

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: IMPLICAÇÕES DO PIBID NO PROCESSO FORMATIVO DE ESTUDANTES DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS CASTANHAL

Maria Gesikelle Firmino

Graduada em pedagogia,
Universidade Federal do
Pará, integrante do Grupo
de Estudos e Pesquisas
sobre Currículo da
Educação Básica
(GECEB).

E-mail: gessikellyf@gmail.com

Camila de Cássia Mendes da Silva

Graduada em pedagogia,
Universidade Federal do
Pará, integrante do Grupo
de Estudos e Pesquisas
sobre Currículo da
Educação Básica
(GECEB).

E-mail: camilaserrao2@hotmail.com

Evilly Vieira de Souza

Graduada em pedagogia,
Universidade Federal do
Pará, integrante do Grupo
de Estudos e Pesquisas
sobre Currículo da
Educação Básica
(GECEB).

E-mail: evillyvieirads@outlook.com

Resumo: O presente artigos versa sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID), tendo como campo empírico de investigação um subprojeto desenvolvido pela faculdade de pedagogia na Universidade Federal do Pará (UFPA) campus de Castanhal- PA. Partindo da premissa de que os objetivos do programa visam o incentivo à atuação docente na educação básica, temos como escopo analisar os contributos do programa para o processo formativo dos licenciandos da faculdade de pedagogia participantes no PIBID e em que medida tal participação corroborou positivamente para a atuação destes enquanto docentes. Para a coleta de dados utilizamos questionário produzido com o auxílio da ferramenta google forms e aplicamos a 18 bolsistas do programa. Os resultados apontaram significativa contribuição do programa para a formação dos discentes e para futura prática docente.

Palavras chave: Formação Inicial. PIBID. Políticas educacionais

Introdução

O campo da formação inicial de professores tem se configurado nos últimos anos como palco de discussões e embates no âmbito social e político, notadamente após a década de 1990, com a então expansão do ensino superior e a reforma do Estado com incisiva adesão às orientações dos organismos internacionais para a educação (FREITAS, 2007).

Tardif (2013) elenca que a formação de professores atualmente no Brasil ainda apresenta muitos déficits e é baseada em conhecimentos disciplinares desconexos ao campo profissional de professores, assim, o autor convida a construção de um processo de formação inicial que constitua o futuro docente de saberes e competências embasadas nos pressupostos científicos da realidade escolar.

Visando atenuar estas lacunas no processo de formação inicial de professores o Estado tem gerido nos últimos anos várias ações que tendem a melhoria deste campo. Barbosa e Fernandes (2017) esclarecem que a ação do Estado em prol da formação de professores insere-se no campo das Políticas Educacionais, que se referem a “tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em e para a educação” (BARBOSA, FERNANDES, 2017, p. 15).

No bojo de implantações de programas voltados a melhoria da formação de professores para a educação básica, foi criado no ano de 2007 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), cuja finalidade se volta ao incentivo pela atuação docente por meio da inserção dos licenciandos nas escolas de educação básica.

Partindo de tais pressupostos, este artigo se deterá a analisar os impactos do PIBID para a prática docente de estudantes da Universidade Federal do Pará/ campus universitário de Castanhal, com efetiva participação no programa entre os anos de 2014 a 2018.

2- Breve contexto histórico da formação de Professores no Brasil

Os primeiros locais destinados a formação de professores no Brasil foram as Escolas Normais, surgidas após a independência do país e destinadas a formação de docentes para atuarem no ensino primário. Estas instituições funcionavam em um número muito reduzido e somente no período republicano, com a então expansão do número de escolas no país e a crescente necessidade de se formar professores para atuarem nestes espaços, é que há uma

preocupação mais explícita com a formação destes profissionais (FILGUEIRA, MARTINO, 2016).

Sokolowski (2013) também demonstra que a década de 1930 no Brasil foi assinalada por intensas transformações nos âmbitos econômicos, políticos e sociais, haja vista a crise econômica vivenciada mundialmente. Neste mesmo período, o mercado de trabalho passou a ser mais exigente quanto a cobrança de mais escolarização do trabalhador para acessá-lo, o que acarretou em reivindicações da sociedade sobre aumento do número de escolas, pressionando o governo a tomada de ações visando este fim.

