

POTENCIAL FORMATIVO DO PIBID A PARTIR DA AVALIAÇÃO DOS EGRESSOS

Crisna Daniela Krause Bierhalz¹

Eril Medeiros da Fonseca²

RESUMO: O trabalho analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), considerando o subprojeto “Ciências da Natureza na Formação de Professores” a partir da perspectiva dos egressos. Justifica-se a proposição no sentido de avaliar, a partir da análise da posição dos egressos, o cumprimento dos objetivos do programa no que tange ao aprimoramento dos processos de formação inicial dos futuros professores, à oferta de oportunidades para desenvolver metodologias e práticas pedagógicas diferenciadas, além de propiciar a vivência do espaço escolar em suas múltiplas dimensões. Em relação à abordagem metodológica, caracterizamos a pesquisa dentro das abordagens qualitativas. Coletamos os dados através de um questionário desenvolvido por meio do *google forms*, respondido por 48 dos 64 bolsistas que passaram pelo programa entre os anos 2014-2017. Com a análise dos resultados, observamos a influência positiva do Pibid na formação dos professores de Ciências, seja pela antecipação do contato dos licenciandos com a escola, seja pelo desenvolvimento de estratégias pedagógicas como oficinas, monitorias e projetos. Destaca-se a importância atribuída pelos bolsistas aos recursos financeiros, tanto para subsidiar os gastos com as atividades desenvolvidas nas escolas, como pela dedicação maior para a graduação.

Palavras-Chave: Formação Docente; Formação Inicial; Ensino de Ciências.

1. Palavras iniciais sobre o Pibid no contexto das políticas públicas de formação de professores

Discutir a formação de professores em um contexto sócio histórico marcado por uma compreensão reducionista e simplista da realidade torna-se um desafio, visto que em muitos casos os processos educativos têm contribuído para o afastamento da realidade/contexto, intensificando o estudo de conteúdos abstratos, o que favorece a separação entre sujeito e objeto de conhecimento (ARAUJO, 2014). Mesmo que pesquisas e estudos no campo da formação de professores - há várias décadas - venham sinalizando a intrínseca relação entre teoria e prática, ainda se constata matrizes dissociativas em algumas Licenciaturas, talvez pela herança da racionalidade técnica, modelo fortemente instaurado na década de 1970, perspectiva tecnicista e epistemologicamente positivista, no qual o professor cumpre o papel de técnico de transmissor de conhecimentos aos estudantes (MONTEIRO, 2001).

¹ Professora Adjunta Unipampa - Campus Dom Pedrito, Universidade Federal do Pampa/RS. E-mail: crisnakrause@gmail.com

² Licenciado em Ciências da Natureza Unipampa - Campus Dom Pedrito

No entanto, cabe ultrapassar tal concepção, compreendendo que todas as atividades vinculadas à formação de professores devem ser/estar permeadas pela ação-reflexão-ação, entendida por Chaves Gamboa et al. (2011) como uma formação humana, que perpassa tanto o compromisso com a construção teórica, como pelas reflexões críticas, reforçando o parâmetro epistemológico da “Filosofia das Práxis” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 1968).

Carvalho e Gil-Péres (2011) mencionam que o “ensino tradicional” está profundamente impregnado nas práticas de ensino e aprendizagem; é modelo que teve um grande peso pelo caráter reiterado e pela falta do desenvolvimento de uma visão crítica. Os autores complementam, apontando que uma mudança didática não é tarefa fácil, pois além da tomada de consciência, exige uma atenção contínua no sentido de naturalizar um fazer docente, pensar sobre os princípios básicos do fazer pedagógico: o que, por quê, para quê e para quem ensinar?, ultrapassando a concepção de formação supracitada, reafirmando a perspectiva do desenvolvimento da consciência crítica, da colaboração e da transformação da qualidade social da escola (PIMENTA; GHEDIM, 2008).

A necessidade de ultrapassar as barreiras de um ensino mecânico, arraigado na memorização; a formação de professores desenvolvida com bases epistemológicas apoiadas na racionalidade técnica; o distanciamento entre escolas de educação básica e as universidades, bem como a precariedade de investimentos em formação continuada, são alguns dos elementos que subsidiam a preocupação pela melhora na qualidade da educação brasileira, mobilizando muitos segmentos da sociedade no sentido de interferir na situação do ensino.

No sentido de contribuir com a qualidade educacional as discussões sobre a efetivação de políticas públicas voltadas à formação de professores têm sido tema de vários congressos e encontros no Brasil (BRASIL, 2011). A oferta de uma formação inicial que oportunize a expansão de experiências e práticas docentes configura-se uma alternativa viável para consagrar um ensino de qualidade.

Neste sentido, o *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - Pibid* caracteriza-se como uma política pública educacional, englobada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/ LDB 9.394/96, a partir da Lei 12.796/2013, (FERRAZ et al., 2015). “O programa está associado à importância crescente de políticas de indução de valor e mudanças em posturas formativas de docentes para a educação básica no âmbito das Instituições de Ensino Superior”. (GATTI et al., 2014, p. 10). Ele articula de forma abrangente a formação de professores na tríade: docentes em processo formativo inicial, formadores de professores e docentes da Educação Básica.

