

Egressos do Pibid: o movimento de aprender a ser professor e o fazer docente em sala de aula

Pibid's Graduates: the movement to learn to be a teacher and to teach in the classroom

Jéssica Pereira de Oliveira Nakade¹

Rosenilde Nogueira Paniago²

Resumo

Este artigo tem como objeto de estudo, o saber e o fazer docente dos egressos do Programa de Iniciação à Docência (Pibid). O Pibid trata-se de uma política pública educacional criada para contribuir à formação de professores e incentivar a atuação na docência, principalmente, na Educação Básica. A pesquisa foi realizada a partir da seguinte questão: quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos? O objetivo foi identificar as contribuições do Pibid para o saber e o fazer docente de egressos. Utilizou-se a investigação narrativa, cujo instrumento principal foi constituído por narrativas orais de formação com cinco professores egressos do Pibid. Os resultados sinalizam que o Pibid é um programa que incita práticas inovadoras de aproximação da IES com a escola e oportunizou, aos egressos, aprendizagens de vários saberes que estão mobilizando os professores; estas que vão desde o planejamento, a forma de lidar com os alunos, a problematização do papel do ensino, ao uso de diversos métodos de ensino. Contudo, considera-se ser o Pibid um programa frágil, pois é condicionado a disponibilidades orçamentárias, e não contempla todos os licenciandos dos cursos de formação inicial de professores, não incluindo, também, todas as áreas disciplinares das Licenciaturas.

Palavras-chave: Aprendizagens da docência; Formação inicial de professores; Pibid.

Abstract

This article has as its object of study, the knowledge and teaching of graduates of the Initiation to Teaching Program (Pibid). Pibid is a public educational policy created to contribute to the formation of teachers and to encourage teaching activities, mainly in basic education. The research was carried out from the following question: what are the contributions of Pibid to the teaching learning of graduates? The objective was to identify Pibid's contributions to the knowledge and teaching of graduates. Narrative investigation was used, whose main instrument was constituted by oral narratives of training with five professors from Pibid. The results indicate that Pibid is a program that encourages innovative practices to bring the HEI closer to the school and promoted the graduates to learn various knowledge that they are mobilizing as teachers ranging from planning, how to deal with students, the problematization of role of teaching to the use of different teaching methods. However, Pibid is considered to be a fragile program because it is subject to budgetary availability and does not include

¹ Graduada em Licenciatura em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Itumbiara (2016), mestrada em Ensino de Ciências e Matemática pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Jataí (2019), graduada em Pedagogia pela Faculdade Educacional da Lapa (2020) e graduanda em Matemática nesta mesma instituição. Atualmente é professora contratada pela Secretária Estadual de Educação do Estado de Goiás, lotada no CEPI - Dr. José Feliciano Ferreira, na cidade de Itumbiara-GO. Atua principalmente nos seguintes temas: PIBID, saber e fazer docente, formação de professores e ensino-aprendizagem.

² Doutora em Ciências da Educação pelo Instituto de Educação, Universidade do Minho, Portugal (UMinho) com revalidação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestra em Educação por meio do Programa de Pós-Graduação em Educação e Especialista em Formação de Orientadores Acadêmicos para Educação à Distância (EaD) ambos pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT).

all graduates of initial teacher training courses and does not include all disciplinary areas of the Graduations.

Key words: Initial teacher training; Pibid; Teaching learning.

Introdução

Este artigo tem por finalidade apresentar dados de pesquisa desenvolvida pelas pesquisadoras durante o mestrado e o doutorado, cujo objeto de estudo foi o saber e o fazer docente dos egressos do curso de Licenciatura em Química de dois Institutos Federais de Educação do estado de Goiás, que participaram, como bolsistas, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e, atualmente, encontram-se como docentes em sala de aula, mobilizando diversas ações e saberes em unidades escolares.

A proposta do Pibid, quando proposto em 2007, objetivava incentivar a formação de professores, por meio do fomento de bolsas, de modo a integrar o Ensino Superior e a Educação Básica, inserindo os licenciandos em atividades de observação, reflexão e intervenção, para, conseqüentemente, contribuir à melhoria da formação para a docência e estimular a promoção de ações que permitam a inovação, a ética profissional, a criatividade e a imaginação.

O Pibid trata-se, portanto, de uma política pública educacional criada para contribuir para a formação de professores com o propósito de incentivar a atuação destes futuros profissionais na Educação Básica. Vale salientar que, desde sua implementação, já se passaram dez anos de parceria entre instituições de Ensino Superior e instituições de Ensino Básico, o que justifica a realização de pesquisas que investiguem se os objetivos propostos pelo programa estão sendo alcançados.

Embora programas de formação de professores, como o Residência Pedagógica (RP), o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) e o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), contribuam para a formação de professores que atuarão na educação básica, nos limitamos a estudar casos de egressos dos cursos de licenciatura que participaram do Pibid durante sua graduação, sendo que as percepções podem variar, de acordo com a experiência de cada um dos participantes.

