

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID NA FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS DE FÍSICA

Talile Candia¹

MSc. Eliane Cappelletto²

Resumo

Nesse Trabalho de Conclusão de Curso, baseado em um relato de experiência vamos analisar as contribuições do programa na formação de uma estudante da Licenciatura em Física EaD de uma universidade federal do RS no programa PIBID por um período de 18 meses. A experiência incluiu viabilizar sua participação on-line nas reuniões semanais na universidade, conhecer seus colegas de projeto dos cursos presenciais de Física e de Matemática, compartilhar experiências, comparar ações nas escolas-campo, bem como apoiar sua inserção na única escola pública de ensino médio existente na zona urbana da pequena cidade onde reside em Mostardas, RS. Nesta trajetória, discute-se a formação dos profissionais da educação, analisando como o programa tem contribuído para a construção de um professor de Física mais preparado e engajado com a escola de educação básica.

Palavras-chave: Formação de professores. Pibid. Iniciação à Docência. Licenciatura em Física. Educação a Distância.

Introdução

Este artigo apresenta as reflexões realizadas nas disciplinas de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do curso de Licenciatura em Física EAD da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, onde é narrado pela aluna Talile, estudante EAD do polo de Mostardas/RS, uma cidade banhada pelo Oceano Atlântico ao lado Leste, e pela Laguna dos Patos situado ao Oeste.

Nele avaliamos algumas potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na formação inicial de professores da educação básica. Desde 2007, o PIBID surge como um incentivo aos licenciandos a vivenciarem e pesquisarem sobre a prática pedagógica docente. O PIBID tem como principal objetivo contribuir para a valorização do professor, bem como contribuir na melhoria da qualidade da educação nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, 2010).

¹ Estudante do Curso de Licenciatura em Física EaD. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: talilecc@gmail.com

² Professora do Instituto de Matemática, Estatística e Física - IMEF. Universidade Federal do Rio Grande - FURG. E-mail: dfscapp@furg.br

No que se refere à formação dos professores de Física, o PIBID assume especial importância para motivar e desafiar os graduandos, tendo em vista o contato direto com a realidade escolar, proporcionado pelo programa, permitindo, assim, que futuros professores desenvolvam competências práticas e reflexivas que dificilmente seriam adquiridas apenas no ambiente acadêmico. A imersão no ambiente escolar se dá com o acompanhamento de professores supervisores e coordenadores de área.

Diferentes estudos e pesquisas têm discutido sobre a importância e a necessidade de se estabelecer, no processo de formação docente, a integração entre os saberes acadêmicos, adquiridos na universidade, e os saberes da prática, adquiridos no contato com a profissão (DEIMLING; REALI, 2021).

Para estimular essa integração surge o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, que visa justamente promover a aproximação entre escola e universidade e contribuir para a formação inicial e continuada de professores. O projeto fomenta ações de diversos sujeitos que, com papéis e responsabilidades diferentes, trabalham para o alcance dos objetivos de formação. Como incentivo para o desenvolvimento do projeto, bolsas são concedidas para licenciandos, coordenadores de área e professores supervisores.

1. A iniciação à docência e a imersão na escola

Uma das finalidades do PIBID é a inserção de graduandos das licenciaturas no cotidiano das escolas públicas, 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 (BRASIL, 2010).

Ao viabilizar que os alunos da licenciatura vivenciem a dinâmica escolar e participem de vários tipos de atividades, fomenta-se a integração entre os saberes acadêmicos, adquiridos na universidade, e os saberes da prática, adquiridos no contato com a profissão.

Uma aluna de licenciatura, fazendo sua iniciação à docência, pode articular a formação teórica e a reflexão sobre conceitos importantes na elaboração dessa prática escolar. Ele ou ela poderá intervir na escola, colocar em prática o que aprendeu e contribuir com o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para que isso ocorra, um momento essencial é a reflexão sobre a prática escolar. Nas

reuniões semanais, os pibidianos relatam o que acontece nas aulas e avaliam se as propostas didáticas e metodológicas estão de acordo com os objetivos do projeto ou se, de fato, destoam deles. Com isso, é possível pensar em estratégias a serem desenvolvidas para lidar melhor com determinado conteúdo, de maneira a superar possíveis obstáculos ao aprendizado.