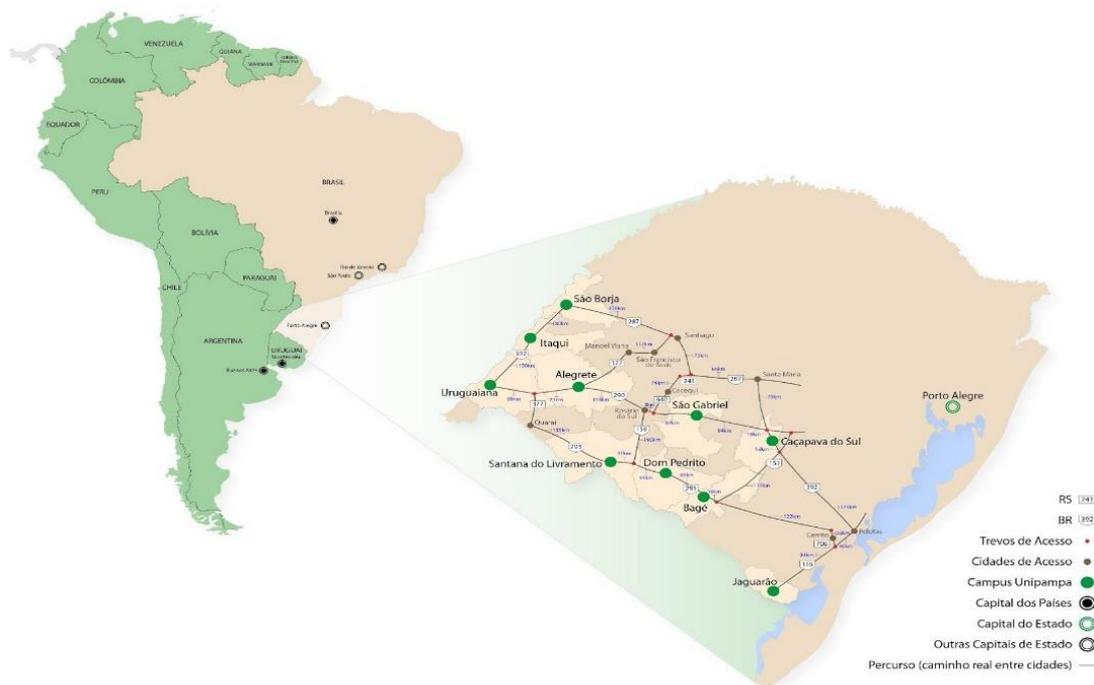
O Programa desenvolve experiências pedagógicas diferenciadas e tem como objetivos: incentivar e qualificar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; contribuir para a valorização do magistério; promover a integração entre universidade e escola; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de

educação; proporcionar oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar; superar problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem; e, contribuir para a articulação entre teoria e prática, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES, 2014). O Pibid é financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Segundo Fernandez e Marques (2015) o Pibid teve seu primeiro edital aprovado em 2007, iniciando as atividades em 2008, em universidades federais, com foco nas licenciaturas em Física, Química, Biologia e Matemática, visto a carência de profissionais nestas áreas. Em 2010 foi estendido para as universidades estaduais e municipais e para outras licenciaturas. Já em 2013, surge o PIBID-Diversidade, voltado aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo e Licenciaturas Interculturais Indígenas (FERNANDEZ; MARQUES, 2015).

Percebendo o cenário histórico do Programa, torna-se relevante apresentar a Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) e a estrutura do Pibid nessa Instituição. A Unipampa foi implantada em 2006, na região da Campanha e Fronteira Oeste do Rio Grande do Sul, em uma estrutura *multicampi* (10 Campi), descritos na Figura 1.

Figura 1 - Localização dos municípios que compõem a Unipampa.



Fonte: <http://novoportal.unipampa.edu.br/novoportal/universidade>

A Unipampa aprovou o projeto institucional PIBID em 2009, com o título “Articulações Universidade-Escola para a qualificação da Formação e da Prática Docente”, sendo que as atividades foram iniciadas em 2010. Em 2011, foi aprovado um novo projeto, denominado “Entre a Universidade e a Escola: redes que tecem saberes docentes”, no qual participaram cinco *Campi*: Bagé, Caçapava do Sul, Jaguarão e Uruguaiana (MELLO, 2014, p. 11).

As ações destes dois projetos envolveram nove cursos de Licenciatura (Química, Física, Letras, Ciências Exatas, Matemática, História, Letras, Pedagogia, Ciências da Natureza e Educação Física), 41 escolas e 10.323 alunos de educação básica, 300 BID³, 60 supervisores e 22 coordenadores (Idem, 2014, p. 11).

Em 2014, o programa é aprovado com o título “Pibid Unipampa” e ampliado para oito *campi*, sendo incluídos os *Campi* de Itaqui, Dom Pedrito e São Borja. Cabe ressaltar que dos 10 *Campus* da Universidade, apenas Alegrete e Santana do Livramento não estão vinculados ao Programa, por não possuírem cursos de licenciatura. Assim, o programa contemplou 14 cursos de licenciatura, 104 escolas de educação básica, 425 bolsistas, 85 professores supervisores e 28 coordenadores de área.

No *Campus* Dom Pedrito participaram do subprojeto entre os anos de 2014-2017, 64 bolsistas, todos matriculados no Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, 7 supervisores, 7 escolas, sendo quatro de Ensino Fundamental e três de Ensino Médio e três coordenadores de área. A apresentação desses dados comprova o crescimento do Programa no âmbito da Unipampa e da formação de professores, o que também justifica o interesse em pesquisar tal temática.

Neste sentido, o presente artigo tem como objetivo analisar as contribuições do PIBID na formação de professores de Ciências da Natureza a partir da perspectiva dos egressos.

2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se por ter natureza qualitativa, contemplando um misto de processos intuitivos que são capazes de colaborar para melhor compreensão dos fenômenos, a partir de um estudo de caso. Para Yin (2005), estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos.

Caracterizaram-se como sujeitos da pesquisa os bolsistas de iniciação à docência do Pibid, subprojeto Ciências da Natureza, da Unipampa. Ao total passaram pelo Pibid 64 bolsistas, entre os quais, 48 participaram da pesquisa.

