

**CONTEXTOS REAIS COMO ESPAÇOS INTERLOCUTORES DE FORMAÇÃO E APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA E O PAPEL DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NESSE CENÁRIO****REAL CONTEXTS AS INTERLOCUTORS SPACES OF EDUCATION AND LEARNING OF TEACHING AND THE ROLE OF EDUCATIONAL PUBLIC POLITICS IN THIS SCENARIO**Maurecilde Lemes Da Silva Santana<sup>1</sup>Rosálva Pereira de Alencar<sup>2</sup>**Resumo**

Este estudo abarca uma discussão sobre escolas de Educação Básica como espaços de formação docente e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), como política educacional viabilizadora das ações formativas. Objetivou-se analisar o processo de tornar-se professor a partir de uma concepção de articulação teórico-prática, e refletir acerca das contribuições ocasionadas pela entrada dos licenciandos no interior da escola. Tomou-se o PIBID como suporte para discutir acerca das possíveis contribuições que este Programa poderia

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado de Mato Grosso (1992). Professora titular da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT, na área de Métodos e Técnicas de Ensino, no Curso de Pedagogia. Pós-graduada em Currículo do Ensino Fundamental - Conteúdos e Metodologias para os Anos Iniciais (UNEMAT); em Psicopedagogia, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Educação na linha de pesquisa Culturas Escolares e Linguagens, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Doutoranda em Educação, na Linha de Pesquisa Representações Sociais e Práticas Educativas, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Estácio de Sá (UNESA). Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Contextos Educativos da Infância (UNEMAT), Campus Universitário Jane Vanini, Cáceres-MT. Tem experiência na Educação Superior e na Educação Básica. Estuda, principalmente, os temas: Formação Inicial e Continuada de professores, Alfabetização, Conteúdos e Metodologias de Matemática para o Início da Escolarização, Representações Sociais. E-mail: maurecilde@gmail.com.

<sup>2</sup> possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Oeste Paulista (1988) e mestrado em Educação pela Universidade Católica Dom Bosco (2006). Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (2019). Possui experiência na área de Educação Básica e Superior. Professora Assistente da Universidade do Estado de Mato Grosso, atuando no curso de Pedagogia, nas áreas de Estrutura e Funcionamento do Ensino, Didática e Estágio Supervisionado. Estuda principalmente os seguintes temas: ciclos de formação humana, alfabetização, educação não formal e estágio curricular supervisionado em espaços não escolares.-mail: rosavalencar@gmail.com

oferecer à formação de pedagogos e pedagogas. A pesquisa ocorreu a partir da realização de um subprojeto no campo da Alfabetização, envolvendo três escolas-campo, três professoras e vinte e quatro estudantes de um Curso de Pedagogia. Por meio de observação, relatórios escritos, fotografias, cadernos de campo e publicações de trabalhos científicos, constatou-se que houve uma gradativa e consistente contribuição do Programa na formação acadêmica, incidindo diretamente no aprendizado das crianças envolvidas no subprojeto, conseqüentemente, reverberou em práticas significativas nas/das escolas. Devido à expressiva contribuição que o PIBID oferece às instituições socioeducacionais, acredita-se ser coerente repensar e ampliar o investimento no Programa, para desencadear melhores condições de exercer as atividades pedagógicas e alcançar os objetivos propostos.

**Palavras-Chave:** Política Educacional. Formação Inicial Docente. Ensino e Aprendizagem. Prática Educativa.

**Abstract:**

This study includes a discussion about basic education schools as spaces for teacher education and the Institutional Program of Teaching Initiation Scholarships (PIBID), as an educational politic that enables training actions. The objective was to analyze the process of becoming a teacher from a conception of theoretical-practical articulation, and to reflect on the contributions caused by the entry of the graduates inside the school. PIBID was used as a support to discuss the possible contributions that this Program could offer to the training of pedagogues and pedagogues. The research took place from the realization of a subproject in the field of Literacy, involving three field schools, three teachers and twenty-four students of a Pedagogy Course. Through observation, written reports, photographs, field notebooks and publications of scientific papers, it was found that there was a gradual and consistent contribution of the Program in academic training, focusing directly on the learning of the children involved in the subproject, consequently reverted to significant practices in the schools. Due to the significant contribution that PIBID offers to socio-educational institutions, it is believed that it is coherent to rethink and expand investment in the Program, to trigger better conditions to exercise pedagogical activities and achieve the proposed objectives.

**Keywords:** Educational Politics. Initial Teacher Training. Teaching and Learning. Educational Practice.

## 1 Introdução

O estudo sobre os contextos reais de escolas de Educação Básica como espaços interlocutores de formação e aprendizagem da docência parte da necessidade de apreender o ambiente escolar como um importante contexto para a construção dos conhecimentos e saberes profissionais, considerando que essas aprendizagens oportunizam, ao docente em formação, vivenciar situações da prática e articulá-las aos fundamentos teóricos, de maneira a compreender e refletir sobre esse universo em que futuramente poderá atuar.