Ao avançarmos na história observamos que com a criação da Faculdade Nacional de Filosofia em 1939 há a introdução do sistema “3+1” que consistia no estudo de três anos de disciplinas específicas e um ano de didática, mas este sistema não persistiu por tanto tempo, uma vez que em 1968 foi aprovada pelo congresso a Reforma Universitária que definiu novas normas para a funcionalidade do ensino superior.

Silva e Martins (2016) afirmam que a consciência dos educadores acerca da desvalorização que a formação de professores foi submetida ao longo dos anos no Brasil suscitou uma atmosfera de luta em prol de melhorias para a categoria, acirrando-se na década de 80 influenciadas pelo pensamento de esquerda. Com o então golpe militar de 1964 a educação passou a ter caráter tecnicista, mas a luta dos professores, especialmente nos anos 90, deu consistência a uma rede de organizações que se dispuseram em luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade.

A instituição da vigente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 trouxe modificações significativas a formação docente no Brasil, inserindo direitos melhorias a categoria docente, sendo estes frutos das lutas travadas historicamente por esta classe. Dentre as principais mudanças destacamos as inseridas no artigo 62 que traz a obrigatoriedade de nível superior para os professores atuantes na educação básica:

Art. 62 A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. (BRASIL, 1996).

Logo após a promulgação da LDB nº 9.394/1996 foi fixado que todos os cursos de graduação tivessem Diretrizes Curriculares (DC), assim, foram instituídas no ano de 2002 as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação básica, visando instaurar uma base comum para a formação de professores. Tais Diretrizes foram substituídas no ano de 2015 pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, indicando normas a serem observadas nos cursos de licenciaturas.

No ano de 2009 foi instituída a Política Nacional de Formação pelo Decreto nº 6.755/2009 que denota articulações entre o MEC, a CAPES, as secretarias dos estados, do Distrito Federal e dos municípios e as Instituições Públicas de Educação Superior (IPES) em prol da formação inicial e continuada dos professores. Isto ocasiona um marco nas políticas para a formação de professores, sobre as quais nos atentaremos daqui em diante.

3 Políticas Públicas para a Formação Inicial de Professores a partir da década de 90

A partir da década de 1990 é crescente no Brasil, particularmente no campo educacional, a adoção dos regulamentos de organismos internacionais como norteadores das políticas educacionais brasileiras. Esta década também é marcada pela forte presença das políticas neoliberais no país e pela reforma do Estado brasileiro, que segundo Vieira (2004) “materializou-se em leis, decretos, resoluções, pareceres, ou seja, por meio de atos normativos” (p. 11), neste contexto, a educação passou a ser considerada como um condicionante para o desenvolvimento do país, e por isso, foram inseridas várias políticas educacionais voltadas a formação dos profissionais da educação.

Nesta conjuntura, o governo brasileiro tem buscado soluções para a melhoria da formação de professores que se concretizam pela implantação de diversos programas para a formação inicial e continuada destes profissionais.

A partir do ano de 2007 ocorreram algumas modificações no âmbito da CAPES, que a levou a uma ampliação de seu campo de ação, não se restringindo mais somente ao fomento da qualidade da educação na pós graduação, mas ocupando-se também a corroborar com ações de formação de professores da educação básica no ensino superior (SILVA e MARTINS, 2016).

A criação do Programa Pró-licenciatura em 2005 se apresentou como uma estratégia do governo para possibilitar a professores atuantes, mas sem formação própria, a oportunidade de obter a habilitação para a docência por meio da oferta de cursos na

modalidade a distância, tendo como público alvo “professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência”. (BRASIL, 2005).

O Pró- licenciatura foi substituído pela Universidade Aberta do Brasil (UAB) que foi instituída no ano de 2006 por meio do Decreto nº 5.800/2006 e também seguia a lógica de cursos a distância, no entanto, esta apresentava alguns pontos novos pois este programa “possibilita a cooperação entre IES públicas, governo federal e redes de estados e municípios na oferta do ensino a distância, com injeção de recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) ”. (BARRETO, 2015. p.685).

Ainda outra iniciativa instaurada em prol da melhoria da formação de professores foi o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada dos professores das redes públicas de educação básica. Assim, o PARFOR foi instituído visando contemplar os professores atuantes da educação básica por meio do fomento a formação inicial e continuada.