O questionário foi respondido *online* no *google drive*, elaborado com sete questões, sendo que na primeira parte do protocolo de coleta de dados buscou-se identificar o perfil

³ BID: Bolsistas de Iniciação à Docência.

dos participantes que integraram o Pibid. Já na segunda parte a ideia seria compreender a participação deles no Programa, as contribuições e as possíveis dificuldades enfrentadas.

A partir da análise de conteúdo de Bardin (2009), organizada em três fases: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação, sistematizamos a discussão dos resultados a partir de três categorias definidas a priori apresentadas na sequência.

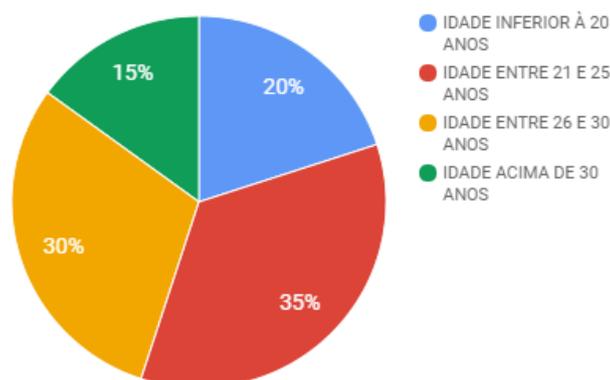
3. Resultados

A partir da análise de conteúdo foram elencadas três categorias a fim de atender o objetivo proposto. São elas: i) perfil dos bolsistas; ii) trabalho desenvolvido enquanto bolsista do PIBID; iii) influência do PIBID no desenvolvimento acadêmico/profissional.

3.1 - Perfil dos bolsistas:

Dos 64 bolsistas que responderam o questionário 11 são do gênero masculino, totalizando 17%; e 53 são do gênero feminino (82%). Destes, a maioria possui idade entre 21 e 30 anos, como ilustra o gráfico a seguir.

Gráfico 1 - Faixa etária do Bolsistas ID.



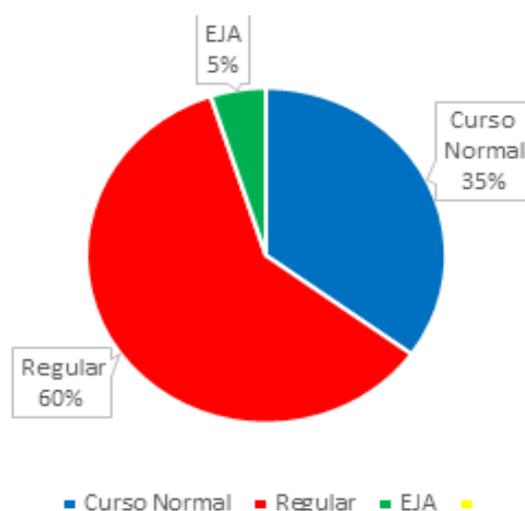
Fonte: Autores (2019)

O fato sobre a maior parte dos bolsistas ser do gênero feminino está diretamente relacionado ao público que procura a Licenciatura em Ciências da Natureza, grande parte do qual, é composto por mulheres. Para exemplificar, dos 35 ingressantes no curso na primeira chamada do ano de 2017, 29 são mulheres. Essa característica também reforça o perfil histórico relacionado à formação de professores, que por muito tempo esteve vinculado ao perfil feminino. Esse perfil das Licenciaturas é corroborado pelo Censo da Educação Superior (INEP, 2018) ao apontar que 70,6% das matrículas nos cursos de Licenciatura - no ano de 2017 - correspondia ao sexo feminino. A pesquisa de Gatti et al. (2014) corrobora esses dados, já que os autores assinalam que “[...] a maioria dos Licenciandos Bolsistas (LB) do Pibid que responderam ao questionário eram mulheres (67,5%)” (p. 21).

A faixa etária dos que participaram do Pibid indica o ingresso cada vez mais cedo de pessoas jovens ao Programa e, conseqüentemente, aos cursos de licenciatura, visto que apenas uma pequena parte do grupo (15%) possuía mais de 30 anos de idade.

Sobre a formação, em termos de nível médio na Educação Básica, o Gráfico 2 ilustra que a maior parte dos bolsistas possui formação regular de ensino médio (60%), seguida do Curso Normal (35%) e de alunos que cursaram a Educação de Jovens e Adultos (5%). Em relação ao Curso Normal, cabe salientar que a ênfase na formação de professores ofertada no município contempla a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Gráfico 2 - Formação dos Bolsistas ID em nível Médio.



Fonte: Autores (2019)

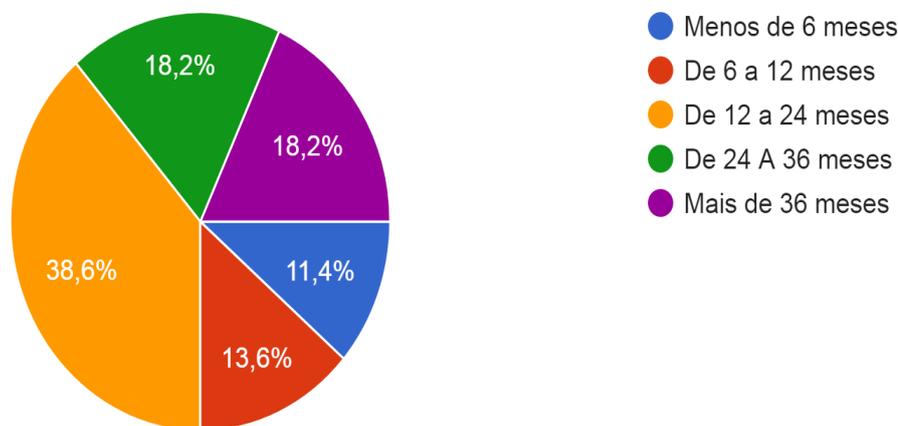
3.2 - Trabalho desenvolvido enquanto bolsista do PIBID:

A primeira questão do questionário relacionada às atividades desenvolvidas no Pibid investigou o tempo de participação dos bolsistas no programa, no qual se percebe pelo Gráfico 3, dois resultados expressivos: participação inferior a 12 meses (25%) e superior a 12 meses (75%). A participação por um período longo: entre 12 e 24 meses (38,6%), seguido de 24 a 36 meses (18,2%), e ainda período de participação superior à 36 meses (18,2%), demonstra a permanência destes alunos no curso, oportunizando também a consolidação das práticas realizadas pela continuidade da equipe de trabalho e pelo amadurecimento das propostas através do aprofundamento teórico e conceitual, processo natural no desenvolvimento acadêmico.