É fato também, que as complexidades dessa mesma realidade educativa suscitam inquietações acerca do modo como se manifestam as interações entre as instituições Universidade e Escola e seus agentes, visto que a academia e a escola constituem como espaços integrados de formação e atuação profissional e, dessa forma, precisam manter um vínculo de interação.

Nesse sentido, a partir da experiência vivenciada no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, do lugar de um Curso de Licenciatura em Pedagogia de uma Universidade pública estadual, buscou-se encontrar respostas para algumas questões, no que tange ao modo como advém o processo de aprendizagem da docência na relação teoria e prática, e que contribuições poderiam ser promovidas pela inserção de docentes em formação inicial, no contexto escolar, a partir do desenvolvimento do subprojeto PIBID acerca do processo de construção da língua escrita nos Anos Iniciais.

Nossas ações são movidas por intencionalidades e ensejos por significações. Assim, objetivou-se analisar o processo de tornar-se professor a partir de uma concepção de articulação teórico-prática, e refletir acerca das contribuições ocasionadas pela entrada dos licenciandos no interior da escola. Do lugar de trabalho e formação, nos situamos no contexto do PIBID, com fins de refletir acerca das possíveis contribuições que esse Programa poderia oferecer à formação dos pedagogos e pedagogas, em virtude de lançar aproximações do contexto escolar e da profissão. Para tanto, nos recorreremos à observação, relatórios escritos, fotografias, cadernos de campo e publicações de trabalhos científicos, componentes do acervo do trabalho desenvolvido.

Partimos da percepção de que os estudantes de Licenciatura em Pedagogia são sujeitos em processo formativo, por analogia, Iniciantes à Docência (ID), conforme endossa Vasconcelos (1993), para quem a formação acadêmica tem por objetivo dinamizar/efetuar a prática nas salas de aula e que esse lugar se funda pela reunião de seres pensantes, que compartilham ideias e experiências, narram suas trajetórias, com seus desafios e avanços, resignificando suas concepções e práticas.

Esse processo de formação é contínuo e fundamental. Seu início caracteriza-se pela formação institucionalizada e contemporiza no percurso da profissional. Além disso, mobiliza saberes conceituais e práticos inerentes à profissionalidade, saberes formais e empíricos, construídos cotidianamente no exercício da profissão, internalizados durante sua trajetória, e que precisam ser resignificados para dar lugar a novos saberes singulares necessários ao exercício da profissão.

As experiências vivenciadas nos diferentes contextos amalgamam o saber e o fazer docente. Para Tardif (2002), os saberes experienciais são íntimos de quem os vivencia, são particulares, formados na e pela arquitetura dos demais saberes. São também, “retraduzidos, polidos e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência” (TARDIF, 2002, p.54).

A compreensão acerca da experiência aqui apresentada dialoga com os estudos de Larrosa Bondía (2002). Para este pesquisador, experiência vai além de vivenciar um acontecimento, instiga a desvelar o desconhecido. A experiência nos interpela e nos transforma, é aquilo que nos acontece; o saber da experiência depende do modo como atribuímos o sentido àquilo que nos acontece. “A experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer” (LARROSA BONDÍA, 2002, p. 9).

Concebe-se, assim, que os cursos que se alvitram a formar professores encontram desafios para propiciarem uma formação, que aproxime mais as instituições de Ensino Superior às escolas de Educação Básica em suas dinâmicas político-pedagógicas e educativas. Enquanto aquelas promovem o conhecimento teórico-prático, estas propiciam vivências e experiências de docência conexas à mesma díade e, por isso, essa aproximação é necessária e intrínseca ao processo formativo, uma vez que o conhecimento sobre o contexto de atuação é imprescindível tanto para o processo de formação como para a atuação profissional.

Por tais razão, os cursos de Licenciatura buscam oferecer aos futuros docentes uma interlocução com o contexto real de trabalho, por meio de componentes curriculares pensados para oferecer elementos indispensáveis à profissão, tais como estágio supervisionado, prática como componente curricular, além da categoria extensionista, para que, nas relações com e na realidade da escola, possam ter experiências profissionais e relacionais, que reverberem na construção de conhecimentos sobre as práticas de ensino e aprendizagem e sua relação com o conhecimento teórico.

Nesse contexto, o PIBID tem por finalidade tributar, no âmbito do Ensino Superior, para a formação inicial de docentes para trabalharem na Educação Básica. Essa finalidade funda-se no comprometimento de valorizar o magistério, criando instrumentos para aprimorar a qualidade da formação inicial nas licenciaturas. Esses objetivos materializam-se por meio da integração da Educação Superior/Educação Básica e da inserção de estudantes de graduação no dia a dia de escolas da rede pública, a fim de que possam participar da rotina escolar, criar e compartilhar experiências e inovações pedagógicas (BRASIL, 2006; 2010; MATO GROSSO, 2018).