A problematização das vivências no ambiente escolar faz com que os pibidianos ativem sua capacidade crítica, questionando-se sobre o processo de aprendizagem no qual estão inseridos.

2. A melhoria da educação e a formação do professor

Nos últimos anos, a educação brasileira vem sofrendo ataques sistemáticos. Grupos organizados buscam abrir espaço para empresas lucrarem com a educação no Brasil, oferecendo cursos pagos, inclusive de formação continuada, ao mesmo tempo em que tentam retirar a autonomia do professor, identificando-o como um técnico prestador de serviço ao invés de um educador que deve promover a autonomia e a aprendizagem junto aos estudantes.

A pandemia do covid-19, que ocorreu no Brasil em março de 2020, reforçou os problemas existentes, agravou as dificuldades de aprendizagem e aprofundou as desigualdades entre os estudantes mais abonados (com espaço para estudar, smartphone e/ou notebook, acesso à internet rápida) e aqueles mais carentes (sem condições e sem conexões).

Quer dizer, o trabalho docente tem sido marcado pela precarização e intensificação. Vimos descompasso entre as políticas públicas, os programas de formação, a organização do trabalho docente e as exigências profissionais práticas, com graves impactos na saúde e motivação dos professores.

Há muito de utópico no modelo de formação docente brasileiro, especialmente de formação continuada, uma vez que esse modelo atribui a melhoria da educação essencialmente ao professor e, assim, acaba por exigir mais deste profissional, mantendo as mesmas condições de trabalho (ou a falta delas).

Outro ponto é que, em todo processo de formação, não basta que os profissionais da educação retornem à universidade. É necessário também que a universidade se aproxime da escola, considerando-a igualmente como espaço de formação e como ponto de partida para a problematização e análise dos problemas educacionais e das necessidades de formação e atuação docente.

3. Estreitamento da relação entre escolas e universidade

Qual a influência do programa Pibid na relação entre escola e universidade?

Entre os objetivos do Programa Pibid destacam-se: manter os estudantes nos cursos de licenciatura, promover uma articulação entre saberes teóricos e saberes práticos na docência, fomentar a política nacional de formação de professores e analisar as influências, contribuições, dificuldades, limitações e desafios na relação entre escola e universidade.

Contudo, talvez o principal objetivo do Programa Pibid seja favorecer a aproximação entre escola e universidade. Para fortalecer as relações entre escolas e universidade, deveríamos desenvolver trabalhos colaborativos, nos quais as parcerias seriam construídas de forma mais igualitária, com respeito e apoio às ideias e perspectivas de cada instância formativa.

De acordo com a normativa do programa, é dever do professor supervisor informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto e compartilhar com a direção da escola e com seus pares as boas práticas do PIBID.

É necessário que a escola como um todo – e não apenas o professor supervisor –, participe do Projeto e se preocupe, ao mesmo tempo, em compreendê-lo e em contribuir para o desenvolvimento de suas atividades.

Um aspecto essencial é incentivar e autorizar a liberação dos professores supervisores para o desenvolvimento das atividades relacionadas ao PIBID. Essas atividades são as reuniões de discussão, orientação e planejamento (na universidade e na escola), a participação em eventos, tendo em vista socializar, junto aos demais participantes, os trabalhos realizados por meio do Programa.

Entre as limitações, percebe-se que é difícil a articulação entre docentes de diferentes áreas e o desenvolvimento de atividades integradas nas escolas parceiras para a promoção da formação interdisciplinar.

Em alguns casos é possível identificar certa resistência dos professores da escola e, de modo particular, dos professores da mesma área do conhecimento, em trocar ideias e experiências sobre as atividades realizadas em sala de aula. Para alguns, a profissão docente é marcada pelo individualismo e isolamento, o que dificulta e até mesmo prejudica o trabalho colaborativo e a socialização das ações que são desenvolvidas, por exemplo, pelo PIBID dentro da instituição, conforme percebi

realizando pesquisas e participando da escola parceira.

4. Iniciando no Pibid FURG

Passarei, agora, a relatar um pouco da experiência vivida no Pibid Física.

