

As mediações acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)¹

*José Gomes THOMAZ²
Alvanize Valente Fernandes FERENC³
Rita de Cássia de Alcântara BRAÚNA⁴*

RESUMO

Esta pesquisa faz parte de um conjunto de estudos sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Teve como objetivo analisar o papel dos Cursos de Licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos licenciandos bolsistas. Para isso, optou-se pela abordagem qualitativa de pesquisa, com o uso de Grupo Focal, desenvolvido com licenciandos de Ciências Sociais, Geografia e História, além de observações dos encontros semanais entre os bolsistas e os coordenadores de área. As análises foram subsidiadas por autores como Nóvoa (2022), Tardif (2012), Zeichner (2010) e Gatti, Barreto e André (2011). Alguns resultados indicaram a importância das mediações acadêmicas nos processos constitutivos do conhecimento profissional e evidenciaram que, na ausência de um eixo formativo explícito para a docência e de reflexões que favoreçam a construção do “ser professor”, tal política pouco tende a colaborar para efetivar processos formativos mais qualificados para a docência.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Profissionalismo pedagógico. Programa de Iniciação à Docência. Políticas Públicas.

¹ Pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico- CNPq.

² Mestre em Educação. Professor da Educação Básica. ORCID. <https://orcid.org/0009-0002-9900-0264>

E-mail: thomazjgt@gmail.com

³ Doutora em Educação. Universidade Federal de Viçosa/UFV. ORCID. <https://orcid.org/0000-0002-1271-1075>

E-mail: avalente@ufv.br

⁴ Doutora em Educação. Universidade Federal de Viçosa/UFV. ORCID. <https://orcid.org/0000-0001-8880-625X>

E-mail: rbrauna51@gmail.com

Academic mediation in the undergraduate course in the constitution of professional knowledge of scholarship holders of the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID)

José Gomes THOMAZ
Alvanize Valente Fernandes FERENC
Rita de Cássia de Alcântara BRAÚNA

ABSTRACT

This research is part of a set of studies on the Institutional Scholarship Program for Teaching Initiation (PIBID). Its objective was to analyze the role of undergraduate courses in the constitution of the professional knowledge of scholarship holders. To this end, a qualitative research approach was chosen, using a focus group developed with undergraduates in Social Sciences, Geography, and History, in addition to observations of weekly meetings between scholarship holders and area coordinators. The analyses were supported by authors such as Nóvoa (2022), Tardif (2012), Zeichner (2010), and Gatti, Barreto, and André (2011). Some results indicated the importance of academic mediation in the constitutive processes of professional knowledge and showed that, in the absence of an explicit formative axis for teaching and reflections that favor the construction of “being a teacher”, such a policy tends to contribute little to making more qualified formative processes for teaching effective.

KEYWORDS: Teacher training. Pedagogical professionalism. Teaching Initiation Program. Public Policies.

Las mediaciones académicas de la carrera de licenciatura en la constitución del saber profesional de los becarios del programa institucional de becas de iniciación a la docencia (PIBID)

*José Gomes THOMAZ
Alvanize Valente Fernandes FERENC
Rita de Cássia de Alcântara BRAÚNA*

RESUMEN

Esta investigación forma parte de un conjunto de estudios del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID). El objetivo fue analizar el papel de las carreras de profesorado en la constitución del conocimiento profesional de los becarios. Para ello, se optó por un enfoque de investigación cualitativo, con la utilización de un Grupo Focal, desarrollado con estudiantes de licenciatura en Ciencias Sociales, Geografía e Historia, además de observaciones de reuniones semanales entre becarios y coordinadores de área. Los análisis contaron con el apoyo de autores como Nóvoa (2022), Tardif (2012), Zeichner (2010) y Gatti, Barreto y André (2011), por sus contribuciones al campo de la formación docente. Algunos resultados indicaron la importancia de las mediaciones académicas en los procesos de constitución de saberes profesionales y mostraron que, en ausencia de un eje explícito de formación para la docencia y de reflexiones que favorezcan la construcción del “ser profesor”, tal política poco contribuye a la implementación de procesos formativos más cualificados para la docencia.

Palabras clave: Formación Docente. Profesionalismo pedagógico. Programa de Iniciación a la Docencia. Políticas Públicas.

Introdução

A verificação da inadequação dos cursos de licenciatura para formar professores com conhecimentos e habilidades compatíveis com as exigências atuais (Nóvoa, 2022), somada ao descontentamento da sociedade, com a baixa qualidade da educação básica, tem levado os órgãos públicos a formularem diferentes propostas e ações no campo da formação docente, visando à melhoria da formação inicial e continuada, com vistas aos seus potenciais efeitos sobre a educação básica.

Neste sentido, multiplicaram-se, nos últimos anos, programas propostos pelo Ministério da Educação, com destaque, entre outros, para o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Pró-Letramento, o Proinfo Integrado, o e-Proinfo, o Gestar II e a iniciativa Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, que visam, em primeiro plano, à melhoria da qualidade da formação dos professores para o exercício do magistério nas escolas de educação básica da rede pública do país.

Contudo, apesar dos avanços conquistados por esses programas em geral, e pelo PIBID em particular (Fundação Carlos Chagas, 2014), ainda seguem problemas nessa preparação inicial do professor. Entre esses desafios, persistem os já apontados pela literatura, como o complexo dilema do vínculo entre teoria e prática, refletido no afastamento entre o ensino e a pesquisa, no tratamento diferenciado dispensado aos estudantes do bacharelado e da licenciatura, na desvinculação das disciplinas de conteúdo e pedagógicas e no distanciamento entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola (Pereira, 2006; Lüdke; Boing, 2012).

A falta de conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação de professores tem sido amplamente discutida por diferentes pesquisadores no campo da educação, como Zeichner (2013), que, com base na realidade norte-americana, afirma que o distanciamento entre os contextos da formação e do trabalho tem se tornado uma das questões centrais na formação docente. O autor destaca que a constatação dessa problemática tem motivado uma série de ações que tomam como eixo a busca de parcerias entre a universidade e a escola, no intuito de aproximar essas instâncias e promover mediações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento produzido pelos docentes no campo de atuação.

Para Nóvoa (2022), a questão central da formação dos professores é o conhecimento profissional docente. Referindo-se às tendências dominantes nas pesquisas e discursos sobre esse

campo, reconhece que a formação docente está muito distante da profissão, das suas rotinas, práticas e culturas profissionais. Para o autor, a conexão limitada entre os conhecimentos produzidos pelas pesquisas e o campo de atuação prática dos professores impacta negativamente a construção do conhecimento profissional docente, de tal forma que, ao assumir um viés teórico e universitário, a formação adquirida pelos futuros professores pouco contribui para o desenvolvimento da sua autonomia e profissionalidade.