Em vista do exposto, compreende-se que a aproximação entre as instâncias formativas autentica o processo de construção da identidade docente e permite aos licenciandos atuarem como protagonistas no processo de formação. Concomitantemente, incentiva a mobilização dos professores das escolas como coformadores dos futuros docentes, cuja relevante função revela-se como apoio fundante na articulação teoria-prática. Como consequência, essa interação institucional pode referenciar a melhoria da qualidade das ações acadêmicas nos cursos contemplados pelo Programa, assim como proposições de trabalho que amenizem os desafios evidenciados no contexto escolar.

Este artigo apresenta uma discussão sobre as interfaces que constituem a docência, alguns vieses epistemológicos e de bases institucionalizadoras. No bojo dessa discussão, reflete-se acerca de aspectos teórico-práticos do PIBID.

Apresenta-se sequencialmente, a metodologia utilizada na pesquisa e as interlocuções concretizadas nesse processo, relacionadas ao percurso e aos contextos formativos, ou seja, os achados da pesquisa. Por fim, tecemos nossas considerações, as quais não se limitam a este estudo, haja vista a necessidade de ampliar para outras dimensões. Neste, transitamos, particularmente, no ambiente socioeducacional e emitimos nossos olhares de dentro desse espaço, contudo, sem desvincular da visão externa que as políticas educacionais arquitetaram.

## 2 Docência em processo: interfaces constitutivas

Afinal, o que é docência? O que a perpassa? Como acontece? De que maneira se constitui? Quais elementos a compõem? Estas são algumas reflexões necessárias no exercício da profissão e, muitas vezes, não paramos para pensar a respeito, seja no ingresso na formação acadêmica, seja no percurso do trabalho.

As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (BRASIL, 2015) conceituam a docência como ação e processo moldados pelos baldrames educacionais e pedagógicos sistematizados, próprios da educação e dos elementos básicos da formação cultural e científica. A elaboração e apropriação de valores éticos, políticos, linguísticos e estéticos são elementos intrínsecos dessa atividade ampla e complexa, que abrange uma pluralidade de conhecimentos, conceitos, princípios e objetivos carregados de intencionalidade e valores diversos, intrínsecos ao processo de formação e de desenvolvimento da prática pedagógica.

Pode-se compreender docência como o exercício do magistério, ou seja, a ação de ensinar. Todavia, ensinar é plástico, tem muitas facetas: o que, para que, para quem, como, por que, quando, onde, com quem? Estes vocábulos movimentam-se e congregam o processo de ensinar. Processo este, integrado ao processo de aprender, de aprender a aprender, enquanto ação educativa e processo formativo pedagógico intencional e metódico. “Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações (MOITA, 2000, p. 115).

Nessa tessitura das infinitas relações, Pimenta e Lima (2012, p. 89) legitimam a ideia de que o profissional docente “deve ser formado nas universidades, que é o *lócus* da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social”. Versa no exercício e cumprimento de suas funções política e social de possibilitar a construção de um referencial de conhecimentos profissionais, para que o futuro docente tenha “uma bagagem sólida nos âmbitos científicos, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal que deve capacitar o futuro professor ou professora a assumir a tarefa educativa em toda sua complexidade” (IMBERNÓN, 2011, p. 68).

Espera-se, assim, que esses conhecimentos sejam suficientes para que o professor ingresse na carreira docente, com condições de continuar o exercício profissional e a sua própria formação ao longo da vida. De igual modo, ressalta-se a importância de se vislumbrar a

continuidade da formação sob as dimensões social, histórica e (multi) cultural, pois, segundo Nóvoa (1992, p. 25), “a formação não se constrói por acumulações (de cursos, conhecimentos ou técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal”.

Na contemporaneidade, o trabalho dos professores toma outra dimensão, conforme destacado por Nóvoa, quer seja, uma dimensão permeada pela situação de reflexividade da própria prática e colocada no cerne do processo educativo. Introduzem-se novas perspectivas, nas quais a análise do contexto político e social se materializam como aspectos indissociáveis da prática pedagógica, a partir de um currículo emanado da sociedade e que atenda às suas necessidades. Visto por essa ótica, a formação universitária requer do seu coletivo, responsabilidades próprias. Enquanto prestadora de serviço público, Felden (2017) reitera que a Universidade tem a necessidade de produzir e manifestar seus princípios, trabalhar para melhorar suas práticas.

Muitos desafios atravessam a formação no seio da Universidade e da educação como um todo. Nóvoa (1995) chama a atenção à valorização de modelos de formação voltados à preparação de professores reflexivos, protagonistas e responsáveis pelo seu próprio desenvolvimento profissional, participantes ativos da implementação das políticas voltadas ao aprimoramento do processo educativo. Portanto, faz-se mister que a formação do professorado aconteça em uma situação significativa em um contexto real de trabalho, como processo formativo coeso, integrado e processual, dinamizado no dia a dia da escola, no espaço consciente de produção de sentidos, conhecimentos e partilhas de saberes, estabelecidos dialeticamente. “A formação está indissociavelmente ligada à produção de sentidos' sobre as vivências e sobre as experiências de vida (NÓVOA, 1995, p. 26).