A primeira atividade no PIBID é a participação em reuniões na universidade. Na FURG, os encontros costumam ser no formato presencial, mas como única aluna do EaD, geograficamente distante da universidade, participava dessa atividade no formato on-line. As reuniões visam promover uma conversa, uma troca de experiências, entre professores em atividade e estudantes em formação.

Os encontros iniciaram em outubro de 2022. O grupo de estudos era formado por cinco professores e aproximadamente 20 alunos, que estavam frequentando a primeira parte dos cursos de licenciatura em Física e Matemática, enquanto eu já ingressava na segunda metade do curso.

Muitas vezes tinha dificuldade de participar ativamente das reuniões em razão da instabilidade do sinal de internet. Em alguns momentos este foi um obstáculo para contribuir nas discussões e análises junto aos demais colegas.

Busquei enfrentar esses desafios, uma vez que a proposta da educação a distância é justamente possibilitar que as barreiras geográficas sejam extintas, de modo a tornar o conhecimento acessível aos que estão mais distantes fisicamente das Universidades.

Conforme afirma Wedemeyer (1981) “A educação a distância oferece uma oportunidade única de acesso à educação de qualidade, especialmente para aqueles que, por razões geográficas, sociais ou econômicas, não podem frequentar uma escola ou universidade tradicional.”

Estar em contato com alunos da cidade de Rio Grande me possibilitou conhecer diferentes situações de aulas, escolas e comunidades, uma vez que através deles pude ampliar meu repertório de situações vividas em sala de aula.

O ambiente escolar permite experienciar as mais variadas situações pedagógicas que são bastante influenciadas pelo meio em que os alunos estão inseridos, mas esse não é o único fator, nem mesmo o fator determinante. Percebemos, por exemplo, que existem diferentes níveis de rendimento escolar entre

turmas de uma mesma escola. Esta realidade fica ainda mais evidente quando temos a oportunidade de estudar ambientes escolares de centros maiores.

Saviani (1999) esmiúça as diferenças entre escolas maiores e menores:

Nas escolas maiores, a complexidade da organização e a diversidade de recursos tendem a oferecer uma gama mais ampla de experiências educacionais, enquanto nas escolas menores, a proximidade entre os indivíduos pode fortalecer as relações interpessoais e criar um ambiente mais acolhedor e integrado.

Em Rio Grande, tomamos conhecimento das escolas através de apresentações em PowerPoint feitas pelos professores supervisores. Posteriormente, o grupo visitou as duas escolas para conhecer o espaço físico, as salas de aula, de recursos, de vídeo, laboratórios, salas de informática, refeitório, pátio, etc. Foi o momento de sentir as potencialidades e as dificuldades da escola real. Em alguns casos, os problemas saltavam aos olhos como caixas d'água destruídas, telhado com vazamentos, muro caindo ou pátio com grama por cortar.

Neste momento não tive como apresentar a escola de Mostardas aos colegas, tendo em vista que ainda não tinha feito a visita na escola e estava em busca das documentações necessárias para poder me inserir no ambiente educacional. Um projeto complementar precisou ser escrito para viabilizar a inserção dos pibidianos dos cursos de Ciências EaD e Física EaD em escolas das cidades onde residem, com o auxílio de professores colaboradores. Alguns municípios não estavam familiarizados com o Pibid e solicitaram autorização para as coordenadorias regionais ou municipais, dependendo do caso, aumentando o tempo de espera para a imersão na escola. A apresentação da escola onde atuei ocorreu somente na 22ª Mostra de Produção Universitária (MPU), em novembro de 2023. A única escola da área urbana de ensino médio da cidade, é localizada no centro da cidade, abrange 250 alunos nos turnos da matutino, vespertino e noturno.

Após o recesso escolar do verão, no início de 2023, era o momento de conhecer as turmas e os estudantes. Enquanto isso acontecia, nas reuniões, os professores supervisores comentavam as dificuldades de aprendizagem mais comuns de seus estudantes. A ideia era envolver os pibidianos em propostas pedagógicas mais amplas como criar oficinas de reforço escolar ou planejar aulas experimentais de Física após organizar o Laboratório da escola.