No contexto brasileiro, podemos dizer que o PIBID está conseguindo provocar reflexões e mobilizar as instituições formadoras a repensar a aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica, contexto de atuação dos futuros docentes (Sousa; Marques, 2013). Contudo, se uma melhor aproximação já se faz sentir entre essas instituições, nossos estudos sobre o programa têm evidenciado que, no que se refere à relação teoria-prática, ainda persistem dicotomias entre o ensino e a pesquisa, a desvinculação das disciplinas de conteúdo e as pedagógicas, os equívocos quanto ao papel dos saberes formais na atuação prática dos bolsistas nas escolas e a baixa mediação acadêmica do curso no que se refere às questões profissionais e à construção do pensamento reflexivo-crítico dos bolsistas.

Para Vygotsky (2009), toda a relação dos indivíduos com o mundo é mediada, não é uma relação direta, mas sim um processo no qual o ser humano se constitui e se desenvolve a partir de suas interações com o meio, sendo a linguagem o principal meio dessa mediação. Conforme explica Rego (2012), Vygotsky compreende que

[...] o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas (Rego, 2012, p. 61).

A partir desse entendimento, ressalta-se a importância das mediações estabelecidas nos cursos de licenciatura em relação aos processos de desenvolvimento e à constituição do conhecimento profissional docente pelos licenciandos, visando à superação das dicotomias que têm caracterizado essa formação. Diante de tais considerações e, tomando o PIBID de uma Universidade Federal Mineira como unidade de análise, elencamos algumas questões para subsidiar o nosso estudo: o conhecimento prático produzido pelos licenciandos bolsistas no contexto das escolas tem sido

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mediado pela sua formação acadêmica? Os bolsistas do PIBID têm encontrado oportunidades profícuas de refletir e sistematizar as experiências desenvolvidas nas escolas no contexto dos cursos de licenciatura?

Tendo em vista essas questões, este estudo teve como objetivo analisar as contribuições dos cursos de licenciatura e das experiências vividas pelos licenciandos no PIBID para a constituição do conhecimento profissional e para a formação docente. Especificamente, buscou: identificar as mediações ocorridas entre o conhecimento prático dos bolsistas do PIBID e os conhecimentos acadêmicos do curso; registrar, na ótica dos bolsistas, as contribuições e limitações dos cursos de licenciatura na construção do conhecimento profissional docente; e identificar as formas de sistematização das experiências práticas desenvolvidas pelos bolsistas.

Investigar as possíveis mediações entre conhecimento prático e conhecimento acadêmico é importante para analisar o papel do curso de licenciatura na construção e constituição do conhecimento profissional dos licenciandos bolsistas, bem como para oferecer pistas que contribuam para a melhoria da formação inicial de professores e dos processos formativos desenvolvidos e praticados nesse âmbito. Nesse sentido, o estudo proposto buscou alargar a compreensão da construção do conhecimento profissional docente, ao considerar as possíveis mediações ocorridas por meio do curso de licenciatura.

A proposição desta pesquisa visou, ainda, dar continuidade e avançar no conhecimento que temos produzido sobre o PIBID, nas áreas das Ciências Exatas e Biológicas. Desse modo, neste estudo, a investigação procedeu em relação ao PIBID dos cursos de Ciências Humanas e Sociais, a saber: História, Geografia e Ciências Sociais.

Os caminhos da pesquisa

Para atender aos objetivos do estudo, adotamos uma abordagem qualitativa de pesquisa, caracterizada pela imersão no lócus das ações, utilizando-se da descrição densa, dos registros dos gestos, das falas e dos silêncios, além da consideração do processo e da análise indutiva, bem como da atenção aos significados atribuídos (Bogdan, Biklen, 1994). Isso porque, segundo Oliveira (2007, p. 37) este é “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”.

Em um primeiro momento, com o objetivo de identificar e analisar as mediações ocorridas entre o conhecimento prático dos bolsistas e o conhecimento acadêmico do curso, realizamos, ao

longo de toda a investigação, observações livres dos encontros e reuniões semanais dos bolsistas com os coordenadores de área. Esses encontros ocorriam nos laboratórios de ensino e nas salas de reuniões dos departamentos aos quais pertenciam os cursos envolvidos, e eram compostos pelos bolsistas de iniciação à docência, coordenadores de área e professores supervisores.

As observações constituíam-se como “uma técnica de coleta de dados para conseguir informações”, mas também a utilizávamos para a “obtenção de determinados aspectos da realidade”. Não consistia apenas em “ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos” que desejávamos estudar (Marconi; Lakatos, 2003, p. 190). Para estas autoras, as observações são procedimentos fundamentais na construção de hipóteses. Além disso, elas ajudam o pesquisador a “identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 191).

Concomitantemente, realizamos grupos focais com cada um dos cursos de licenciatura envolvidos no estudo e aplicamos questionários para caracterizar o perfil socioeconômico dos participantes. O grupo focal é definido por Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2005, p. 07) como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”, partindo da perspectiva dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Foram participantes do estudo 43 estudantes, bolsistas de iniciação à docência, dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais (n = 19), Geografia (n = 11) e História (n = 13), com média de, aproximadamente, um ano de participação no PIBID; matriculados a partir do quinto período do curso de licenciatura; em sua maioria, do sexo masculino; e com renda familiar compreendida entre três a cinco salários-mínimos. Os grupos focais foram realizados por um moderador, responsável por guiar as discussões, as quais foram gravadas e transcritas.

Os dados produzidos foram submetidos à “análise de conteúdo”. Iniciamos o processo de análise pela leitura verticalizada das entrevistas. Em seguida, a partir de cada perguntada feita aos participantes, fomos comparando as respostas nos três grupos focais. A partir dessa comparação, fomos estabelecendo aspectos comuns e dialogando com o aporte teórico. Desse exercício, foram surgindo temas ou categorias como mediação, identidade profissional e aprendizagem docente, que serão discutidos no item intitulado análise dos dados. A análise de conteúdo, conforme explica Franco (2018), tem como ponto de partida a mensagem e constitui-se numa maneira de interpretar as

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) mensagens contidas nos textos sob diferentes formas – gestual, verbal, escrita, figurativa, documental, etc. Traduz-se num esforço de classificação, categorização, seleção e apreensão de sentidos e significados de forma que as descobertas tenham relevância teórica e auxiliem na compreensão da questão sob estudo.