Cabe aqui uma futura hipótese de pesquisa, que estabelece a relação entre o tempo de permanência no Pibid e a contribuição na formação *lato* e *stricto sensu* do bolsista, pois dos 64 bolsistas, nove já ingressaram no mestrado, sendo que um deles já concluiu o referido curso. Este resultado também é evidente entre os supervisores: dos sete, um já está no doutorado, um está com o mestrado concluído; e um outro em andamento; duas estão com o curso de especialização concluído. Com efeito, dos sete supervisores, cinco buscaram a formação continuada na pós-graduação *lato* e *stricto sensu*.

A participação por um período inferior a um ano estabelece direta relação com acadêmicos que não se identificam com o curso, com a docência e com o próprio Programa. Segundo as palavras de um bolsista, o Programa “cobra demais” e acaba levando o acadêmico a evadir ou trocar de curso.

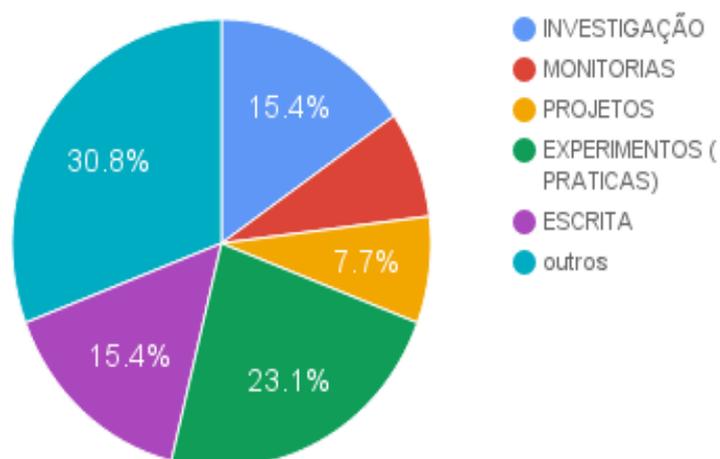
Gráfico 3 - Tempo de participação no Programa.



Fonte: PIBID (2019)

O Pibid prevê o incentivo à carreira do magistério na educação básica em áreas de carência em formação específica, como Ciências da Natureza no Ensino Fundamental e Física, Química, Biologia e Matemática no Ensino Médio, incentivando o desenvolvimento de atividades de cunho metodológico diferenciado, realizadas no sentido de qualificar a formação dos licenciados e fortalecer as práticas de ensino na educação básica. Sendo assim, questionou-se os bolsistas a respeito das atividades desenvolvidas em ordem de importância, apresentadas no Gráfico 4.

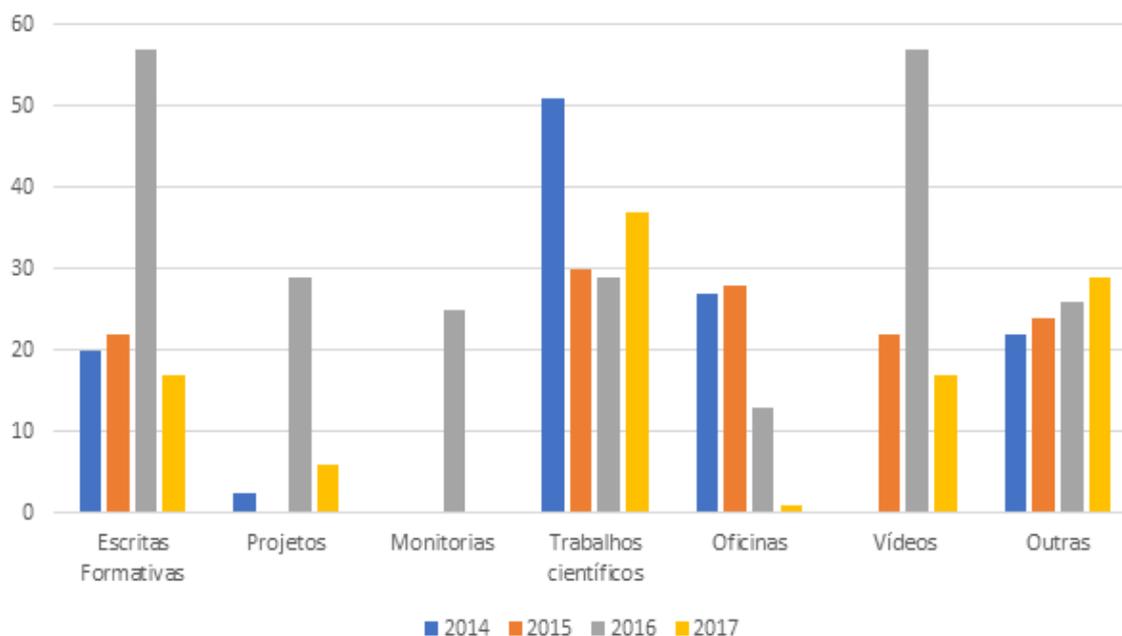
Gráfico 4 - Atividades desenvolvidas pelos bolsistas durante o Pibid.