Segundo Mizukami (2004), aprender a ensinar traduz-se em um processo complexo, que abarca aspectos afetivo, cognitivo, éticos, metodológicos, entre outros, e esse processo é se dá na/pela articulação entre os vários conhecimentos constituidores da profissionalidade do educador e concretiza-se pelo ato colaborativo no interior de um ambiente de aprendizagens.

Da mesma maneira, Llinares e Fernández (2012) aguçam esse entendimento, pois, concebem que a relação teoria-prática integra as características do conhecimento necessário para ensinar. Ressalta-se o papel de formadores de professores e suas atribuições a respeito de oportunizar situações de aprendizagens para que os estudantes aprendam e possam continuar aprendendo na prática. A ideia de aprender a ensinar supõe aprender a usar e produzir um novo

conhecimento a partir da prática, em um processo contínuo de retroalimentação entre e a teoria e a prática.

Para Tardif (2002), só será possível compreender a gênese dos saberes dos professores, em situações que envolvam uma estreita relação com o que eles falam, pensam e fazem nos contextos profissionais. As relações estabelecidas por estes atores sociais com os seus saberes convergem pelas e nas dimensões cognitiva e prática e é na ação pedagógica (trabalho), que surgem os elementos fundamentais para conduzir/enfrentar/resolver as situações do cotidiano.

## **2.1 Reflexões sobre a trajetória de formação e sua institucionalização**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), desencadeou a ampliação da oferta de cursos de licenciatura no país, com a finalidade de atender a demanda por uma formação adequada aos níveis e áreas de ensino, inclusive de formação em licenciatura plena.

A este respeito, Gatti e Barreto (2009) discorrem que a ampliação da oferta de cursos de licenciatura deu às Universidades mais possibilidades de organização dos projetos institucionais e dos cursos destinados à formação de professores, gerando um novo formato de formação docente, com vistas a substituir os cursos fragmentados e permitir a integração com uma base comum para os níveis de ensino e especialidades. Não obstante, a mudança do *locus* de formação docente para o nível superior no Brasil, a multiplicidade de disciplinas e o currículo de cunho teórico predominante e distanciado do contexto da Educação Básica, não correspondem às pretensões da formação pedagógica para a carreira do magistério.

A Universidade, enquanto *locus* da formação profissional docente, possui caráter formador e responsabilidade social e política para com a Educação. Em vista disso, a Resolução CNE/CP n.1/2002 (CNE, 2002) afirma que as instituições formadoras devem trabalhar de forma interativa, sistemática e compartilhada com as escolas, como processo de extensão da formação universitária, no qual professores em exercício assumiriam e atuariam como cofomadores.

Nesta tarefa, a intencionalidade “dar-se-á pela análise crítica da realidade, mas antes que esta deve conduzir à procura de práticas transformadoras do estado das coisas existentes, à luz dos valores assumidos como desejáveis” (GARCÍA ALONSO, 1998, p. 110), ou seja, “uma atividade teórico-prática, que apresenta uma face ideal (teórica) e uma face material (prática) ajustada a objetivos que intencionam a transformação da realidade” (FELÍCIO, 2008, p. 40), o

que consensua com a valorização e reconhecimento dos saberes experienciais dos professores, colaborando com a formação inicial de futuros docentes.

Para atender a estas finalidades, o Artigo 62, parágrafo 5º, da LDB (Lei nº 9.394/96), destaca o PIBID como política de formação destinada a estudantes matriculados em cursos de graduação/licenciatura plena, futuros profissionais do magistério, que atuarão na Educação Básica da rede pública. A partir dessa prescrição, firmou-se a parceria Universidade-Escola, por meio da política de valorização e incentivo ao magistério, bem como a tentativa de aproximação dos currículos de ambas instituições.

Nessa direção, o PIBID utiliza-se da concessão de bolsas para alunos, professores das escolas públicas parceiras (supervisores), para os coordenadores de área e coordenadores institucionais (professores do Ensino Superior), a fim de cooperar com o processo de formação dos licenciandos. Caracteriza-se, portanto, como uma estratégia para os futuros professores se inserirem no contexto real de trabalho, conhecerem a (s) realidade (s) das escolas públicas brasileiras, assim como participarem das atividades pedagógicas. De outra parte, a Universidade tem a oportunidade de interagir e dialogar com a escola de modo mais interativo (BRASIL, 2010).