Nas análises, buscamos considerar as possíveis mediações ocorridas nos cursos de licenciatura, tendo em vista a constituição do conhecimento profissional dos bolsistas participantes do estudo, dialogando com referenciais teóricos, tais como: Nóvoa (2009; 2022); Pimenta e Lima (2011; 2019); Rego (2012); Tardif (2012; 2013); Zeichner (2010; 2013); Gatti, Barreto e André (2011); e Vygotsky (2009), que conferiram aporte teórico ao nosso estudo devido às suas inúmeras produções no campo da formação docente e das mediações.

Aos participantes foram atribuídos nomes fictícios, de modo a assegurar a preservação de suas identidades, conforme expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado por eles. Por fim, a partir da “análise de conteúdo”, organizamos as análises, de acordo com três temáticas, a saber: motivação para participar do PIBID; aprendizagens da profissão desenvolvidas (saberes adquiridos e construídos); e contribuição das disciplinas do curso de licenciatura para a construção dos seus saberes formais. A seguir, evidenciamos as respostas dadas pelos licenciandos em cada um dos temas propostos nos Grupos Focais, trazendo as recorrências e as especificidades por grupo, dialogando com os referenciais que fundamentaram este estudo.

Análise dos dados produzidos nos Grupos Focais

O PIBID insere-se no campo das políticas públicas de formação docente e configura-se como uma política de formação inicial de professores que visa ao incentivo e à valorização do magistério, tendo como principal objetivo preparar os licenciandos de diversas áreas do conhecimento para atuarem nas escolas de educação básica da rede pública do país, inserindo-os antecipadamente no contexto escolar (Brasil, 2010). Nesse sentido, o programa, desde a sua concepção, sugere uma formação diferenciada para esses estudantes e vem se destacando nos cursos de licenciatura pelos potenciais efeitos que exerce na formação de seus participantes.

Inicialmente, indagamos aos participantes dos Grupos Focais sobre suas motivações para a participação no programa. Tal questão foi importante para compreender as expectativas atribuídas ao PIBID em mediação com a sua formação inicial. As respostas convergiram para suas expectativas, relacionadas à oportunidade de atuarem como docentes, conferindo destaque ao programa como o

“lugar da experiência”, do “conhecimento da realidade” e do “aprendizado do ser professor”, conforme os depoimentos a seguir:

“Eu fui pro PIBID como oportunidade pra poder conhecer mais de perto a carreira da docência e fazer o exercício reverso, [...] fazer o exercício enquanto essa prática da docência, [...] e conhecer mais de perto a realidade das escolas” (Raimundo, Ciências Sociais).

“Ah, então, o PIBID é uma oportunidade que a gente tem enquanto graduando de já ingressar no mercado de trabalho, né?! Assim, de já ter uma experiência de sala de aula de conseguir participar mesmo desse ambiente. É... Não vou dizer que o valor da bolsa também não é um atrativo pra gente participar, mas eu acho que o principal é esse contato mesmo com a escola, com a sala de aula” (Alice, História).

“[...] quando eu me candidatei à vaga, eu me candidatei praticamente pela bolsa, mas foi o espaço onde eu me descobri dentro da minha graduação. Hoje eu tenho a consciência que eu realmente quero ser professor” (César, Geografia).

A partir das respostas fornecidas nos Grupos Focais, por meio da análise de conteúdo, verificamos, em relação à motivação, a existência de expectativas e possibilidades de identificação com a docência, além da oportunidade de vivenciar a realidade da escola e de entrar em contato com a sala de aula e com outras questões que envolvem o cotidiano dos docentes, como a interação direta com os alunos, o exercício da regência, o saber se posicionar enquanto professor diante da turma, conhecer a escola e as questões burocráticas, como corrigir provas, lançar notas, entender a dinâmica e o funcionamento desse espaço. Tudo isso nos faz refletir sobre como essas expectativas, que parecem se materializar no PIBID, podem evidenciar importantes lacunas na aprendizagem da profissão docente no nível da graduação, numa dimensão mais prática, o que deve ser considerado nos processos de formação inicial.

As respostas dos participantes da pesquisa também foram enfáticas no que se refere à problematização dos estágios supervisionados. Ao ser comparada com os estágios, a experiência do PIBID foi considerada mais flexível, abrangente e integradora. Tal fato parece resultar da imersão prolongada do bolsista no ambiente escolar, pelo maior contato com os alunos, com o cotidiano da profissão e seus contingentes. Além disso, os bolsistas afirmaram sentir-se mais à vontade para atuar e cometer erros no âmbito do PIBID, em comparação aos estágios.

Percebemos, ainda, nos três Grupos Focais, uma crítica recorrente ao número de horas dispensadas às observações nas práticas de estágio. Isso nos leva a refletir sobre a importância das mediações acadêmicas e da construção e elaboração de processos formativos reflexivos, capazes de

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) possibilitar aos licenciandos a sistematização dessas experiências, vinculando teoria e prática. O depoimento a seguir vai ao encontro do que mencionamos:

“[...] eu acho estágio é a coisa mais inútil que tem. Os quatro estágios são de 90 horas dentro da escola e de observação. Você entrar ali na sala e sentar sem poder contribuir com nada, é a coisa mais inútil que tem. E, a gente não aprende a prática da docência. A gente não aprende a interação professor-aluno. A gente só observa. A coisa que a gente faz quando a gente tá lá na escola, a gente observa” (Juliana, Geografia).

Outro bolsista, complementa:

“É, como o que os outros já disseram, né?! Se fossem dois estágios e eles fossem mais direcionados, porque eu acho que é muito solto [...] não tem um diálogo, e isso é muito culpa da universidade, por não ter um preparo dos funcionários, até dos funcionários da escola quanto ao recebimento dos estagiários. Você fica lá perdido. Você aprende mais pela negatividade [...] mas, exemplos positivos no sentido de conduta e de prática de ensino mesmo, você vê pouco” (Ygor, Geografia).

