brasil, com participação efetiva das escolas e comunidade,

⁸ Especificamente na UEPB, os coordenadores de área relatam a diminuição na evasão dos cursos de Física, Matemática e Química ao longo da participação nos editais dos programas.

envolvendo famílias de alunos, políticos locais, defensores incondicionais, que viam no programa realmente uma inovação positiva com melhoria da escola (CARDOSO, MENDONÇA, 2019, p.150).

Na reflexão sobre a relação entre a experiência anterior (iniciação à docência) e a atual (supervisor ou preceptor), os docentes assim definiram a vivência através do programa.

Relaciono que sem o Pibid meu processo de amadurecimento como docente poderia ser retardado ou difícil me adaptar, sem conhecer a realidade escolar. Hoje, desenvolvo vários projetos na minha escola, fiz um grupo de estudos com alunos do ensino básico, e participamos de várias competições estudamos, regionais e nacionais. Com certeza, são reflexos do entendimento de como fazer, adquirido no período do Pibid (Professor 1).

O Pibid e a Residência, me ajudaram a ter um olhar mais crítico e reflexivo sobre ensino e aprendizagem de jovens na atualidade (Professora 4).

Somos um construto de vivências e experiências, assim vejo reflexos da participação no programa não só na atuação, no momento, como Preceptora do PRP, mas na atuação enquanto docente e enquanto pesquisadora. Especificamente sobre a participação no Pibid e no PRP tento lembrar-me sempre das experiências exitosas e compartilhá-las com os residentes nos momentos de planejamento e avaliação de atividades. Enquanto pesquisadora, a experiência anterior no Pibid motivou a investigação que, no momento, desenvolvo sobre as práticas de letramento acadêmico-profissional desenvolvidas no programa (Professora 3).

A reflexividade e a criticidade do fazer docente são apontados como eixos orientadores dos programas. Alinhar as áreas do conhecimento, com objetivos de ensino e pesquisa promovem o entendimento de que as competências gerais do currículo da escola levam à construção de uma sociedade democrática e inclusiva, promovendo a formação humana integral, como resultado das estratégias desenvolvidas nos processos de ensino e aprendizagem.

A formação ocorre pela conscientização dos atores envolvidos e pela necessidade de se estabelecer redes colaborativas, essenciais para a troca de experiências e novas possibilidades de atuação nas escolas, atendendo às demandas educacionais. É pelo somatório de ações que se pretende viabilizar uma formação de qualidade, de modo que possamos traçar novos rumos para assegurar o acesso a uma escola inovadora e inclusiva, promovendo a melhoria nos processos de ensino, aprendizagem e formação profissional.

5. Chaves para repensar a formação de professores: considerações finais

O papel do professor deve, de muitas formas, evoluir para dar conta dos desafios da educação contemporânea e fortalecer sua ação na necessária transformação dos sistemas educacionais. Pode-se dizer que a formação necessária ao cumprimento desta premissa depende, necessariamente, das teorias e das práticas desenvolvidas no cotidiano escolar, de modo que se tome a articulação entre teoria e prática como condição *sine qua non* para a construção dos saberes do professor.

Efetivamente, a sociedade, as autoridades educacionais, a escola e os próprios educadores, costumam esperar dos professores um conjunto de competências que está distante da atual realidade escolar e do sistema de ensino brasileiro. As autoridades

educacionais desejam ver formados professores em grande número e em pouco tempo para suprir as necessidades imediatas; ao mesmo tempo, querem que esses professores tenham profundos conhecimentos dos conteúdos científicos, didáticos e culturais. Alguns desses desejos são mutuamente excludentes, por exemplo: não é possível formar aligeiramente profissionais críticos, reflexivos, com tantas competências solidificadas no seu papel e com profundo conhecimento do conteúdo.

Das chaves para repensar a formação de professores através dos programas, ressalta-se o alinhamento da vigência dos editais e os calendários das escolas-campo. Salientado pelos coordenadores de área e docentes orientadores, nas reuniões com a coordenação institucional, essa quebra que o período de 18 meses provoca no planejamento das ações dos programas, considerando os dias letivos no ano, inviabiliza o acompanhamento, por exemplo, de uma turma em anos subsequentes ou mesmo dois períodos de ano letivo. São questionamentos que vão superados com adequações das propostas formativas.

Assim, uma outra chave, como salientado por Tardif e Lessard (2011), é a de que o trabalho dos professores se efetiva com e sobre os alunos, destacando que a escola se constitui pelas interações cotidianas na escola e na sala de aula. É nesta perspectiva que as propostas de formação inicial, continuada e ao longo da vida deveriam pautar-se para a promoção de mudanças para instrumentalizar a prática docente, com vistas a atender as demandas educacionais da população.