No bojo da instituição de programas para a melhoria da formação de professores é criado no ano de 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tendo a CAPES como instância financiadora. Este tem em vista a melhoria da formação inicial e da educação básica pela inserção de discentes de diferentes cursos de licenciaturas nas escolas de educação básica. Embora o programa tenha sido criado no ano de 2007, as ações do programa somente tiveram início em 2009.

O programa tem como 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-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

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. (BRASIL, 2007)

Ao longo dos anos o programa apresentou crescimento exponencial, de forma que inicialmente atendia somente as licenciaturas: Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, por ocasião da insuficiência de professores para estas áreas, e com o passar dos anos expandiu-se para os demais cursos.

4 O PIBID na Universidade Federal do Pará Campus Castanhal

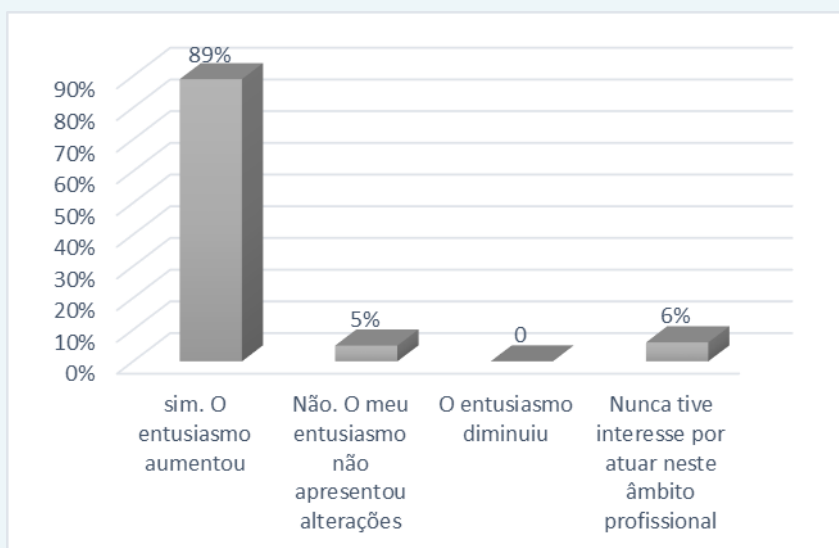
O PIBID passou a ser implantado na UFPA no ano de 2009 englobando inicialmente seis subprojetos de diferentes licenciaturas, com o passar dos anos este número foi se ampliando, de modo que no edital de 2013-2014 o PIBID passou a estar presente em 19 subprojetos e em 6 campi da UFPA, compreendendo os municípios de Belém, Bragança, Breves, Cametá, Castanhal e Marabá. (PIMENTEL, et. Al., 2016).

No campus da UFPA/Castanhal, o programa esteve em funcionamento durante os anos de 2014 a 2018 com um subprojeto da faculdade de pedagogia, quando esta submeteu ao edital PIBID nº 061/2013 da CAPES, um subprojeto para desenvolver ações no período de 2014 a 2016, no entanto, suas atividades foram estendidas até o ano de 2018. O projeto estendeu suas ações ao município de Castanhal, Igarapé- Açú e São Francisco do Pará, atuando em 6 escolas destes municípios e alcançando um total de 545 alunos da educação básica.

A pesquisa de campo foi realizada com 18 discentes participantes do subprojeto PIBID pedagogia, tendo como instrumento de coleta de dados o questionário que foi organizado com o auxílio da ferramenta google forms.

Deste modo, e levando em consideração que o principal objetivo do programa é o incentivo a atuação na docência, indagamos os discentes acerca da melhoria no incentivo à atuação na docência. O resultado pode ser observado no gráfico a seguir:

Gráfico 1- Modificações quanto ao entusiasmo pela docência



Fonte: elaborado pelas autoras

Observamos, com isso, que 89% dos estudantes, o que corresponde a um total de 16 licenciandos, afirmaram que o entusiasmo pela atuação na docência aumentou, e que, por tanto, o programa corroborou positivamente para que os discentes desenvolvessem aspirações de atuação enquanto professores.