Cabe destacar aqui que os estágios são componentes curriculares obrigatórios a serem cumpridos como parte da formação inicial de todos os licenciandos. Eles se apresentam sob a proposta de promover uma articulação entre universidade e escola e o preparo dos licenciandos para sua inserção no ambiente de trabalho, nas etapas finais do curso. De acordo com a matriz curricular dos cursos de licenciatura, os estágios estão divididos em três disciplinas, totalizando 400 horas. Também, é importante salientar que, no primeiro estágio, os licenciandos desenvolvem atividades exclusivamente de observação; no segundo, de observação participante; e, no terceiro, de regência. Embora o estágio tenha etapas essenciais na constituição dos saberes profissionais, há indícios da falta de uma melhor elaboração dessas etapas para que os elementos captados na realidade sejam trabalhados na universidade, pelos supervisores, por exemplo, em uma dimensão crítica, reflexiva e propositiva. O fato de observar e vivenciar experiências negativas não quer dizer que essas situações não possam ser entendidas como dimensões de aprendizagens. O erro também é fonte de virtude, de aprendizagem da profissão docente.

O PIBID, por sua vez, é uma política pública de formação docente, que se soma aos cursos de licenciatura, com o mesmo objetivo, de articular o conhecimento teórico ao conhecimento profissional. Ele se constitui em uma prática de socialização antecipatória na profissão, que colabora para amenizar os desafios do percurso profissional, como já dito em estudos como o de Campos,

Ferenc e Dotta (2022). Contudo, ele não foi concebido para ser universalizado. Isso significa que nem todos os estudantes terão a oportunidade de passar por essa experiência.

Para Pimenta e Lima (2011; 2019), enquanto um campo de conhecimento, o estágio ocupa um importante papel na construção da identidade profissional docente, constituindo como um lugar de reflexão, fortalecimento e desenvolvimento de certezas e convicções em relação à profissão. Porém, argumentam as autoras, que, de maneira geral, os estágios estão muito distantes da realidade concreta das escolas e resumidos ao cumprimento de atividades técnicas, burocráticas e de miniaulas, que favorecem uma experiência na qual a sua essência se dissipa, comprometendo seu caráter formativo.

Tendo isso em vista e considerando as declarações dos bolsistas, percebemos que a maneira como os estágios são conduzidos possui peso irrelevante na constituição e na aquisição dos saberes e aprendizados da docência. Considerando as atividades de observação relatadas pelos participantes, eles argumentam que, quando as observações no contexto escolar são realizadas, são desprovidas de intencionalidade e reflexão, contribuindo pouco para que as experiências sejam transformadas em aprendizagens docentes.

Dessa forma, assim como argumentam Pimenta e Lima (2011), a fragmentação do estágio, daí decorrente, impede ou dificulta a compreensão da vida escolar e do ensino como um todo, bem como do sistema de ensino e de educação. Essa fragmentação torna, quase sempre, essa prática curricular insuficiente para compreender as debilidades constatadas e, ainda, para projetar alternativas de superação.

Observamos, assim, a importância de se estabelecer as mediações acadêmicas e processos reflexivos capazes de transformar essas experiências e observações em aprendizagens coordenadas, orientadas, produtoras de sentido como propõe Zeichner (2013). Faz-se, portanto, necessário tecer reflexões sobre os processos formativos estabelecidos nos estágios, repensando as mediações, estratégias formativas e o seu lugar na formação dos licenciandos, de modo a possibilitar o estabelecimento de vínculos entre teoria e prática.

Tendo em vista a participação nos Grupos Focais, indagamos aos participantes do PIBID se esta oportunidade estava lhes proporcionando a aprendizagem da profissão. As respostas nos surpreenderam, pois as suas respostas se mostraram muito positivas em relação ao programa. Contudo, alguns chegam a afirmar enfaticamente que o PIBID não tinha contribuído de modo algum para sua formação, como no caso dos participantes do curso de História. Outros, ainda, afirmaram que tinha contribuído “mais ou menos” (nas palavras dos próprios bolsistas) para a sua aprendizagem

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da docência, conforme ressaltou a maioria dos participantes do grupo de Geografia. Nesse sentido, damos destaque ao depoimento a seguir:

“Eu vou falar a minha experiência no PIBID. [...] até agora, ela tem sido só decepção com o que eu esperava do programa quando eu entrei. Porque, eu acho que o [...] que causa isso, pra mim, é a falta de esclarecimento que tem, tanto o professor, quanto pra gente, quanto pro coordenador de área. [...] do que é realmente o programa, do que é a possibilidade do programa. [...] até então a minha experiência no PIBID é corrigir prova e sentar e olhar pra cara dos alunos. E eu acho isso muito triste, porque eu escrevo isso nos relatórios e eu não tenho um feedback dos relatórios. [...] Isso me deixa triste, porque, quando eu planejo aula também e mando pro professor da escola, não tem um feedback, se a minha aula foi positiva ou negativa, o que ele acha que deveria ter mudado. Inclusive, depois da aula, não tem essa resposta. E, aí, eu acho que perde esse caráter de aprendizado [...] porque, por mais que eu vou ter a experiência lá (referindo-se à escola) [...] eu esperava que um professor, que tem um pouco mais de experiência, me desse uma resposta também. Eu esperava que eu tivesse mais participação na sala de aula” (João, História).

Diante dessa colocação, indagamos ao bolsista a que ele atribui a sua declaração, objetivando aprofundar a discussão. Cabe destacar que essa colocação foi reforçada por todos os participantes do Grupo Focal de História e trouxe elementos comuns aos outros grupos, como o de Ciências Sociais e o de Geografia. Todos apontaram uma necessidade de maior compreensão e definição em relação aos papéis de cada um no espaço escolar, além de indicar a necessidade de maior mediação e orientação em relação às suas atividades. A resposta do bolsista está descrita a seguir:

“Eu acho que é uma falta de clareza, entre as três instâncias. Porque, quando eu entrei, eu lembro que teve uma reunião com os bolsistas novos que entraram comigo, né? Eu entrei em abril. E, aí, não explicaram pra gente, assim, o quê que era... A gente lia aqueles documentos lá, mas também não falava o que era obrigação do bolsista. Mas a gente via que não tinha esse espaço na escola, então a gente ficava meio perdido e a gente acabava se adaptando ao que tinha, que era sentar na frente da sala e ficar olhando pros alunos. É, falta esclarecimento do professor na escola também, porque o professor da escola não sabe o papel da gente. Porque, o papel da gente não é corrigir prova, e é isso que é feito [...]. E falta esclarecimento. E eu acho que até boa vontade, do coordenador de área, que... que não faz uma articulação eficiente entre as três instâncias. [...]. Falta diálogo total. Igual eu falei, um feedback. Eu acho que é isso” (João, História).