A partir da vivência no Pibid/PRP, o professor passa a ser compreendido, como um “operário do conhecimento, desenhista de ambientes de aprendizagem, com capacidade para rentabilizar os diferentes espaços onde se produz conhecimento” (MARCELO, 2009, p.111). Estes apontamentos são relevantes para compreender um dos entraves para promover inovação e qualidade aos processos formativos, que é justamente o isolamento da prática docente inviabilizando o aprendizado por pares e em colaboração.

Pode-se acrescentar, que as trocas com os alunos em sala de aula contribuem para os processos reflexivos sobre a própria prática. Como dito anteriormente, ao professor é atribuído um sem-número de competências que, por vezes, ele não poderá dar conta sozinho, o que reforça a noção de que a profissão docente não deva ser um processo solitário, mas em redes de colaboração. Redes que podem ser vivenciadas nos programas Pibid e PRP.

Conforme salienta Silveira (2015):

Há de se defender o necessário, remodelamento na política de formação de professores no Brasil para que as instituições formadoras, orientadas por marcos teórico-conceituais e articulados com o campo do trabalho profissional, possam construir projetos pedagógicos mais robustos e ousados. Esses projetos deveriam se tornar indutores de ações integradoras entre a instituição formadora e a escola, constituindo um marco regulatório da formação, que não seria pautada pela trivialidade e simplicidade da profissão e, sim, considerando aspectos complexos do trabalho docente (SILVEIRA, 2015, p.355).

Os programas, em sua concepção, permitem que a aproximação entre as escolas e as licenciaturas ultrapasse a concepção do professor apenas como detentor de saberes, que após formado, entra na escola para transmitir seus conhecimentos. Eles estabelecem redes de colaboração, ampliando as possibilidades de formação ao longo da vida. E o Pibid e o PRP proporcionam tal formação.

Despertar os discentes para o campo da docência é um caminho que carece de novos olhares e entendimentos para compreender como as universidades podem formar

seus futuros professores. As escolas, em seu universo de possibilidades, oferecem pistas importantes para a formação inicial e continuada de professores. Acredita-se que, através dos programas de formação de professores (Pibid e PRP) seja possível traçar esse caminho.

O envolvimento e a conscientização do imbricamento das vivências profissionais e escolhas pessoais, permite compreender a necessidade de estabelecer redes de colaboração, que possam redimensionar a identidade docente nos seus saberes e fazeres orientados pelas interações no universo da escola e das universidades. É por essa rede que, torna-se viável conduzir a educação pública com acesso, permanência e resultados essenciais para a melhoria nos processos de ensino, aprendizagem e formação, bem como fomentando a produção do conhecimento sobre e com as escolas.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Entrevista: Marli Eliza Dalmazo Afonso de André – por Ricardo Prado. **Revista Veras**, São Paulo, v. 5, n. 2, p-67-77, julho/dezembro, 2015.

AZANHA, J. M. P. Uma reflexão sobre a formação do professor de escola básica. **Educação e Pesquisa**, v. 20, n. 2, p. 369-378, 2004.

BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 1996. Disponível em < http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf> Acesso em: 27 de março de 2023.

CAPES - COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Regulamento do Programa Institucional de bolsa de iniciação à Docência**. Portaria nº 83, de 27 de abril de 2022. Disponível em < https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/documentos/diretoria-de-educacao-basica/28042022_Publicacao_no_DOU_1691532_PORTARIA_N_83_DE_27_DE_ABRIL_DE_2022.pdf> Acesso em: 30 de março de 2023.

CARDOSO, N. C.; MENDONÇA, S. G. L. A trajetória de atuação do Forpibid-RP: entre inovar a formação e resistir aos ataques. **Revista da ANFOPE**, v.1, n. 1, 2019.

ESTEVES, J. M. et. al. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto/LDA, 1995.

IBGE. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais: **Estimativas da população residente com data de referência 1º de julho de 2021**. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pb/panorama>>. Acesso em: 30 de abril de 2023.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.01, n.01, p.109-131, ago./dez. 2009.

NÓVOA, A. **Os Professores e a sua Formação** (coord.) Lisboa: Dom Quixote/Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PIMENTA, S. G. (coord.). **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVEIRA, H. E. da. Mas, afinal: o que é iniciação à docência? In: **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 10, n.2, p.354-368, mai./ago., 2015.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UEPB. **Dados institucionais**: quantitativos anuais de alunos matriculados em cursos de graduação por centro. Disponível em: <<https://transparencia.uepb.edu.br/institucional/dados-institucionais/graduacao/>>. Acesso em 10 de março de 2023.