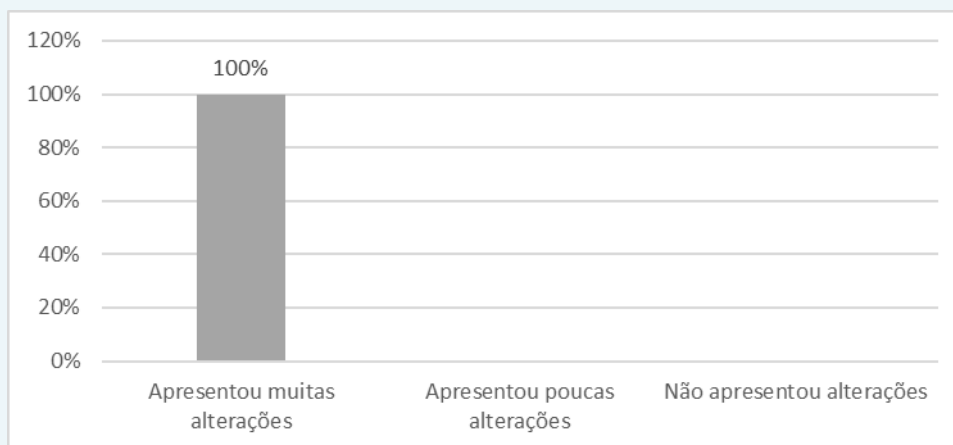
Consideramos que a participação ativa dos discentes no cotidiano das escolas de educação básica contribuiu positivamente para o aumento no entusiasmo pela atuação docente sobretudo por favorecer a experiência concreta e a troca de saberes entre os professores atuantes e os discentes de licenciaturas. Tais pressupostos são defendidos por Nóvoa ao destacar que:

[...] é preciso passar a formação de professores para dentro da profissão... quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. Não haverá nenhuma mudança significativa se a ‘comunidade dos formadores de professores’ e a ‘comunidade dos professores’ não se tornarem mais permeáveis e imbricadas. (NÓVOA, 1995, p. 6).

Diante disto, asseveramos que o estreitamento de laços favorecidos pelo programa entre as Universidades e as escolas de educação básica contribuem significativamente para os pressupostos de uma formação construída dentro da profissão.

Em consonância com esta questão os discentes também foram questionados acerca da existência de modificações quanto a percepção que os estudantes bolsistas tinham sobre a docência antes de frequentarem o programa e após a participação neste. O resultado pode ser observado a seguir:

Gráfico 2- Modificações quanto a percepção sobre a docência



Fonte: elaborado pelas autoras

Conforme demonstrado, todos os discentes afirmaram que a participação no programa favoreceu mudanças significativas quanto a concepção anterior que estes tinham sobre a docência.

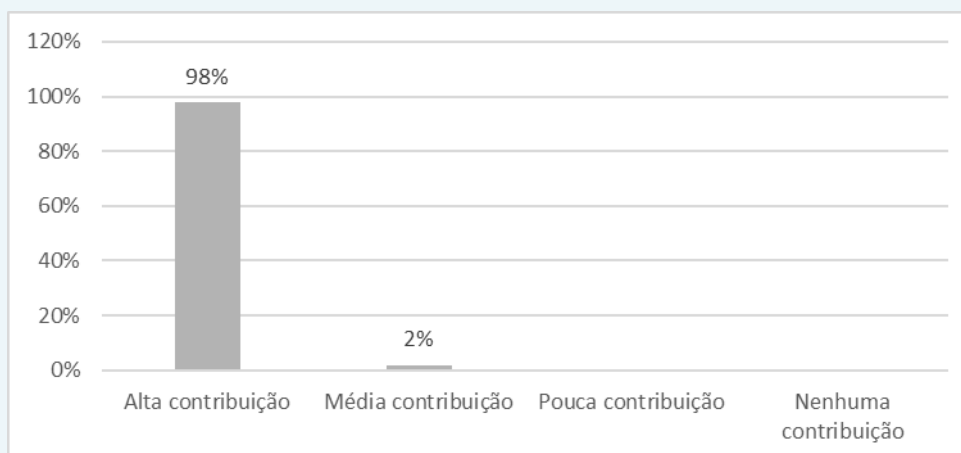
Deste modo, observamos que esta mudança de concepção foi positiva, haja vista que esta incentivou positivamente o estímulo pela atuação na docência, tal como demonstrado no gráfico anterior.