Concordando com o bolsista, outro participante do mesmo Grupo Focal intervém:

“[...] o aprendizado que a gente tem no PIBID é no sentido de você ver como não se faz, mas tudo que você for aprender, assim, ou é na “base da porrada”, ou é na base do aprender sozinho. É você observar sozinho, você tirar as suas conclusões

THOMAZ; FERENC; BRAÚNA
sozinhas. Porque [...] a gente fez o planejamento, por exemplo, do bimestre. A gente não sabia fazer! Só que, de repente, caiu na nossa mão pra fazer. A gente fez, né?! A gente não teve um feedback, então, a gente não sabe até hoje se fez certo ou se fez errado [...]. É na “base da porrada”. Você tá ali, aí de repente, já cai prova pra você corrigir, questão aberta pra você corrigir. “Pô”, questão aberta envolve bom senso, envolve toda uma lógica pra você corrigir aquilo, entender o que que o aluno tava falando, o quê que você considera, o que que você não considera. [...] Então, é justamente esse choque. Você aprende com isso, mas você aprende assim, totalmente individualmente” (Marcos, História).

Tal constatação nos leva ao reconhecimento, nos três Grupos Focais, de que o programa, apesar de possibilitar uma experiência formativa diferenciada, pretendendo constituir um modelo formativo coerente com as novas propostas de formação recomendadas pela literatura atual (Nóvoa, 2009; 2022; Zeichner, 2013), no campo da formação docente, tende a não considerar a importância das mediações constantes para a construção de processos experienciais que realmente contribuam para um processo de formação docente capaz de produzir reflexões e mudanças efetivas. Caso contrário, as fragilidades e tendências reprodutivistas acabam se mantendo, tendo em vista as limitações dialógicas aqui indicadas pelos estudantes das licenciaturas e bolsistas do PIBID.

Dessa forma, a falta de mediação dificulta a apropriação de elementos que deem conta da íntima vinculação da educação e da prática docente com os seus fundamentos teóricos. Contudo, é preciso manter a vigilância constante, para que essa dimensão prática não se autonomize, fazendo com que o licenciando bolsista do PIBID perca a oportunidade de realizar a reflexão sobre a prática pedagógica, mediada pelos saberes acadêmicos e aqueles produzidos no campo da prática. Isso acabaria por reforçar um discurso praticista, que subestima o papel da teoria no desenvolvimento da prática profissional docente, ao proclamar, de forma acrítica, o valor da experiência como suficiente para produção dos saberes dos professores, como já nos alertava Paulo Freire, ao afirmar que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablá e a prática, ativismo” (Freire, 2011, p. 12). Nesse mesmo sentido, Pimenta (2005, p. 22), ao discutir sobre o ensino como prática reflexiva, tendência na pesquisa em educação, sinaliza uma preocupação que é evidenciada por um possível praticismo, “para o qual bastaria a prática para a construção do saber docente [...]”. Por fim, na entrevista concedida a Lomba e Faria Filho (2022, p. 2), António Nóvoa, ao refletir sobre a formação de professores, afirma:

[...] fiz formação, animei seminários, num permanente entrelaçamento entre a prática e a teoria. É assim que deve ser uma formação profissional como a formação de professores. Não é primeiro a teoria e depois a prática (ou os estágios), como habitualmente se faz, mas antes um entrelaçamento que permite uma prática mais

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “reflectida”, mais consciente, e uma teoria que ganha novos sentidos e significados (Nóvoa, *apud* Lomba; Faria Filho, 2022, p. 2).

Nesse panorama, perguntamos aos participantes: qual seria, portanto, as contribuições do PIBID na construção e constituição de seus saberes profissionais? Diante deste questionamento, eles deram destaque às aprendizagens que não “são ensinadas” no curso e que se referem, majoritariamente, à capacidade de saber transmitir um determinado saber para os alunos, à postura a ser adotada em sala de aula, ao conhecimento dos processos de aprendizagem do aluno, ao tipo de relação a ser estabelecida entre professor e aluno, ao conhecimento do funcionamento, estrutura e gestão de uma escola, denominados por Tardif (2012) como os saberes experienciais e pedagógicos.

Nesse sentido, a experiência da escola favorecida pelo PIBID mostrou-se, então, como uma fonte profícua de “aprendizados práticos”, tanto no que se refere ao desenvolvimento da profissão quanto à construção do conhecimento prático pelos bolsistas, principalmente no tocante aos saberes que são peculiares e característicos dos docentes. Ao internalizar as experiências fornecidas pela “cultura escolar”, pela imersão no real contexto de desenvolvimento profissional, o licenciando pode construir individualmente seus modos de ação e organizar os próprios processos mentais.

Fernandes e Lima (2024), ao pesquisarem como a literatura científica compreende a política pública PIBID e seus possíveis impactos na formação inicial de professores, afirmam que:

[...] a implementação do PIBID proporciona uma imersão dos licenciandos na cultura escolar desde a formação inicial, levando-os a realizar uma reflexão acerca da prática docente, além de proporcionar uma abordagem colaborativa entre professores e universidades. A partir dessa política há, ainda, o percurso inicial do desenvolvimento profissional dos pibidianos, ao aproximá-los da escola pública. [...] (Fernandes; Lima, 2024, p. 12).

Na sequência, buscaremos discutir a contribuição das disciplinas dos cursos de licenciatura voltadas para a atuação prática dos docentes. Os Grupos Focais debateram também questões relacionadas aos conhecimentos teóricos que seriam supostamente incompatíveis ou desarticulados do real contexto de atuação profissional dos professores. Além desse aspecto, foi explicitada uma possível falha na contribuição dessas disciplinas, no que se refere aos fundamentos necessários à sua aplicação profissional, conforme destacado por um bolsista:

“Eu não vejo nenhum momento, assim, durante as aulas de educação ou durante as disciplinas direcionadas a isso, aquele conteúdo sendo realmente trabalhado pra prática no ensino. Basicamente isso não acontece” (Márcio, Ciências Sociais).

A valorização da teoria nos cursos de licenciatura, em detrimento da prática e das situações concretas e contextualizadas de aprendizado em contexto escolar, é revelada pelos três Grupos Focais, o que gera um sentimento de despreparo nos futuros docentes e uma sensação de carência no seu processo formativo em relação aos conhecimentos práticos relacionados ao cotidiano da escola. Eles questionam, por exemplo: como se portar diante de situações de indisciplina, de violência, de conflitos? Como lidar com os alunos, com os pais? Para eles, os cursos de licenciatura não têm oportunizado espaços acadêmicos para discutir, problematizar e construir estratégias que possibilitem aos futuros docentes se prepararem adequadamente para lidar com tais questões. Assim, apontam aspectos relevantes que devem ser considerados nesse processo formativo.