Minha imersão na escola foi um pouco diferente, pois a professora

colaboradora, sabendo que, no meu caso, o estágio não estava tão distante, abria a

oportunidade para que eu estudasse os temas das próximas aulas e fizesse inserções como docente na sala de aula.

5. Contatos com a sala de aula

Como bolsista do Pibid Física, realizei, no ano de 2023, uma imersão na Escola Estadual de Ensino Médio Padre Simão Moser, a única escola urbana de ensino médio da cidade de Mostardas, RS. O objetivo era acompanhar a professora de Física da escola, que atua nas três turmas do ensino médio, com cerca de 15 alunos cada.

Inicialmente assisti as aulas da professora parceira e conheci as turmas. Percebi de imediato que duas turmas, de 1º e 3º Anos, tinham bastante dificuldade de aprendizado. Suponho que isso se devia ao fato de que estes alunos finalizaram o ensino fundamental em meio à pandemia de covid-19, o que forçou os discentes a estudarem de casa, em formato remoto, de modo que muitos não conseguiram superar dúvidas importantes, ficando com várias lacunas de aprendizagem.

Observei as aulas durante um mês, todas as segundas-feiras. Após esse período, tive a liberação da professora para poder iniciar o preparo de algumas aulas e sua aplicação em sala de aula.

Semanalmente, após as reuniões do Pibid para discussões de temas propostos pelos professores, realizávamos o planejamento das aulas previstas para a semana. As orientações e sugestões das professoras citavam, por exemplo, as concepções alternativas que os estudantes frequentemente trazem para as aulas, além de propor metodologias para que as aulas se tornassem mais atrativas, de modo a chamar a atenção dos alunos para os conceitos físicos importantes e sua aplicação no conteúdo programado para as aulas.

Optei por desenvolver minhas aulas, com a turma de 1º Ano do ensino médio. Em casa preparei uma aula sobre o tema “velocidade média” e encaminhei para que a professora coordenadora do Pibid pudesse avaliar. Com maior experiência em sala de aula, a docente sugeriu ajustes em algumas partes do conteúdo, de modo a ficarem mais claras e serem de fácil entendimento para os estudantes. A coordenadora de área também fez algumas sugestões sobre como abordar o conceito de velocidade e diferenciá-la do de aceleração.

Entrar na sala de aula como professora é diferente de entrar como aluna. Durante o ensino médio, fui monitora/professora de reforço da disciplina de

matemática para turmas do 8º Ano do ensino fundamental. Apesar disso, no primeiro momento em frente aos alunos, senti insegurança para explicar o conteúdo. Percebi que os alunos sentiram meu medo e, sabendo que era minha primeira vez como professora, foram atentos e atenciosos, o que me ajudou a explicar a matéria com mais calma e firmeza. Pretendia fazer vários exercícios numéricos sobre a velocidade de diferentes corpos.

Após fazer algumas anotações sobre o conteúdo (velocidade média) no quadro, sugeri fazermos uma atividade prática na sala de aula. Separei os alunos em trios. A ideia era medir a distância e o tempo para percorrê-la. Um aluno do grupo tinha que ir caminhando do ponto de partida até o ponto de chegada, enquanto os outros dois colegas iam verificando no cronômetro o tempo gasto nesse deslocamento. Com as medidas, eles fizeram o cálculo da velocidade média do seu grupo, dividindo o deslocamento que o colega percorreu pelo tempo gasto no percurso. Nas atividades e exercícios, percebi que no ensino médio os alunos são mais maduros em comparação àqueles com quem convivi como monitora no ensino fundamental. Também eu, na universidade, me sinto mais centrada e mais bem preparada para ser professora.

6. Reflexões sobre a Escola e o Ensino de Física

De acordo com os PCN+, o aprendizado de Física deve permitir perceber e lidar com os fenômenos naturais e tecnológicos, presentes tanto no cotidiano mais imediato quanto na compreensão do universo distante, a partir de princípios, leis e modelos por ela construídos. Ao mesmo tempo, a Física deve vir a ser reconhecida como um processo cuja construção ocorreu ao longo da história da humanidade, impregnada de contribuições culturais, econômicas e sociais, que vem resultando no desenvolvimento de diferentes tecnologias e, por sua vez, por elas sendo impulsionado (BRASIL, 2002, p. 59).