Fonte: PIBID (2019)

A partir da imagem percebe-se que muitas são as atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid. A maioria dos licenciandos mencionou ter desenvolvido atividades diversas (30,8%), relacionadas ao estudo de referenciais teóricos, elaboração de resumos, sínteses, fichamento, participação em grupos de estudo, produção de vídeos, produção de materiais pedagógicos, entre outras coisas. A esse respeito, o Parecer do CNE/CP n. 009/2001 propõe o seguinte: “[...] a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (BRASIL, 2001, p. 29), premissa que embasa as atividades do subprojeto. Ao buscar as atividades desenvolvidas nos relatórios apresentados para a Capes, entre os anos de 2014 a 2017 (Gráfico 5), confirmam-se os resultados acima mencionados, no qual se percebe que atividades variadas (outras) foram significativamente desenvolvidas durante os quatro anos.

Gráfico 5 - Atividades desenvolvidas a partir do relatório Capes.



Fonte: PIBID (2019)

Cabe destacar que durante a execução do projeto as oficinas e monitorias pontuais foram substituídas por projetos interdisciplinares. A partir de 2016 adotou-se nova metodologia, baseada em projetos. Outra informação importante diz respeito à experimentação, pois no relatório ela se encontra dentro da categoria oficinas ou como Clube de Ciências, enquadrado nesta pesquisa em outras.

O planejamento, execução e avaliação dos experimentos e práticas pedagógicas (23,1%), estão ancoradas legalmente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), bem como orientadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que ressaltam o ensino de Ciências na perspectiva da formação humana, além do necessário

vínculo entre o que é ensinado e a realidade local, respeitando as particularidades de cada região, com base no questionamento, na ampliação das explicações dos fenômenos da natureza, da compreensão dos recursos tecnológicos e da reflexão ética implícita entre Ciência, Sociedade e Tecnologia (BRASIL, 1997).

Branco et al. (2014) ao discutirem a importância da utilização da experimentação em toda a Educação Básica reforçam que ela:

[...] deve ter como principal propósito a construção de conhecimentos, ou seja, a consolidação de aprendizagens significativas favorecida pelo desenvolvimento da pesquisa em sala de aula, da capacidade de observação, de questionamento, de levantamento de hipóteses, argumentação, análise de dados, aspectos que ultrapassam a mera verificação da teoria pela prática (p. 61).

O fato dos bolsistas mencionarem a investigação e a escrita (ambos com 15,4%) entre as atividades desenvolvidas, reforça o processo pedagógico proposto, que consistia em planejamento, execução e reflexão sobre a prática através da escrita, o que contribui para a articulação entre teoria e prática. Para Sánchez Vásquez (1968) somente a teoria em si não é capaz de modificar as práticas educativas, mas colabora para essa alteração se compreendida por aqueles que, por suas ações, podem acarretar essa modificação:

Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (p. 207).

Essa articulação entre teoria e prática mostra-se como contribuição à formação inicial dos licenciandos guiada pela reflexão, no saber fazer, já que o envolvimento com projetos na escola possibilita questionar-se e buscar soluções para seus questionamentos. Com isso desenvolve uma competência reflexiva para resolver problemas (CARVALHO, 2012).

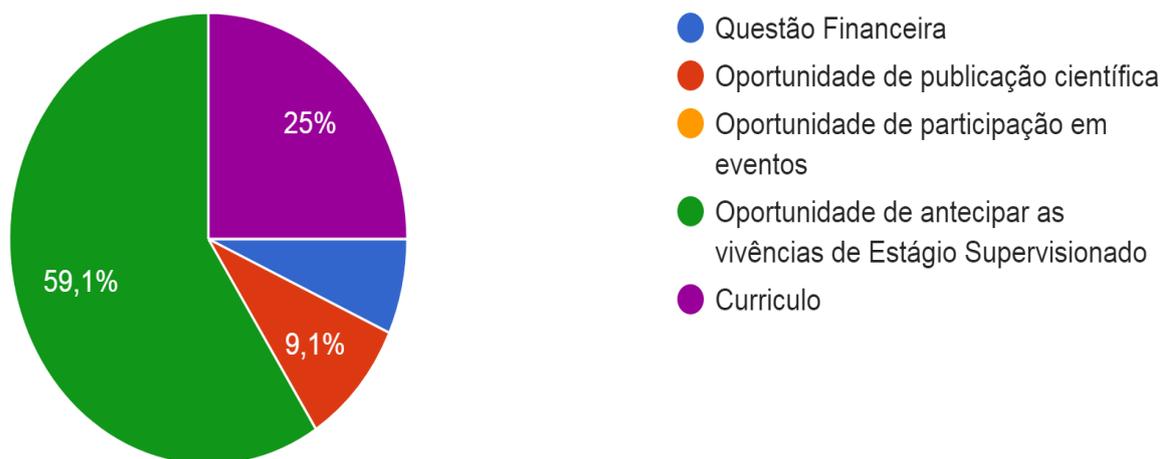
Neste sentido, acredita-se que as atividades desenvolvidas colaboraram com a perspectiva de formação de professores reflexivos, *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação* (SCHÖN, 2000) que supera as atividades cotidianas de transmissão de conhecimentos, memorização, na qual o professor torna-se mediador e pesquisador de sua prática (MALDANER, 1994).

3.3 - Influência do Pibid no desenvolvimento acadêmico:

O Programa, dentre seus objetivos, contribui para fortalecer a escola, reconhecendo-a como locus legítimo de formação docente. Ao mesmo tempo, aproxima professor da escola básica da universidade, que passa a incorporar novos elementos em seu desenvolvimento profissional (CHAPANÍ; SANTOS, 2015). Dessa forma, os licenciandos apontaram como motivação para participar do Pibid a oportunidade de antecipar as vivências de Estágio Supervisionado (59,1%), o que demonstra o interesse em ter uma

formação pedagógica integral. O gráfico a seguir ilustra as intenções de participação no Pibid pelos licenciandos.