Observamos ainda que estes dados trazem uma crítica ao curso de pedagogia que se aplica a muitos cursos de licenciaturas, onde “o currículo de formação têm-se constituído de um aglomerado de disciplinas isoladas entre si, sem nexos com a realidade”. (PIMENTA, 2006, p.6). Tais demonstrações nos inquietam a interpelar-nos acerca de como os currículos de formação de professores estão intervindo nas concepções dos discentes sobre suas concepções do que é ser professor.

Diante disto, o subprojeto possibilitou ainda uma atenuação do choque com a realidade escolar e das dificuldades enfrentadas por muitos professores nos primeiros anos de atuação, haja vista que as vivências no cotidiano escolar possibilitadas pelo programa já preparam o discente para este momento.

Ainda outro aspecto de importância basilar na prática docente diz respeito ao senso reflexivo e investigativo do processo de ensino e aprendizagem, diante disto, questionamos os licenciandos sobre este aspecto, o qual pode ser demonstrado no seguinte gráfico:

Gráfico 3- Desenvolvimento do senso reflexivo e investigativo relacionado ao processo de ensino e aprendizagem



Fonte: elaborado pelas autoras

Desta forma, observamos que a maioria dos informantes declararam que o PIBID contribuiu significativamente para esta dimensão do fazer pedagógico, que nas palavras de Imbernón (2009), por sua tamanha importância na prática docente, deve ocupar lugar de destaque:

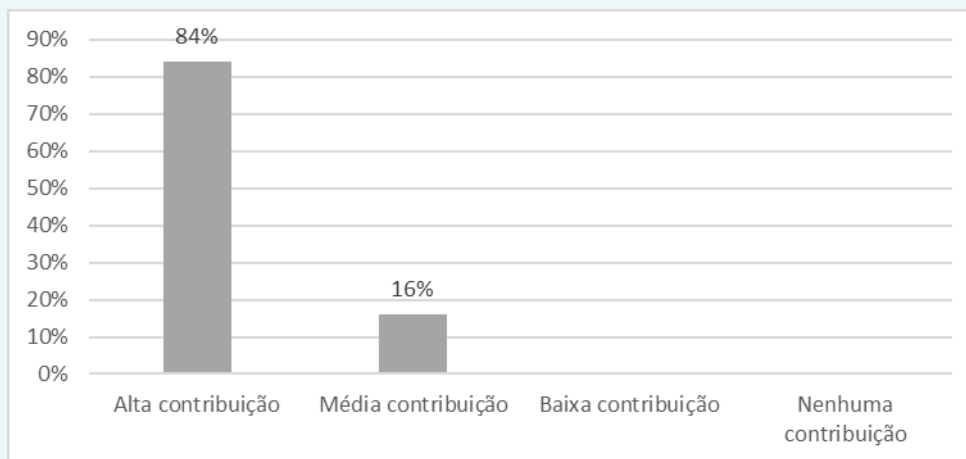
[...] o processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos, habilidades e atitudes para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores. Nesta linha, o eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência. (IMBERNÓN, 2009, p.39).

Nestes conformes, o fazer docente reflexivo e investigativo deve ser inerente ao docente haja vista a dinamicidade do processo de ensino e aprendizagem, que deve sempre indicar para a inovação da prática.

Seguindo a análise dos graus de contribuições do programa e para finalizarmos esta análise os licenciandos foram questionados acerca do grau de contribuição do programa para a adoção de metodologias inovadoras, compreendendo que a introdução do novo, a busca pela inovação deve permear o processo de ensino e aprendizagem como processo criativo, pois “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo [...]”. (FREIRE, 1996, p. 35).

Os dados coletados sobre tal aspecto podem ser observados no seguinte gráfico:

Gráfico 4- Adoção de metodologias inovadoras



Fonte: elaborado pelas autoras

Observamos, por tanto, que 16 licenciandos declararam que a participação no subprojeto possibilitou alta contribuição para este aspecto.

É válido ressaltar ainda que a inovação consiste na quebra com os paradigmas tradicionais e tidos como “prontos e acabados”, onde ao professor cabe somente repassar os conteúdos, e aos alunos, retê-los, nesta lógica não há espaço para a inovação e a escola acaba se tornando espaço somente de reprodução e de repulsa a inovação.