Porém, a realidade é outra. Nos métodos de ensino que são utilizados na maioria das escolas, valoriza-se principalmente o uso tradicional do livro didático e a resolução exaustiva de exercícios preparatórios para o vestibular, sem condições de propor aos alunos atividades didáticas diferenciadas (FERREIRA DA SILVA et al., 2012).

Em um estudo a respeito das evidências de aprendizagem docente no PIBID da licenciatura em física, Piratelo et al. (2014) destacam a importância de práticas reflexivas na formação de professores, defendendo que a aprendizagem docente é um processo mais complexo que requer o desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e afetivas, em um contexto de interação com a comunidade educativa, além de que o Pibid é apresentado como uma configuração propícia para o aprendizado da docência.

A sala de aula muitas vezes se converte em um espaço em que se aplicam técnicas apreendidas de maneira mecânica e sistematizada. Ao contrário, espera-se formar novos profissionais para a prática, que sejam docentes autônomos e que desenvolvam capacidades que mesclam o cognitivo e o afetivo, o explicativo e o normativo.

O PIBID busca incentivar atividades desenvolvidas nas escolas parceiras, fazendo com que seus professores atuem como coformadores dos futuros docentes. Nesse sentido, a figura do professor supervisor é de vital importância para inspirar o aluno. Os professores não só pensam, mas sentem e querem. Para Dewey,

conhecer os métodos é suficiente apenas quando há desejo e vontade de empregá-los. Portanto, ao estudarmos o aprendizado da docência, é fundamental que seja levado em consideração o interesse do docente em relação à sua profissão (DEWEY, 1959 *apud* PIRATELO et al., 2014).

Interessando-se pelo seu trabalho, o professor pode constituir um repertório de práticas que direcionarão suas atuações futuras. Constrói, portanto, saberes (TARDIF, 2012). A reflexão é formativa, isto é, na sala de aula, o professor depara-se com as mais diversas situações e, através de sua reflexão sobre esses eventos, é capaz de produzir conhecimento sobre sua prática.

Entretanto, as práticas individualizadas podem favorecer o isolamento e reforçar “uma imagem dos professores como transmissores de um saber produzido no exterior da profissão” (NÓVOA, 1997, p. 26-27).

Sobre as aprendizagens docentes decorrentes do PIBID, Piratelo et al. (2014) concluem que

foi possível constatar que as atividades realizadas na escola possibilitaram que os estudantes: (i) enriquecessem o conhecimento de ‘casos’ relacionados ao contexto ensino-aprendizagem; (ii) ampliassem as reflexões sobre sua própria prática em sala de aula, antes e após a sua realização; e

(iii) diminuíssem sua dependência em relação ao professor supervisor, aumentando a sua autonomia docente.

Portanto, os estudantes refletiram a respeito da docência elaborando estratégias de aperfeiçoamento da própria prática e avaliando suas aulas passadas.

Em uma pesquisa mais aprofundada, FEJOLO et al. (2017) buscaram identificar os tipos de saberes que o professor supervisor comunicou aos estudantes de licenciatura durante a atividade de supervisão do PIBID. Para isso, utilizaram vinte e três categorias estabelecidas a priori, que compõem um reservatório de saberes que cada professor mobiliza em suas ações: os saberes da gestão do conteúdo e da gestão da classe. Os resultados de pesquisa evidenciaram os saberes experienciais

compartilhados pelo supervisor durante sua ação, com destaque para os mais frequentes: planejamento dos conteúdos de aprendizagem; planejamento das atividades de aprendizagem; planejamento do ambiente educativo e ensino explícito.

Ao longo da profissão, o professor adquire saberes, aprende a gerenciar a classe e o conteúdo; aprende o que dá “certo” e o que dá “errado” em sua perspectiva; busca conhecimento; experimenta novas metodologias; valoriza isso ou aquilo. Assim, o PIBID mostra-se um espaço privilegiado para a prática profissional, para a experiência, para a socialização e construção de saberes.