Gráfico 6 - Intenções dos bolsistas para participarem do PIBID.



Fonte: PIBID (2019)

Mais da metade dos sujeitos da pesquisa demonstraram interesse em participar do Programa devido à ideia de que, ao participarem do Pibid, de certa forma, estariam antecipando experiências próximas ao estágio supervisionado, previsto pelo curso de licenciatura a partir do 5º semestre e organizado a partir de quatro componentes: Estágio I - observação; Estágio II- desenvolvimento de uma proposta pedagógica interdisciplinar; Estágio III - regência no Ensino Fundamental e Estágio IV- regência no Ensino Médio.

Pondera-se que essa intenção possa ter sustentação em duas justificativas: o contato mais efetivo com o cotidiano escolar e a possibilidade de desenvolver experiências práticas em sua formação, considerando que muitas vezes a estrutura do curso de licenciatura não dá conta “[...] das novas exigências ao trabalho dos professores na sociedade contemporânea e o reconhecimento de que a formação nos cursos de licenciatura não vem oferecendo os conhecimentos e habilidades necessários para enfrentar os desafios da docência colocam em questão a atuação da universidade na formação dos docentes” (GATTI et al., 2014, p. 13). Tal ideia pode ser complementada por Ribeiro e Nogueira (2016) quando os autores afirmam que “[...] o PIBID se coloca como alternativa de inserção de professores iniciantes, enquanto estudantes de licenciaturas, no mundo escolar, para aprender no “chão da escola” (p. 5).

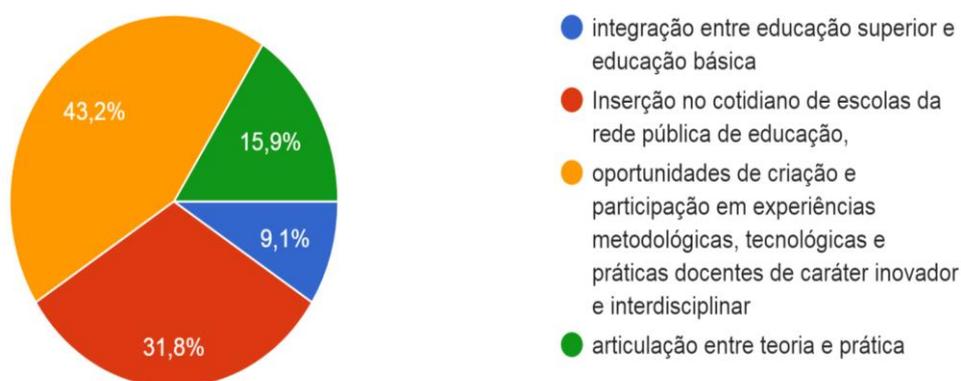
Pimenta e Lima (2012) alertam que os currículos de formação na verdade têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas isoladas que não se relacionam entre si,

distanciando-se do campo de atuação destes profissionais. Pensamento reforçado por Gatti et al. (2014) ao analisarem as comparações entre o estágio supervisionado e as atividades desenvolvidas no Pibid. As autoras ressaltam que os depoimentos dos bolsistas são dois: os que consideram as vivências no Pibid melhores que as do estágio supervisionado, em decorrência do tempo que permanecem na escola, da orientação, das atividades desenvolvidas, entre outras; e aqueles que acreditam que o Programa prepara melhor os licenciandos para o estágio. A nosso ver, essas ideias corroboram os resultados encontrados nesta pesquisa (59,1%). Dessa forma é possível aferir positivamente a relação entre o Pibid e o estágio supervisionado.

A pesquisa de Gatti et al. (2014) também evidenciou a importância do suporte financeiro oferecido pelo Programa, sendo um dado mais evidente na região Sul e Sudeste, onde os alunos alegaram utilizar o recurso como base para permanecer no curso, dedicar-se mais às atividades, participar de oportunidades que não poderiam ocorrer sem a bolsa, entre outros aspectos.

Ao investigar a contribuição do Pibid para a formação dos licenciandos obteve-se como indicadores os resultados apresentados no Gráfico 7.

Gráfico 7 - Contribuições do Programa na formação.



Fonte: PIBID (2019)

É possível perceber que a maior contribuição do Pibid para a formação dos licenciandos foi a oportunidade de criar e participar de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas inovadoras e de caráter interdisciplinar (43,2%), indicando que o Programa caracteriza-se como uma importante colaboração para as licenciaturas, já que realiza intervenções pontuais e/ou projetos de maior amplitude que oportunizam vivenciar e consolidar novas ações.

A pesquisa desenvolvida por Gatti et al. (2014, p. 4), com 38 mil bolsistas que avaliaram o programa Pibid sobre diversos prismas, entre eles os desdobramentos da

participação do programa na formação docente, traz elementos que corroboram o resultado apresentado acima. As referidas autoras constatam que “[...] o Pibid traz um grande estímulo ao desenvolvimento de ações compartilhadas e trocas coletivas, o que enriquece as formações; (...) há destaque para formação de verdadeiras equipes (...) e para o desenvolvimento de ações interdisciplinares”.

Outra parcela dos licenciandos (31,8%) atribui a inserção nas escolas públicas da educação básica como maior contribuição do Programa. Este dado torna-se significativo uma vez que fortalece o contato dos futuros docentes com as escolas que possivelmente farão estágio e/ou que atuarão posteriormente. Para Silva e Martins (2014) o Pibid também contribui para a permanência dos estudantes nas licenciaturas, diminuindo a evasão e elevando o rendimento daqueles que necessitavam trabalhar para se manter na universidade antes de receber uma bolsa, fato já atestado por pesquisas científicas realizadas em instituições de Ensino Superior.