Quando a universidade busca parceria e estreita as relações com as escolas públicas de Educação Básica, provoca o movimento de co-formação dos professores para com os futuros docentes, em busca da possibilidade de promover o protagonismo nos processos de formação inicial para o magistério. A partir dessa integração, torna-se possível gerar e participar de práticas inovadoras e interdisciplinares, potencializadoras de meios para a superar alguns dos impasses identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa acepção, a Universidade desempenha aspectos de sua função social e política, e assegura o princípio constitucional da indissociabilidade, disposto no artigo 207 da Constituição Federal (1988), no que tange à integração entre ensino-pesquisa-extensão. Essa triangulação dialógica, de “inserção da universidade na sociedade e a inserção desta na universidade” e do conhecimento caracterizado pela transdisciplinaridade (SANTOS, 2004, p. 31), reverbera-se em condições mais profícuas de alçar a qualidade das ações acadêmicas, com uma sólida formação básica, estruturada pelos conhecimentos científicos e sociais, que fundamentam a profissão, e consolidada na relação intercambiável entre teoria/prática pedagógica/formação/experiências anteriores concernentes ao espaço e atividades de educação.

A extensão, segundo Castro (2004), se estabelece como lugar estratégico com vistas a propiciar práticas integradas entre as áreas do conhecimento, para provocar mudanças no mundo real, pois trabalha em busca da transformação social. Entretanto, para que a extensão se concretize, é necessário criar mecanismos que aproximem os diferentes sujeitos, de modo que favoreça a multidisciplinaridade e potencialize o desenvolvimento de uma consciência humana e cidadã, de sujeitos com postura mais ativa e crítica e capazes de provocar mudanças no mundo. “A extensão produz conhecimento a partir da experiência e, assim, tem capacidade de narrar sobre o seu fazer” (CASTRO, 2004, p. 14).

No contexto tridimensional no qual nos situamos, o subprojeto desenvolvido no PIBID primou em realizar um trabalho dinâmico com a escola-campo, por meio de análise dos documentos e indicadores de desempenho e avaliação da escola, e de estudos que promovessem a intervenção pedagógica e o fortalecimento dos conhecimentos teórico-metodológicos e de base interdisciplinar de alunos iniciantes na docência, e ainda, pelas práticas interativas com os sujeitos envolvidos.

O referido subprojeto, integrante do Curso de Pedagogia, compreende o currículo da graduação como uma trajetória pensada para propiciar a constituição da identidade do Pedagogo, consonante às orientações das DCN (Resolução CNE/CP nº 1, 2002; Resolução CNE/CP nº 1, 2006; MATO GROSSO, Portaria GAB nº 45, 2018). Assim sendo, e para alcançar os objetivos de formação, o subprojeto foi pensado nos moldes dos projetos macro PPC e PIBID, atendendo aos aspectos integrativos de ensino, pesquisa e extensão, para além do espaço acadêmico, tomando o contexto real de trabalho do futuro docente como espaço de produção de sentidos e de aprendizagens. Ressalta-se que a tridimensionalidade é caracterizada pela maneira como foi organizado, elaborado e desenvolvido o subprojeto, e por assim se constituir como um vasto campo para pesquisa.

Em suma, de acordo com a Capes (BRASIL, 2010), o PIBID é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), cujos objetivos versam em:

1. Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
2. Contribuir para a valorização do magistério;
3. Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
4. 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;

5. Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

6. Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O desenvolvimento do projeto institucional proposto pela instituição de nível superior, na intenção de fortalecer o campo da prática e dos fundamentos que consubstanciam os licenciandos para o exercício da docência no âmbito das instituições que formam e que recebem o egresso da licenciatura, organizou-se para se integrar e disseminar ao/o processo dialético de produção saberes e de novas aprendizagens articuladoras da formação da identidade profissional, conforme resultados expostos a seguir.

Diante do exposto, buscamos refletir sobre a importância da participação de docentes em formação em um programa dessa envergadura, haja vista que a formação é processual se dá por meio da articulação de saberes experienciais e do conhecimento científico.

### **3 O Método**

A pesquisa foi realizada quando, na função de Coordenadoras de Área do Programa, participamos ativamente das atividades em três escolas-campo, acompanhando e assessorando três professoras da Educação Básica, denominadas pelo programa de Supervisoras, e vinte e quatro bolsistas ID (graduandos em Pedagogia). Todas as atividades foram registradas por meio de relatórios, fotografias, cadernos de campo e publicações de trabalhos científicos.

Esses instrumentos nos ofereceram importantes informações no decorrer do subprojeto, assim como para a elaboração de relatórios finais, constituindo um corpus de análise do percurso, das contribuições e intempéries. Ademais, tais registros nos fornecem elementos para este estudo e, em virtude da riqueza e diversidade dos conhecimentos produzidos, muito ainda se tem a investigar e se (re) pensar sobre o processo de formação inicial como propício para a aprendizagem da docência.