7. As dificuldades das aulas experimentais em uma escola sem laboratório

Na escola onde atuei, os recursos do laboratório eram mínimos (para não dizer sem recurso algum). Muitas vezes optava por realizar aulas em simuladores e tinha que levar meu notebook, emprestar para um grupo de cada vez, enquanto os demais aguardavam sua vez. Infelizmente a escola não possuía computadores funcionais para uso nas aulas, o que impossibilitava tentarmos realizar uma aula mais tecnológica.

Morais e colaboradoras (2014) detalham a teoria da experiência de Dewey. De acordo com as autoras, o filósofo John Dewey cita o princípio de que damos continuidade ao modo como fomos ensinados, através das experiências que nos foram passadas. Percebi isso quando pensei em fazer uma aula diferente, com questões mais práticas do que teóricas. Nesse momento, senti um certo receio da professora colaboradora, em razão de me lembrar que, quando aluna, sempre fui ensinada do modo tradicional. Enquanto isso, as professoras coordenadoras tentavam

nos motivar a ter um pensamento mais aprofundado, para elaborar uma aula capaz de envolver o aluno e garantir sua atenção e participação nas atividades.

8. Longe e Perto: Desafios da EaD

Ser estudante de Física EaD é lidar todo dia com um novo desafio. Como não dispomos de professores presenciais, temos maiores dificuldades para aprender a disciplina, por conta da falta de interação face a face com nossos professores e colegas, tendo um sentimento de isolamento, mesmo que a comunicação online seja razoavelmente eficiente.

Precisamos ser disciplinados e termos foco para estudar, pois às vezes, por não termos compromisso com horário de aulas presenciais, acabamos colocando nosso tempo em outra atividade da vida pessoal ou profissional, e assim deixando para estudar depois.

Outro grande desafio que os alunos EaD enfrentam é a falta de uma internet de qualidade. Muitas vezes lidamos com falta de conexão.

9. Apresentando um trabalho na Mostra da Produção Universitária

Depois de alguns meses participando do Pibid, fomos desafiados a realizar uma apresentação para a 22ª Mostra da Produção Universitária. Acabei optando por um Relato de experiência: O Pibid e a preparação para a sala de aula. Nele descrevi como foi minha imersão na escola, relatando minhas dificuldades e aprendizagens.

Com o auxílio da minha orientadora, realizamos primeiramente o projeto do que seria minha apresentação. Logo após o aceite do trabalho, avançamos para a etapa de apresentação, para a qual fui convidada a ir até Rio Grande, na sede da Universidade, para apresentar meu trabalho presencialmente. Nesta experiência pude conhecer o Campus Rio Grande da FURG: o ambiente acadêmico, os laboratórios, colegas e professores, além de poder ter a experiência de um aluno que faz o curso presencialmente.

10. Como as escolas percebem o Programa Pibid

Tauchen e Deveciv (2016), em suas escutas atentas de diretores de escolas municipais, percebem que o Pibid difere de outras ações universitárias por promover ações que não são *sobre* a escola, mas *com* a escola. Do mesmo modo, a escola e a

universidade vistas como *participantes* do mesmo processo de aprendizagem, onde uma *colabora* com a outra na *renovação* dos saberes.

Também segundo as diretoras, as interações dos atores do Pibid não se restringem ao contato com um professor ou com uma turma, como na maioria dos estágios, mas com a escola na sua multiplicidade e diversidade.

Um terceiro aspecto mencionado é que na formação inicial da licenciatura, é comum o aluno ficar muito distante da realidade. A teoria parece descolada da relação cotidiana com o mundo. Por outro lado, não há o reconhecimento de que a prática é sempre encharcada de saberes. Percebe-se, então, uma disputa em torno de quem deve decidir sobre as questões do ensino: a teoria ou prática?

As autoras consideram que essa disputa entre ações e discursos pode ser vista como uma possibilidade de renovação constante dos saberes. Por essa compreensão, a escola deixaria de ser percebida como simples espaço de aplicação, para ser um ambiente de problematização das certezas já constituídas.

11. Dificuldades e desafios das licenciaturas e do Pibid

Num momento em que a Educação e muitos dos programas e ações de formação que dela fazem parte têm sido ameaçados, fazem-se imperativos estudos e análises que mostrem as contribuições, limitações e desafios dos programas de formação, no sentido de fortalecê-los.