De acordo com Pimenta e Lima (2012, p. 33) muitos cursos de licenciatura “[...] nem fundamentam teoricamente a atuação do futuro profissional nem tomam a prática como referência para a fundamentação teórica”. Essas autoras ressaltam que, em geral, os cursos de licenciatura possuem em seus currículos, um aglomerado de disciplinas apresentadas sem articulação com os reais objetivos que as deram origem, representando um conjunto de saberes disciplinares sem relação com a prática docente.

Na mesma linha de argumento, Arroyo (2007) alerta para a urgência das instituições formadoras incorporarem ao discurso e às práticas formativas do ensino superior uma nova epistemologia na formação de professores, mantendo uma relação mais próxima com as escolas e com as situações concretas do trabalho docente. De fato, a articulação entre teoria e prática, foi considerada por 15,9% dos licenciandos como uma grande contribuição do Pibid, aspecto que também é relevante quando se considera que grande parte dos professores que atuam na educação básica tiveram sua formação inicial entre as décadas de 1970 e 1980, em que as reflexões teóricas e/ou os estudos pedagógicos não eram aprofundados ou não tinham um espaço significativo na estrutura dos cursos de licenciatura.

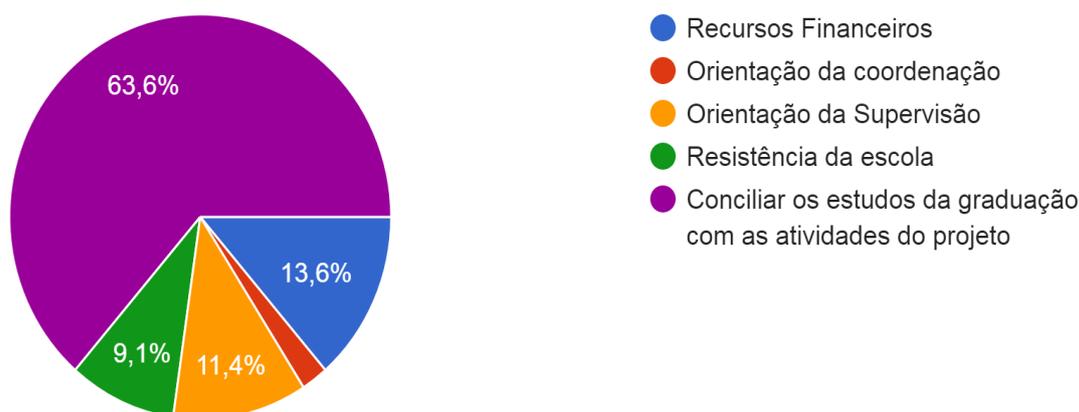
Gatti e Nunes (2009, p. 14) em estudo que mapeou propostas curriculares das Licenciaturas de Língua Portuguesa, Ciências Biológicas, Matemática e Pedagogia em todo o Brasil, com intuito de analisar o que é proposto em termos de disciplinas e conteúdos, legitimam a ideia de que as matrizes curriculares estão focadas em modelos idealizados de aluno e de professor, no qual predominam estudos teóricos e disciplinas de formação genérica, com ausência da relação teoria e prática, indicando o caráter abstrato e desarticulado do contexto do conteúdo formativo desses cursos. No que tange ao estudo da Licenciatura em Ciências Biológicas, que apresenta similaridade com o curso ao qual este subprojeto fez parte, os autores constataram “[...] um predomínio bastante grande de conteúdos disciplinares da área (64,3%) e muito pouco conteúdo relativo à educação e docência (10,4%)”.

No mesmo sentido Tardif (2002, p. 270) questiona o papel e o modelo adotado pelas universidades para formar professores. Em sua visão, os cursos são idealizados e o modelo é “aplicacionista”, ou seja, são cursos em que: “[...] os alunos passam certo número de anos a assistir às aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para “aplicarem” esses conhecimentos”.

Alves (1992, p. 64) lembra que “[...] é preciso assumir que a prática é espaço/tempo de surgimento de conhecimentos vitais e de criação, não só de reprodução. É, portanto, necessário dar à prática a dignidade de fato cultural, relevante para o desenvolvimento curricular pretendido”. Para Zeichner (2010) a escola é o espaço estruturante da prática docente.

No último item do questionário aplicado, ao serem questionados sobre as dificuldades enfrentadas pelos participantes do Programa, percebe-se no Gráfico 8, os problemas relacionados à conciliação entre os estudos da graduação e as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto.

Gráfico 8 - Dificuldades enfrentadas pelo PIBID.



Fonte: PIBID (2019)

Embora o Programa tenha forte contribuição para a formação inicial, indicada nas demais questões, 63,6% dos licenciandos elencou como maior dificuldade vivenciada no projeto o fato de terem que conciliar os estudos da graduação com as atividades exercidas no Pibid.

A partir deste dado acredita-se que haja uma contradição nas considerações dos licenciandos em relação às contribuições do Pibid, já que mencionaram como maior colaboração do Programa a oportunidade de participar de experiências metodológicas diferenciadas. Logo, é possível pensar que eles não veem as ações realizadas no Programa como parte de sua formação inicial, mas como algo distinto da formação obtida no curso.

Na pesquisa coordenada por Gatti et al. (2014) também foram indicados questões relacionadas aos recursos financeiros, entre elas a sugestão pelo aumento do valor da bolsa, concessão de auxílio transporte e recursos para aquisição de material permanente, a exemplo de material bibliográfico e equipamentos laboratoriais.