Os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa versam na perspectiva social. Conforme discorrem Bauer e Gaskell (2010), a pesquisa social alicerça-se em informações emanadas sobre e no mundo social. São constructos originados dos/nos processos de comunicação e interação entre indivíduos de um grupo e por diferentes grupos nos seus respectivos contextos.

### 2.3 Vivências, conhecimentos e saberes construídos nos contextos formativos

Na execução dos projetos de ensino nas escolas-campo, constatamos um grande aprendizado por parte das crianças e dos licenciandos e futuros docentes, pois, na condição de coordenadoras de área e professoras da graduação, foi possível perceber que as atividades de identificação das dificuldades das crianças, o planejamento, a execução das atividades, as reflexões sobre do trabalho feito, sempre alicerçados pelos fundamentos teóricos, foram fortalecidos no decorrer processo. A autonomia aos poucos construída permitiu a tomada de decisões para e na realização das atividades pedagógicas.

Os ID apontaram que a (com) vivência e a experiência na prática pedagógica nas escolas-campo, durante os ciclos de estudos de formação, de planejamento, de monitoria, de elaboração de relatórios, nos momentos de reflexão da prática e das contribuições por ele trazidas para o desempenho acadêmico, inclusive na produção de trabalhos científicos, foram substanciais, e refletiram qualitativamente na formação inicial, nos aspectos individual e coletivo.

Os licenciandos bolsistas relataram que o PIBID foi muito significativo, e o quanto vem trazendo pontos positivos para a sociedade: com as atividades desenvolvidas pelo PIBID, as famílias que já não participavam mais das atividades escolares, de reuniões e de acompanhamento das atividades diárias dos filhos, sentiram-se mais próximas da escola ao observarem o envolvimento, desenvolvimento e a evolução dos filhos na aprendizagem da escrita e da leitura, assim como de outras habilidades; alunos que se encontravam em situação faltosa passaram a frequentar assiduamente as aulas, fato este que contribuiu para a redução da evasão escolar; a monitoria, além de ajudar os alunos no processo de aprender a ler e a escrever, colaborou para reconhecerem-se como capazes e entenderem a relevância dos conhecimentos adquiridos para a vida pessoal.

Outro resultado notável, consiste no reconhecimento de que teoria e prática não podem ser dissociadas, pois a práxis pedagógica não se constitui apenas pelas práticas, alimenta-se dos estudos teóricos e, por intermédio destes, que se observa os avanços, desafios e as contribuições que levam a tomadas de decisões acertadas.

As atividades desenvolvidas nas escolas-campo nos permitem afirmar que o PIBID é um programa importante na formação dos licenciandos: por estabelecer condições de vivenciar no cotidiano escolar ações inerentes e fundamentais no processo pedagógico, como a atividade

de planejamento para a organização do trabalho e para sua aplicabilidade; e integrar diferentes componentes curriculares, a partir de um objeto de conhecimento, o que faz com que a interdisciplinaridade aconteça e promova a aprendizagem de uma forma mais articulada.

Os licenciandos relataram ainda, que todo o aprendizado que tiveram em relação a alfabetização, na teoria e na prática, foi fundamental para a futura prática docente, pois, aprenderam a confeccionar jogos para a alfabetizar e inovar o fazer-pensar pedagógico, a trabalhar de maneira lúdica e ativa, exercitaram a criatividade e entenderam que um dos desafios de ser professor é renovar-se e conseguir ensinar por diferentes meios. Com essa experiência, perceberam a realidade das escolas do município e como podem se portar profissionalmente nesse contexto.

Finalmente, vale destacar o relato de uma supervisora, por meio do qual ela mencionou que a relação Universidade-Escola providenciou a sua reaproximação ao meio acadêmico e se inscrever como pesquisadora e produtora de conhecimentos, que contribuem para a formação inicial dos licenciandos. Do relato, infere-se que a interação institucional estimulou a docente a retomar a produção acadêmica e a cogitar a continuidade em nível de pós-graduação.

Os relatos nos oferecem meios de considerar que os bolsistas, por meio da integração universidade/escola-campo, apresentaram uma significativa apreensão dos aspectos conceituais e pedagógicos do trabalho docente, que reverberará na trajetória acadêmica daqueles e, muito provavelmente, na atuação profissional futura e presente dos profissionais da escola-campo. A mobilização dos envolvidos foi de suma importância para alcançar os objetivos propostos, porque promoveu benefícios para os alunos das escolas, para os licenciandos (inclusive no estágio curricular supervisionado), assim como para o curso de licenciatura e para a própria escola.

Shulman (2014) aponta que a sabedoria da prática é uma fonte da base de conhecimento para o ensino, pois, a sabedoria adquirida com a prática, incide em máximas que guiam, ou proporcionam a racionalização reflexiva para as práticas de professores competentes. Por isso, uma das tarefas mais respeitáveis para a comunidade acadêmica é trabalhar com professores competentes para desenvolver representações codificadas da sabedoria pedagógica adquirida com a prática desses profissionais, haja vista que princípios de uma boa prática podem servir como diretrizes úteis para o esforço da reforma educacional. A especificidade do conteúdo a ser ensinado e sua relação com as estratégias pedagógicas empregadas em boas práticas tornam-se uma fonte significativa de padrões de ensino.