No tocante a tais questões, os participantes também fizeram uma crítica em relação ao distanciamento dos coordenadores de área, das escolas e à realidade escolar, como um reforço à ausência do vínculo entre teoria e prática e às poucas mediações. Tal posicionamento, muitas vezes, tende a favorecer uma idealização das escolas e dos estudantes e a comprometer o desenvolvimento de aprendizagens mais contextualizadas, tanto por parte dos alunos quanto dos bolsistas, como aponta o depoimento a seguir:

“E, também, eu acho que rola um distanciamento, tipo, no PIBID, eu vejo bastante isso, assim, na questão dos coordenadores. É muito distante, sabe, o que chega a ser irônico também. As pessoas que estão coordenando o projeto do PIBID serem distantes da realidade da escola. Acho que essa cobrança da pesquisa, mas ao mesmo tempo, acho que tem uma prioridade, que é o que a gente está vivendo ali na escola, sabe? E é muito distante. Assim, às vezes, rola umas falas e umas coisas, que é um pouco bizarro. Parece que, às vezes, é muito mais acadêmico do que realmente preocupando nesse link com a escola” (Cássia, Ciências Sociais).

Os bolsistas dos três Grupos Focais relataram a ausência de uma atuação mais incisiva por parte dos coordenadores, especialmente no que se refere ao oferecimento de subsídios para enfrentar os desafios e problemas vivenciados durante sua atuação. Declararam que, muitas vezes, se veem desamparados nas escolas, porque as mediações ocorridas em nível de coordenação mais se assemelham a orientações gerais, breves e de baixo impacto na sua atuação, o que contribui para a construção de processos de aprendizado baseados em ensaios de tentativa e erro.

Dessa forma, a baixa mediação acadêmica do responsável por cada curso de licenciatura, no nível da coordenação do programa, tende a favorecer a autonomização da dimensão prática em detrimento da efetivação da relação teoria e prática. Destacamos, portanto, a necessidade de maior aprimoramento dessa relação dos professores formadores e dos coordenadores de área dos programas

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) com os docentes das escolas, para que a experiência seja mais proveitosa para os bolsistas, no sentido de construir uma aproximação com a prática docente.

De acordo com Vygotsky (2009), para que exista apropriação é preciso também que exista internalização, isto é, a transformação de processos externos em um processo intrapsicológico (reconstrução interna da atividade). Nesse contexto, os coordenadores assumem a posição de mediadores e, portanto, de possibilitadores de novas formas de inserção, atuação e modos de pensamento, favorecendo ou não a construção de recursos de ação. Assim, como observa Rego (2009), os que trabalham na área de formação de professores não podem esperar mudanças na atuação do professor junto a seus alunos se não mudarem a sua forma de atuar junto aos futuros professores.

Cabe destacar, portanto, que muitos bolsistas do PIBID se articulam ao programa em períodos bem iniciais do curso, quando ainda não têm uma base teórica mínima de formação profissional. Tal particularidade sinaliza a necessidade de maior suporte a esses licenciandos bolsistas no que se refere aos subsídios e preparo para sua atuação. Nesse panorama, é válido compreender e questionar como fazem para responder às demandas da prática às quais estão sujeitos e quais mediações são feitas com os saberes necessários à sua atuação prática. Assim, ao analisar os efeitos do PIBID na formação dos bolsistas, é preciso considerar tanto a formação acadêmica oferecida pelo curso de licenciatura quanto aquela promovida no âmbito da coordenação de área. As declarações dos grupos focais evidenciam a necessidade de maior respaldo e subsídios de ambas as instâncias para a atuação dos bolsistas em contextos reais de prática. Entendemos que a coordenação de área no programa representa um curso de licenciatura, trazendo consigo concepções e práticas formativas que também são adotadas por eles no próprio curso.

A partir disso, inferimos pelas declarações dos bolsistas que, embora seja possível verificar avanços alcançados pelo PIBID no que diz respeito ao preparo para a docência naquela área de conhecimento, ainda tendem a ser mantidas no programa práticas formativas tradicionais, comuns a todos os cursos de licenciatura. Tais práticas, por vezes, se encontram baseadas em modelos idealizados de aluno e docência, descontextualização da realidade escolar e distanciamento entre teoria e prática (Gatti; Barreto; André, 2011). Elas aparecem refletidas no afastamento entre coordenação de área e escola, ensino e pesquisa, teoria e prática. Portanto, reforçam as dicotomias da formação e a separação entre as duas instituições (universidade e escola).

Com isso, fica evidente o recorrente distanciamento entre teoria e prática, independente da área de formação, isto é, entre a formação acadêmica e as questões colocadas pela prática docente na escola, marcado por um modelo engessado, que privilegia a transmissão de conhecimentos

específicos, em detrimento dos conhecimentos práticos e pedagógicos. Nesse sentido, entendemos que valorizar e contextualizar o vínculo entre teoria e prática na formação de professores é também estimular o pensamento reflexivo, que promove a autonomia dos futuros docentes e favorece a investigação por parte deles (Tardif, 2012). Isso lhes assegura o uso de processos metodológicos adequados à realidade em que estão inseridos, sem desconsiderar os saberes disciplinares, mas favorecendo uma formação mais contextualizada e integrada.

Diante desse cenário, foram realizadas observações nas reuniões de coordenação de área, envolvendo os coordenadores e os bolsistas do PIBID. Esses encontros abordavam, majoritariamente, aspectos burocráticos ou relacionados ao planejamento de atividades, feiras e projetos a serem desenvolvidos nas escolas pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID's) ou para se tomar conhecimento das atividades a serem realizadas pelos bolsistas nas escolas durante a semana.

Cabe destacar que a figura do professor supervisor, nas reuniões de coordenação entre bolsistas e coordenadores, era mais frequente nas reuniões dos Cursos de Ciências Sociais e Geografia. Nas reuniões do Curso de História, não houve a presença e a participação do professor supervisor, o que certamente impactou negativamente na qualidade da atuação dos bolsistas desta área.

No contexto destas reuniões, a fala de um professor supervisor nos chamou muito a atenção. Durante uma discussão sobre as atividades a serem desenvolvidas nas escolas pelos bolsistas do subprojeto de Ciências Sociais, o professor supervisor ressaltou à coordenação que o seu maior desafio era “*trazer os licenciandos, de fato, para a sala de aula*”. Isso porque, segundo ele, “*pensa-se muito, na universidade, nas atividades dos bolsistas fora da sala de aula*”. Com efeito, verificamos que, nos três Grupos Focais, as atividades são desenvolvidas em horários no contraturno dos alunos, em formato de monitoria, com a realização de projetos e feiras. Essas são atividades importantes para promover a aprendizagem dos bolsistas, porém não são suficientes para promover uma aprendizagem da docência para a atuação em sala de aula.