4. Considerações Finais

A partir das discussões realizadas no presente artigo, ao analisarmos as contribuições do Pibid do subprojeto Ciências da Natureza para formação de professores, a partir da perspectiva dos egressos, percebemos influências positivas do Programa na formação dos licenciandos, bem como no desenvolvimento de estratégias pedagógicas como oficinas, monitorias e projetos. Tais influências dizem respeito não apenas a aspectos metodológicos e/ou curriculares, mas também a estudos de referenciais teóricos e constituição de grupos de estudo. O estudo demonstrou uma estreita relação entre as ações realizadas no Programa com a dimensão prática, que se materializa como contribuição para o momento dos estágios supervisionados, pois os licenciandos sentem-se mais seguros uma vez que já estão habituados ao ambiente e a rotina escolar e, em certa medida, já estabeleceram algumas relações com a comunidade escolar.

No entanto, ainda que o Pibid seja um importante incentivo para formação docente e um elemento motivador na permanência dos licenciandos no curso, tanto por questões financeiras, quanto de conclusão do curso, notamos que suas atividades ainda não são reconhecidas como um potencial articulador na formação inicial, que pode auxiliar na (re)estruturação das práticas educativas, reflexão teoria-prática e formação continuada aos professores da educação básica. Em decorrência disso, a formação de professores acaba sendo menos valorizada do que outras instâncias universitárias como as atividades de pesquisa e pós-graduação (GATTI; NUNES, 2009).

Assim, aponta-se o papel que o Pibid possui na tríade professor da Educação Superior, docentes da Educação Básica e licenciandos e, conseqüentemente, no estreitamento das relações entre universidade e escola, da mesma forma que possibilita significativas vivências curriculares e metodologias. Ainda que haja alterações no que se refere às políticas públicas e sua inserção nas licenciaturas, como a implementação do programa residência pedagógica que passa a vincular-se diretamente ao estágio supervisionado, o potencial formativo do Programa mantém-se, favorecendo a formação de qualidade dos futuros professores.

5. Referências

ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo/SP: Cortez, 1992.

ARAÚJO, U. F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças na educação**. São Paulo/SP: Summus Editorial, 2014.

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. (Org.). **Formação de professores para a educação básica: dez anos da LDB.** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2007.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo.** Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BRANCO et al. A Experimentação na Educação Infantil e nos Anos Iniciais: Reflexões e Possibilidades. In: RIBEIRO, P. L. C; MAGALHÃES, J. C. (Orgs). **Ensino de Ciências: outros olhares, outras possibilidades.** Rio Grande/RS: FURG, 2014.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Meio Ambiente.** Brasília/DF: MEC, 1997.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer normativo nº009/2001, de 08 de maio de 2001. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília/DF, 2001.

BRASIL. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília/DF: Unesco, 2011.

CAPES. **Pibid** - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, 2014.
Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 16 fev. 2019.

CARVALHO, A. D. F. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência: instituindo o paradigma prático-reflexivo na formação docente. **RBPG**, Brasília/DF, supl. 2, v. 8, p. 489 - 505, 2012.

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de Ciências: tendências e inovações.** São Paulo/SP: Cortez, 2011.

CHAVES GAMBOA, M.; GAMBOA, S. S.; TAFFAREL, C. **Prática de ensino: formação e emancipação.** Macéio/AL: EDUFAL, 2011.

CHAPANI, D. T.; SANTOS, B. F. Formação de professores na interface universidade escola: possibilidades contidas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). In: PÉREZ, L. F. M; LOZANO, D. L.; BARRAGÁN, I. G. (Eds.). **Formación de profesores y cuestiones sociocientíficas: experiencias y desafíos en la interfaz universidad-escuela.** Bogotá: UNP, 2015, p. 221-238.

FERNANDEZ, C. S.; MARQUES, C. A. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: uma análise de teses e dissertações. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015, Águas de Lindoia. **Atas...** Águas de Lindoia/SP: Abrapec, 2015.

FERRAZ, D. F.; NUNES, R. R.; CARLETTO, M. R.; FRANCISCO, A. C. de. O tema PIBID nos ENPECs. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2015, Águas de Lindoia. **Atas...** Águas de Lindoia: Abrapec, 2015.

Disponível em: <<https://goo.gl/pblhXq>> Acesso em: 16 fev. 2019.

GATTI, B. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) / pesquisadores.** São Paulo/SP: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; NUNES, M. (Org.) **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas.** São Paulo/SP: FCC, 2009.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior,** 2018.

MALDANER, O. A. **A formação de grupos de professores pesquisadores como fator de melhoria da qualidade educacional.** VII ENDIPE, Goiânia/GO, 1994.

MELLO, H. M. B. Prefácio. In: MARTINS, M. A. R. **Iniciação a docência: relatos de coordenadores sobre experiências no Pibid.** São Leopoldo/RS: Oikos, 2014.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade,** ano XXII, n. 74, abril, 2001.

PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo/SP: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo/SP: Cortez, 2012

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da práxis.** Tradução de Luiz Fernando Cardoso. Rio de Janeiro/RJ: Paz e Terra, 1968.

SILVA, M. G. L.; PINTO, A. F. Reflexões do PIBID -Química da UFRN: para além da iniciação à docência. **Química Nova na Escola,** v. 36, n. 2, 2014, p. 101-107

SCHÖN, D. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e para a aprendizagem.** Porto Alegre/RS: Artmed: 2000.

RIBEIRO, L. A.; NOGUEIRA, E. G. D. O desenvolvimento profissional docente e o PIBID: influências do programa desvelada por seus egressos. **Revista Práxis Educacional,** v. 12, n. 21, jan/abril de 2016.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis/ RJ: Vozes, 2002

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** Porto Alegre/RS: Bookman, 2005.

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