Enfim, verificamos que os licenciandos participaram efetivamente do processo formativo, valorizando o exercício do magistério, por meio do trabalho em equipe e do diálogo estabelecido na área da educação, assim como em outras áreas do conhecimento, com a articulação entre os conhecimentos teórico-metodológicos por meio de ações interventivas.

O diálogo estabelecido entre a formação inicial dos alunos de iniciação à docência com as diretrizes curriculares preconizadas pela Base Nacional Comum Curricular, pelos Projetos Político Pedagógicos - PPP das escolas-campo, bem como pelo PPC da licenciatura, convergiram para reflexões sobre o processo de alfabetização e de letramento, fomentaram a articulação entre os conhecimentos teóricos e metodológicos, fortalecendo o conhecimento teórico e prático e a construção de estratégias mediadoras da aprendizagem, para o desenvolvimento da escrita e da leitura de crianças no processo de alfabetização.

Nossas constatações vão ao encontro dos estudos de Pérez-Gomes (2001), ao acreditarmos que o desdobramento da universidade em sua função educativa sobrevém quando a cultura acadêmica conduz o indivíduo para que ele possa reconstruir, de maneira consciente, seu pensamento e atuação através de um longo processo de descentralização e reflexão crítica sobre a sua experiência e a comunicação do outro. Os conhecimentos científicos e culturais devem servir para provocar reflexões e reconstruir o conhecimento e a experiência dos estudantes.

### **3 Considerações finais**

Consideramos que a iniciação à docência tributa para a profissionalização e construção da identidade docente, tornando o magistério uma carreira mais atrativa e mais valorizada, porque a maior parte dos bolsistas do subprojeto identificou-se com a profissão, enquanto outros decidiram prosseguir no curso, em vista de que antes dessa rica experiência ainda tinham dúvidas sobre a graduação que queriam fazer.

A participação e a experiência no programa desencadearam oportunidades de ingressar no exercício formal da docência, como trabalho e forma de manutenção de vida, participação em eventos, apresentação e publicação de trabalhos em eventos científicos, trabalhos de conclusão de curso, na modalidade monografia, e produção de artigos para publicação em livros ou periódicos.

Assim, nos ancoramos em Libâneo (2000), entendendo que o processo de construção e apreensão dos conhecimentos sistematizados foi se ampliando de modo interdependente e sem hierarquia, mas se integrando e complementando nas práticas escolares. O conhecimento didático-metodológico entrelaçado aos conhecimentos pedagógicos e científicos, orientadores da ação docente, partiram de situações reais e/ou concretas para efetivar o processo de ensinar e aprender. Dessa forma, a realização da tarefa básica intercambiada pelos agentes envolvidos nas práticas pedagógicas materializou, relativamente, o cumprimento do papel social e/ou de responsabilidades sociais e políticas envoltas na democratização da sociedade.

Retomamos a ideia de que a experiência e os saberes dela oriundos constituem uma base para a formação, ao colocar o docente em formação como protagonista do processo ensino e aprendizagem, e nesse processo permitir que analise a sua prática, assim como a que o outro vem desenvolvendo e, a partir dessa reflexão, construir o seu conhecimento de professor.

A partir desse olhar, os licenciandos estão se constituindo pela experiência formadora como sujeitos de produção de saber, com grandes chances de compreender que ensinar não se restringe à justaposição de transferência de conhecimento, mas, se manifesta em criar possibilidades para a sua própria construção dialeticamente, em uma dinâmica em que a prática e teoria se articulam, formando um processo de aperfeiçoamento contínuo mobilizado pelos sujeitos (FREIRE, 1996).

Concluímos com as contribuições teóricas de Pimenta (1999), ao se referir à formação como um duplo processo, pois essa ideia vem reafirmar a intencionalidade e a concretização das ações do subprojeto em foco: um processo, que engloba a autoformação dos professores, baseada na reelaboração dos saberes realizados na prática, conferidas com as experiências vividas; outro, o de formação nos estabelecimentos escolares em que atuam.

De acordo com o Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica Presencial/Capes (DEB) (2009-2012), “o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo” (BRASIL, 2013, 27). Nossos achados são confirmados em relação aos impactos provocados pelo PIBID nas escolas, dentre os quais, evidencia-se que a inserção da formação no campo produz uma transformação relevante no cenário, em virtude da valorização do magistério na Educação Básica; pelo aumento da adesão das IES parceiras, por causa da demanda de novas propostas encaminhadas à entidade responsável. Constata-se também, que os bolsistas têm

mobilizado a revitalização dos espaços escolares e a capacidade didático-pedagógica de infraestrutura das escolas (BRASIL, 2013).