No caso do Pibid, alguns aspectos foram apontados como limitantes para o pleno desenvolvimento do Programa, especialmente nas primeiras edições. Destacam-se o pouco apoio de algumas universidades às atividades realizadas e a falta de formação e de apoio das redes de ensino aos supervisores para o planejamento e orientação dos estudantes bolsistas.

Vários estudos acadêmicos mostram que no modelo universitário brasileiro as licenciaturas têm sido consideradas, historicamente, como uma formação de segunda categoria face aos demais cursos superiores.

O advento tardio do Pibid reforçou esse estereótipo. Inicialmente, nas universidades, as bolsas de Iniciação à Docência (ID) não tinham o mesmo status das

bolsas de Iniciação Científica (IC). Assim como a pesquisa e a pós-graduação, a IC sempre foi bastante valorizada e estimulada. Já o ensino, a formação de professores, a área da educação em geral, e outras atividades ligadas à licenciatura, costumavam ser consideradas menos importantes. A ID precisou de tempo para ganhar seu espaço nas instituições e entre os estudantes.

O fato de o PIBID ser ou não valorizado dentro da instituição depende, também – e em certa medida –, de sua abrangência na instituição (em termos de número de estudantes beneficiados, por exemplo), bem como da divulgação, visibilidade e da importância que os próprios membros dão às atividades nele desenvolvidas.

Algumas instituições (como a nossa universidade) valorizaram o Pibid desde seu início, disponibilizando espaços para reuniões e apoiando produções e eventos ligados ao programa. Em alguns casos, quando necessário, ofereceram apoio logístico, de transporte e de custeio para algumas atividades do Programa. Em outros momentos, marcados por cortes de verbas e dificuldades financeiras, esses apoios diminuíram. A visibilidade das ações e dos apoios institucionais nem sempre foram iguais para todos os *campi* ou cursos ligados ao Programa.

12. O papel da universidade no processo de iniciação à docência

Tardif (2012) defende que há múltiplas e diferentes fontes de saber. Segundo o autor, o saber docente é plural, compósito e heterogêneo porque envolve conhecimentos bastante diversos, provenientes de fontes variadas e de naturezas diferentes. Tais conhecimentos convergem de saberes, oriundos, por exemplo, da sociedade, das universidades (saberes disciplinares), da instituição escolar e dos outros atores educacionais (saberes experienciais), entre outros.

A inserção na escola deve proporcionar, para além do contato com o contexto da prática, sua compreensão a partir dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso de licenciatura, assim como esses devem ser utilizados como subsídio à problematização da prática e da experiência docente.

O Programa Pibid cumpre essa exigência pois propõe articular a formação inicial dos estudantes das licenciaturas com a formação continuada dos professores em serviço.

Para os licenciandos, é uma oportunidade de entrar confiante na sala de aula, perder o medo, perder a vergonha e estar preparado para o estágio supervisionado.

Ao demonstrarem em suas narrativas o potencial do PIBID como preparação para a realização do estágio curricular ou mesmo insegurança em realizar esse estágio e ingressar na escola caso não tivessem participado do PIBID, alguns estudantes indicam a possibilidade de o curso de licenciatura não estar proporcionando a necessária e contínua articulação entre teoria e prática ao longo de todo o processo formativo.

Nesse sentido, o sucesso do PIBID implica a valorização, o trabalho, o comprometimento e o envolvimento tanto da comunidade universitária quanto da comunidade escolar no trabalho realizado, tendo em vista o desenvolvimento de práticas tão compromissadas quanto aquelas que são cotidianamente realizadas por muitos docentes nas escolas.

Considerações Finais

O choque com a realidade complexa e difícil das escolas de educação básica do País e a falta de apoio e de ações que ajudem o professor a lidar com as dificuldades levam ao abandono precoce da profissão docente e à atuação em outras áreas profissionais (DIAS; RABELO, 2017).