De acordo com Lüdke e Boing (2012), até hoje o nosso sistema de formação de professores não abre espaço consistente para que os futuros docentes possam exercer sua prática dentro e a partir da realidade das escolas. Para Cunha (2010), isso se deve ao forte tradicionalismo das universidades, que apresenta dificuldade em conceber, especialmente com as escolas e com os sistemas de ensino, processos formativos mais integrados e integradores, dando espaço para a prática e a atuação docente.

Para Nóvoa (2022), é preciso valorizar a escola e os professores nos processos formativos iniciais, se quisermos promover uma formação mais qualificada. O autor afirma que:

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Regra geral, a formação inicial é da responsabilidade das universidades. Hoje, é impossível ignorar que as universidades, só por si, não são capazes de assegurar uma adequada formação profissional dos professores. São indispensáveis como espaços de conhecimento e de ciência, mas precisam da colaboração das escolas e dos professores da educação básica, e de outros atores. Essa colaboração não pode ser baseada em hierarquias de poder e em relações desequilibradas, nomeadamente entre os professores das universidades e das escolas (Nóvoa, 2022, p. 13)

Porém, no que se refere ao estabelecimento de uma parceria sólida entre professor e bolsistas, escola e universidade, os participantes do estudo apontam que alguns professores se sentem intimidados com sua presença. Tal posicionamento ocasiona uma dificuldade e um obstáculo à sua inserção e ao cumprimento dos objetivos do programa, conforme explicita o relato a seguir:

“[...] Eu tô vendo que a supervisora não quer muito que a gente entre na sala de aula, né? Que é até uma contradição, assim, da própria ideia do PIBID, né? E eu tô sentindo falta, porque até hoje eu não conheço, por exemplo, os alunos da escola. E a sala de aula é um ambiente que você conhece os alunos, numa atividade que é proposta, assim, pelo professor ou professora. A gente reúne, senta e conversa [...] nas conversas a gente vai aproximando, e eu tô sentindo muita falta, assim, da sala de aula, muito mesmo” (Sílvia, Ciências Sociais).

Isso acaba por refletir nas atividades desempenhadas pelos ID's que, muitas vezes, são designados a corrigir provas dos alunos, limitando sua atuação em sala de aula, conforme ressalta outro bolsista a seguir:

“Eu tô me sentindo muito apertado com questão de correção de atividade. Esse tipo de coisa, sabe, da escola, que ficou junto com outros projetos que eu tenho na universidade e eu acho que eu nunca tinha tido essa experiência de ter que corrigir tanta prova de escola assim. Aí eu chego na escola, eu não tô tão disposto pra intervir na aula, porque eu fico mais corrigindo as atividades na aula” (Daniel, Ciências Sociais).

A valorização de aspectos marcadamente burocráticos – como a correção de provas e atividades, a elaboração de relatórios mensais das atividades, a entrega de planejamentos e a realização de reuniões de coordenação pouco voltadas ao debate e à socialização das experiências dos bolsistas – torna enfadonha a experiência do bolsista do PIBID e, conseqüentemente, compromete a aprendizagem da docência, pois como destaca Ciavatta (2004), a intensificação e a burocratização do trabalho docente tendem a esvaziar o sentido formativo e reflexivo da prática educativa. Tais atividades parecem comprometer, portanto, esse aprendizado, considerando o pouco espaço que se

tem para se discutir as experiências dos ID's e propor soluções para a superação aos desafios encontrados, com trazem os depoimentos a seguir:

“Eu tenho a sensação de que a burocracia parece ser mais importante do que, às vezes, tá discutindo a realidade que a gente vivencia” (Márcio, Ciências Sociais).

“É sobre a questão das reuniões, assim, é uma não-objetividade nas reuniões. Porque sempre, sempre são abordados vários temas nas reuniões e, aí, fica por isso mesmo. Por exemplo, as atividades da escola. Todo mundo (referindo-se aos bolsistas) fala, assim, e, aí, chega durante a semana, muitos não comentam mais nada... e acaba por aí. Então, tipo, falta uma objetividade nas reuniões, [...] uma questão de guiar os caminhos, tipo... Olha... Ah, cê tá envolvido nisso, então, faz isso e isso” (Carlos, Ciências Sociais).

Nesse sentido, apesar dos avanços promovidos pelo PIBID na construção de uma nova relação entre o campo de formação e o campo de atuação profissional, ainda persistem inúmeras tensões que desafiam uma efetiva aproximação entre esses espaços, envolvendo distintas instâncias e esferas de atuação e formação. Desse modo, embora necessário, não é fácil compor um terceiro espaço de formação, tal como proposto por Zeichner (2010), que articule, de forma equilibrada e dialética, o conhecimento acadêmico e o conhecimento profissional, encarnando uma mudança de paradigma na concepção da formação docente e promovendo avanços efetivos nessa formação.

Na verdade, a proposição de uma formação centrada na escola, tal como defendida por Nóvoa (2022) e Tardif (2012), que ganhe materialidade com programas como o PIBID, carece de muito investimento material e humano, para que de fato seja assumida integralmente por todos os seus sujeitos: professores, gestores de escolas, coordenadores de área, agências de financiamento e estudantes das licenciaturas, em um processo que equilibre conhecimento, formação e ação.

Além desses aspectos, pensar a formação centrada na escola implica adotar uma posição política, ou seja, “compreender que a escola está inserida num tempo histórico, interconectada por determinações políticas” (Carvalho; Mangialardo, 2020, p. 14). Não se pode conceber uma escola abstrata composta por sujeitos neutros, mas sim uma instituição marcada por mediações concretas, circunscritas pelas condições materiais de existência.

Então, para que perspectivas como as defendidas por Nóvoa (2022) e Tardif (2012) — que propõem uma formação situada na escola — possam reverberar na realidade da educação básica, é necessário compreender as condições de trabalho docente, bem como as formas de organização dos tempos e da cultura escolar. Além disso, torna-se imprescindível construir, de forma coletiva entre

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) universidade e escola, novos modelos de formação ancorados em uma legislação que reconheça a escola como um espaço formativo legítimo e constituído.