Araújo (2008) alerta sobre o perigo dos professores apenas copiarem modelos prontos e aplicarem em sala de aula, uma vez que tal atitude acarreta no interesse dos alunos pela aprendizagem. Nas palavras do autor:

O professor não pode e nem deve ser repetitivo dos mesmos métodos e formas de seus antecessores, porque assim, a escola em nada muda e continuará reproduzindo modelos descontextualizados de ensino, conseqüentemente, os alunos serão indisciplinados e desinteressados [...]. (ARAÚJO, 2008, p.10).

Assim, notamos que a inovação é essencial para uma aprendizagem significativa e agradável, e estimula o processo criativo do professor e do aluno, onde ambos em busca do conhecimento recriam formas de ensinar e aprender.

Conclusão

Diante do que foi demonstrado ao longo desta pesquisa concluímos que o PIBID contribuiu de forma significativa no processo de formação inicial dos sujeitos alvos deste programa, levando os licenciandos a aprimorarem seus conhecimentos acerca do que é ser professor, no entusiasmo pela atuação neste campo, bem como, no aprimoramento de dimensões indispensáveis da prática docente.

Baseando-nos nas premissas demonstradas consideramos ainda que a atuação do Estado em prol da melhoria da formação inicial e continuada de professores deve ocorrer de maneira mais incisiva, haja vista que os cursos de graduação ainda apresentam déficits que impossibilitam uma formação mais abrangente e que envolva os diversos aspectos da formação docente.

Consideramos que a convivência com o cotidiano escolar e as intervenções realizadas em sala de aula com base na reflexão crítica, levaram os discentes a legitimarem uma formação construída a partir da realidade concreta das escolas de educação básica, e que estas experiências conduzirão a uma atuação mais consciente e crítica.

Referências

ARAÚJO, R. A. **Formação continuada dos professores de Geografia de Jaraguá do Sul: Possibilidades e limites**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2008.

BARBOSA, M. V.; FERNANDES, N. A. M. Políticas públicas para formação de professores: Pibid, Mestrados Profissionais e PNEM. **Em Aberto**, Brasília, v. 30, n. 98, p. 1-231, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/3195>>. Acesso em: 25 de mar. de 2019.

BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. *Revista Brasileira de Educação* v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/r>> Acesso em: 10 de mar. 2019

BRASIL. Resolução/CD/FNDE nº 34, de 06/08/2005. Dispõe sobre os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou médio, na modalidade de educação a distância.

_____. Portaria Normativa no 38, de 12 de dezembro de 2007 b. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 19 de mar. 2019

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30 de mar. de 2019.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
_____. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e terra, 1996.

IMBERNÓN, Francisco. *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza*. 7ª ed. São Paulo, Cortez, 2009.

NÓVOA, A. *Os professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PIMENTEL, et al. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da UFPA em números: uma análise de 2009 a 2015. IN. **Novos saberes e fazeres nas políticas e práticas de formação docente: construindo diálogos entre o Ensino superior e a Educação Básica no estado do Pará**. SILVA, M.L. et al. (org.) Belém: UFPA, 2016.

PIMENTA, Selma G; OLIMA, M.S.L. Estágio e docência: diferentes concepções. **Revista Poiesis**. Volume 3, Números 3 e 4, p.5-24, 2006. Disponível em: <www.revistas.ufg.br/poiesis/article>. Acesso em: 25 de mar. 2019.

SILVA, Marilena Loureiro da; MARTINS, Zoraide Lopes Martins. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência –PIBID, no âmbito da Universidade Federal do Pará-UFPA: Instituinto novos rumos para a política devalorização da formação docente. IN. **Novos saberes e fazeres nas políticas e práticas de formação docente: construindo diálogos entre o Ensino superior e a Educação Básica no estado do Pará**. SILVA, M.L. et al. (org.) Belém: UFPA, 2016.

SOKOLOWSKI, M, T. História do curso de pedagogia no Brasil. **Comunicações**. Piracicaba. Ano 20. n. 1. p. 81-97. jan.-jun. 2013 . Disponível em:<<https://www.metodista.br>>. Acesso em: 25 de mar. De 2019

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 1, p.551-571, jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v34n123/13.pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2019.