Tardif (2012) defende que o saber docente é plural e heterogêneo porque envolve conhecimentos diversos e provenientes de fontes variadas. Para este autor, saberes disciplinares unem-se a saberes experienciais, entre outros, para compor o saber docente. No processo de formação docente é importante articular e integrar esses saberes como forma de promover o conhecimento profissional.

A inserção na escola deve proporcionar, para além do contato com o contexto da prática, sua compreensão a partir dos conhecimentos teórico-práticos adquiridos no curso de licenciatura, assim como esses devem ser utilizados como subsídio à problematização da prática e da experiência docente.

As necessidades docentes têm sua origem na prática e, por esse motivo, faz-se necessário partir dela para compreender as necessidades dela emanadas. Para Tauchen e Deveschiv (2016), o PIBID pode promover o estreitamento da relação entre escola e universidade e fomentar um trabalho colaborativo entre elas. O PIBID pode constituir-se em um espaço com potencial de contribuir para a articulação entre os saberes teórico-práticos adquiridos nas diferentes disciplinas do curso de licenciatura, a prática profissional e o cotidiano escolar, em suas diferentes dimensões. Também

pode proporcionar “experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar”, buscando a superação de problemas vinculados ao processo de ensino-aprendizagem.

Para OLIVEIRA (2016), que pesquisou a contribuição do PIBID/Física na formação profissional dos estudantes do curso de Licenciatura em Física da UFAM, os resultados obtidos mostram que o PIBID/Física fortalece a formação de seus diferentes sujeitos por meio de experiências e práticas pedagógicas proporcionadas pelo contato com a escola, pela interação entre teoria e prática e pela tutoria de supervisores e coordenador, contribuí no aumento do rendimento escolar de seus bolsistas, além de ser um dos responsáveis pela a diminuição da evasão no curso de Licenciatura em Física.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais:** Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n. 7.219**, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2010. p.5.

DEIMLING, Natalia Neves Macedo; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Possibilidades e Desafios do Pibid para o Estreitamento da Relação entre Escola e Universidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 4, p. 2509-2538, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14300>. Acesso em: 30 jul. 2023.

DIAS, V. S.; RABELO, L. O. A manutenção dos professores na carreira docente no Brasil: analisando o papel da tutoria no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Enseñanza de las Ciencias**, v. 1, p. 3001-3005, 2017.

FEJOLO, Thomas Barbosa; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. A Socialização dos Saberes Docentes: a Comunicação e a Formação Profissional no Contexto do Pibid/Física. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 22, n. 1, p. 103-126, abr. 2017.

FERREIRA DA SILVA, Laffert Gomes; LOPES, Roberta Lavor Serbim Uchoa; FERREIRA DA SILVA, Marcelo; TRENNEPOHL JÚNIOR, Walter. Formação de professores de Física: experiência do Pibid* Física da Universidade Federal de Rondônia. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213 - 227, abr. 2012. Disponível em: <https://rbpg.capes.gov.br/rbpg/article/view/287/273> Acesso em: 02 jul. 2024.

OLIVEIRA, Antonio Rizonaldo Lima de. **A contribuição do PIBID/Física na formação profissional dos estudantes de licenciatura em Física da UFAM**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Instituto de Ciências Exatas, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2016.

MORAIS, Elda Maria Lopes; SOLER, Leonor Gularte; VALEIRÃO, Kelin. **A Teoria da Experiência de John Dewey**. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS, 8 a 12, setembro, 2014, Pelotas, RS. [Atas] Disponível em: https://cti.ufpel.edu.br/siepe/arquivos/2014/CH_01585.pdf Acesso em: 23 jul. 2024.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

PIRATELO, Marcus Vinícius Martinez; PASSOS, Marinez Meneghello; ARRUDA, Sergio de Mello. Um estudo a respeito das evidências de aprendizado docente no PIBID da Licenciatura em Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, v. 31, n. 3, p. 493-517, dez. 2014.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TAUCHEN, G.; DEVECHIV, C. P. V. Interações entre a universidade e a educação básica. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 11, n. esp. 1, p. 527-538, 2016. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8572/5753> Acesso em: 30 jul. 2023.

WEDEMEYER, Charles A. (1981). **Learning at the Back Door**: Reflections on Non-Traditional Learning in the Lifespan. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