Considerações finais

Ao problematizar o PIBID, podemos inferir, a partir do que aponta a literatura do campo da formação docente, que, quanto mais adequados estiverem os cursos de licenciatura a um projeto democrático de formação – currículo; quadro qualificado de professores formadores; relação orgânica entre teoria e prática; articulação entre disciplinas específicas e pedagógicas; presença significativa de professores da escola básica na formação dos licenciandos, etc. –, maiores serão as chances de êxito dos projetos desenvolvidos nas escolas em programas como esse.

Além disso, percebemos que o PIBID parece ganhar uma autonomia enquanto espaço de formação, ou mesmo rivalizar com os estágios supervisionados, no que diz respeito às aprendizagens contextualizadas da profissão. Porém, é preciso tomar cuidado para que essa dimensão prática não se autonomize, favorecendo um discurso praticista acrítico, comprometendo os processos reflexivos do licenciando sobre a prática pedagógica mediada pelos saberes adquiridos ao longo de sua formação acadêmica em circularidade com os saberes do campo da prática.

É também inegável que o PIBID trouxe avanços para a efetivação de uma nova relação entre o campo da formação e o campo da atuação profissional. Contudo, inúmeras tensões continuam a desafiar a concretização da proposta formativa idealizada no programa, com base na diferença entre as culturas acadêmica e profissional, entre a compreensão das funções da universidade e da escola, bem como da pouca abertura para a atuação nas salas de aula e a ausência de um eixo formativo claro para a docência nos cursos de licenciatura, além das escassas oportunidades de mediação acadêmicas.

Verificamos, ainda, uma tendência do programa à focalização em aspectos burocráticos e de planejamento de projetos a serem desenvolvidos nas escolas, em detrimento dos processos de reflexão e de mediação na construção e constituição do conhecimento profissional dos bolsistas, o que pode comprometer a qualidade do “aprendizado da docência” a ser construído por eles.

Todavia, apesar de possibilitar uma experiência formativa diferenciada e que busca promover a superação da dicotomia entre teoria e prática nos cursos de formação, constatamos que o PIBID pouco tem contribuído, com base nas baixas mediações acadêmicas, para que haja qualquer mudança institucional que seja capaz de efetivar e realizar a mudança pretendida nos diferentes sistemas em relação à formação docente, visto que os licenciandos acabam por reproduzir as fragilidades e

limitações formativas dos cursos de licenciatura mediante a ausência do estabelecimento de um eixo formativo direcionado para a docência.

Nesse sentido, entendemos que a melhoria pretendida nos cursos de licenciatura só será possível se a escola for devidamente valorizada no processo formativo inicial dos docentes. Além disso, faz-se necessário que as experiências de campo e os conhecimentos e sejam tomados como parte desse processo, buscando estimular o pensamento reflexivo e potencializar a autonomia aos licenciandos na construção e consolidação de seus saberes. A partir do momento em que houver uma reflexão capaz de transformar a prática em conhecimento e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão, ressignificação, problematização e de formação, experiências formativas mais consistentes poderão ser viabilizadas.

Com isso, considerando que o conceito de mediação está diretamente ligado ao de cultura – uma vez que o indivíduo se desenvolve por meio dela –, podemos inferir que a cultura de formação profissional, expressa no currículo, nas atividades e demais práticas formativas, afeta e influencia diretamente o desenvolvimento dos licenciandos. É importante, portanto, refletir sobre o desenvolvimento das aprendizagens profissionais numa cultura acadêmica e profissional de desvalorização da docência, que é internalizada por eles tanto no curso, com base na formação precarizada que recebem, quanto no contexto escolar, com base na internalização de aprendizados por meio de tentativa e erro, que não configuram um eixo formativo claro para a docência.

Desse modo, à medida que esses aprendizados, construídos e desenvolvidos culturalmente, espelham práticas baseadas em dicotomias, sua apropriação e internalização tendem a resultar na constituição de um conhecimento profissional igualmente dicotômico, improvisado e desarticulado de processos reflexivos capazes de integrar teoria e prática. Nesse caso, compreendemos que, no que se refere às mediações acadêmicas, o que se coloca como questão são, também, as diferentes culturas acadêmicas e escolares de formação profissional dos licenciandos, que precisam ser repensadas para que se possa desenvolver uma formação mais qualificada, favorecer a constituição de um conhecimento profissional docente com base em processos de mediação para a profissão docente. Nesse sentido, faz-se necessário repensar e tomar consciência de uma dimensão cultural que permita (re)pensar a formação.

Referências

BRASIL. Decreto n.7.219, de 24 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. 21 ed. Porto: Porto Editora, 1994.
- CAMPOS, A. E. A. M. .; FERENC, A. V. F. .; DOTTA, L. T. T. . O início da carreira docente e a influência dos estabelecimentos de ensino. **Educação**, [S. l.], v. 47, n. 1, p. e40/ 1–24, 2022.
- CARVALHO, A de L.; MANGIALARDO, I. G. dos S. A formação centrada na escola: mediação para a organização do trabalho pedagógico. **EccoS –Rev. Cient.**, São Paulo, n. 55, p. 1-16, e8389, out./dez. 2020.
- CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 40-52, jan./abr. 2004.
- FERNANDES, B. V. M.; LIMA, C. da C. de. PIBID na formação de professores: uma revisão sistemática. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. e816, 2024.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2018.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.
- LOMBA, M. L. R.; FARIA FILHO, L. M. Os professores e sua formação profissional: entrevista com António Nóvoa. **Educar em Revista**, v. 38, p. e88222, 2022.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Do trabalho à formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 146, p. 428-451, mai./ago. 2012.
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2003.
- NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista Educación**, v. 3, n. 350, p. 203-2018. Madrid: 2009.
- NÓVOA, A. Conhecimento profissional docente e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 27, p. 1-20, 2022.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PEREIRA, J. E. **Formação de professores: pesquisa, representações e poder**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, p. 1-20. Rio de Janeiro, RJ: 2019.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIM, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, M. C.; MARQUES, C. P. **Formação inicial de professores: parceria universidade-escola na formação de licenciandos**. Curitiba: Appris, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed., Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr.-jun. 2013.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa qualitativa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2012.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

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

ZEICHNER, K. M. **Políticas de formação de professores nos Estados Unidos: como e por que elas afetam vários países no mundo**. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International* (CC BY-NC-SA 4.0)

As medições acadêmicas no curso de licenciatura na constituição do conhecimento profissional dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)

Recebido em: 25/05/2024
Aprovado em: 15/04/2025