Os aspectos destacados corroboram a compreensão de que o PIBID se concretiza em política pública potencializadora de melhorias aos cursos de licenciatura, pelo fato inserir a formação no contexto real de atuação docente, assim como por colocar a complexidade da formação de professores no debate e nas ações sobre a profissionalização, conforme expõe o relatório. São pontos imbricados das óticas interna e externa do ambiente socioeducacional.

Nosso lugar de fala é o interior do ambiente, dos nossos lugares de mediadoras e de pesquisadoras. Reafirmamos a importância de políticas educacionais mobilizadoras de conhecimentos e integradoras de instituições, sujeitos e objetivos, que visem a melhoria da qualidade educacional. Porém, existem também os fatores negativos na política que ora se remodela. Acreditamos que é preciso repensar e ampliar o investimento no Programa, para que os bolsistas tenham melhores condições de exercer as atividades pedagógicas e conseguir provocar as mudanças projetadas, principalmente pela situação problemática que estamos vivendo, devido a crise sanitária causada pela Covid-19 e que provavelmente impactará fortemente no processo educacional.

Diante das considerações e evidências deste estudo, assim como de outros tantos que se debruçam sobre o tema, um corte orçamentário e/ou de investimento desencadeará repercussões negativas quanto aos resultados do PIBID. Assim sendo, os objetivos também ficam comprometidos. Tampouco, se assegura o direito constitucional à educação de qualidade que a população brasileira merece. Mais do que em outros tempos, porém não menos importante, é primordial investir na escola pública e o PIBID poderá ser um caminho promissor para subsidiar o trabalho docente e amenizar as mazelas da educação.

#### 4 Referências

BAUER, Martin W. & GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: Um manual prático*. Petrópolis-RJ, Vozes, 2010.

GARCÍA ALONSO, María Luisa. *Inovação Curricular, Formação de Professores e Melhoria da escola – Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Vol. I e II). Tese (Doutoramento em Estudos da Criança) – Universidade do Minho/Instituto de Estudos da Criança, Braga, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 15 de maio de 2006*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 março de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 24 março de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Decreto n.º 7219, de 24 de junho de 2010*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Brasília: Diário Oficial da União, 2010.

\_\_\_\_\_. *Relatório de Gestão da DEB/CAPES, 2009-2012*. Disponível em: <https://www1.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>. Acesso em: 24 março de 2021.

\_\_\_\_\_. *Resolução CNE/CP n.º 02, de 01 de julho de 2015*. disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 20 de janeiro de 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Brasília: MEC/SEF, 1996.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

CASTRO, Luciana Maria Cerqueira. A universidade, a extensão universitária e a produção de conhecimentos emancipadores. *In: Reunião Anual da ANPED, 27, Caxambu, 2004. Anais...* Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/27/inicio.htm>>. Acesso em: 15 de abril 2020.

FELDEN, Eliane de Lourdes. Bases Conceituais e solo epistemológico. IN. FELDEN, Eliane de Lourdes. *Aprendizagem no Ensino Superior: contribuições possíveis na formação de professores*. 1.ed. Curitiba, PR: CRV, 2017. p. 37 – 122.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FELÍCIO, H. M. S. *Currículo e Emancipação: Redimensionamento de uma escola instituída em um contexto advindo do processo de desfavelização*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GATTI, Bernadete Angelina. Barreto, Elba Siqueira de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto*. – Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, jan - abr, nº 019. São Paulo, Brasil, pp. 20-28.

MATO GROSSO. Universidade do Estado de Mato Grosso. Portaria GAB nº 45, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de Lee S. Shulman. In.: *Educação*, v.29, n.2, p.33-49, 2004. Santa Maria. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>.

MOITA, M. da. Percursos de formação e de transformação. In.: NOVOA António. (Org.). *Vidas de Professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 111-140.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Ltda., 1995, p. 13-33.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias da sua vida. In NÓVOA, Antonio (Org.) *Vida de professores*. Portugal: Editora Porto, 1992.

SANTOS, Boaventura Sousa. *A universidade no século XXI*. São Paulo: Cortez, 2004.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes & formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Salesiana Dom Bosco, 1993.

SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. *Caderno Cenpec*: São Paulo, v.4, n.2, p. 196-229. Dez. 2014.

LLINARES, Salvador; FERNÁNDEZ, Ceneida. Formación de profesores de Matemáticas: relación entre teorías sobre el aprendizaje del profesor y diseño de entornos de aprendizaje. IN: SILVA, Adelmo Carvalho da; CARVALHO, Mercedes; RÊGO, Rogéria Gaudencio. (Organizadores). *Ensinar Matemática: Formação, Investigação e práticas docentes*. Cuiabá: EdUFMT, 2012. p. 15 – 48.

PÉREZ GÓMEZ, A I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto alegre: ARTMED Editora, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012.