Para tanto, as políticas públicas educacionais têm por objetivo melhorar a qualidade da educação brasileira e são traduzidas a partir de contribuições estruturais das escolas e de profissionais capacitados para a formação dos estudantes e futuros integrantes no mundo de trabalho. De igual maneira, o Pibid pretende fortalecer a formação para a docência a partir das

vivências em sala de aula, de modo a preparar e incentivar o estudante de licenciatura para o exercício da docência. Gatti et al. (2014 p. 104) contribuem, ao afirmarem que puderam ser constatadas as seguintes contribuições do Pibid aos bolsistas, pois:

proporciona contato direto dos Licenciandos Bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública, seu contexto, seu cotidiano, seus alunos; Permite a aproximação mais consistente entre teoria e prática; Estimula a iniciativa e a criatividade, incentivando os Licenciandos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos; Estimula o espírito investigativo; Contribui para a valorização da docência por parte dos estudantes; Proporciona formação mais qualificada dos Licenciandos (GATTI et al., 2014, p. 104).

Entendemos, portanto, que o Pibid possibilita, aos licenciandos bolsistas, concretizar a relação teoria-prática e a imersão em diversas atividades de aprendizagem da docência, tais como desenvolvimento de projetos e aulas diferenciadas, elaboração de materiais didáticos, integração do sistema de ensino, fazendo com que os bolsistas do Pibid se sintam parte do processo, compreendendo o processo de ensino-aprendizagem e refletindo sobre ele.

Vistos os objetivos do Pibid, enquanto política pública de formação de professores, este artigo segue organizado, de maneira a apresentar, primeiramente, os saberes dos professores, os quais se espera que os egressos do Pibid tenham constituído e os mobilizem em sala de aula. Em seguida, delimitamos a metodologia da pesquisa utilizada, com ênfase nas abordagens em que as narrativas foram empregadas, e, por fim, destacamos as aprendizagens para a docência dos egressos do Pibid e impactos em seu fazer, hoje, em sala, como professores atuantes.

1. Os Profissionais da Docência e Seus Saberes: alguns elementos teóricos

Nesta reflexão, destacaremos alguns elementos acerca dos saberes dos profissionais da docência. Amparamo-nos, para tanto, em Pimenta *et al.* (2012), Freire (1996) Tardif (2013), Paniago (2017).

Para Pimenta *et al.* (2012, p. 19), “a profissão de professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como a resposta às necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto de legalidade”; sendo assim, devem ser consideradas, ao propor uma referência de educação, circunstâncias histórico-temporais, levando em conta sua necessidade de formar para viver em sociedade e para o trabalho.

Por sua vez, Freire (1996) afirma que a educação, o saber docente, caminha, constantemente, entre o contínuo ato de ir e voltar, não ao acaso, mas, conscientemente, entre ensinar e aprender, sendo assim,

não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar alguma coisa a alguém. Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender (FREIRE, 1996, p. 23-24).

O ato de ensinar é, portanto, ligado ao ato constante de aprendizagem, uma vez que a profissão exige este refazer, reorganizando o que deve ser ensinado, como deve ser ensinar, sem se esquecer de para quem se está ensinando.

Outro autor que trata dos saberes docentes, em cujas ideias nos ancoramos, é Tardif (2013), quando destaca que o professor trabalha com diversas pessoas, para tanto, sua busca envolve transformação, educação e instrução; para o autor, o saber docente é coletivo e, ao mesmo tempo, individual. Nessa direção, ainda que uma mesma formação seja dada a muitos professores, cada qual irá assimilar de uma maneira diferente, considerando que vários fatores interferem neste processo, sendo eles, sociais, culturais ou econômicos.

Para Tardif (2013, p. 36), “o saber docente é proveniente da relação entre os saberes curriculares, disciplinares, experienciais e da formação profissional”. Assim, os *saberes profissionais* podem ser oriundos tanto das ciências da educação, quanto da convicção ideológica e pedagógica. Estes saberes são resultantes das aprendizagens propiciadas pelas instituições de formação de professores, enquanto os saberes pedagógicos derivam de reflexões sobre a ação do professor e incluem as “formas de saber-fazer e algumas técnicas” (Ibid., p. 36). Os *saberes disciplinares* são também adquiridos em IES, especificamente, por meio das disciplinas dos cursos de formação inicial ou continuada, estas estruturadas a partir das demandas dos grupos sociais ao qual se está inserido. Os *saberes curriculares* integram-se a partir dos “discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais, por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (Ibid., p. 36). Os *saberes experienciais* são constituídos, como o próprio nome já diz, pela experiência, por meio da prática da atividade do professor, “brotam da experiência e são por ela validados” (Ibid., p. 36).

Em virtude disto, o professor é um profissional único, que constitui seus saberes a partir de inúmeros fatores que vão desde sua etapa como aluno da educação básica, formaliza

pela formação inicial e vai até o fim da carreira, pois permanece em formação constante, na qual, se deve levar em consideração as diversas mudanças sociais e suas novas necessidades.

Ainda sobre os saberes docentes, já afirmamos, assim como Paniago (2017), há necessidade de vários saberes ao exercício da docência profissional, que se concentram em sete dimensões, sendo elas: “o conhecimento do conteúdo da área da formação, a pedagogia do conteúdo, o currículo, o aluno e a forma como aprende, o contexto dos alunos, práticas de reflexão e investigação, a inter e a transdisciplinaridade” (PANIAGO, 2017, p. 79-80). Logo, não basta o conhecimento do conteúdo, da pedagogia do conteúdo, do currículo, tampouco, do aluno e o seu contexto; ao contrário, é fundamental a interrelação destes saberes, de modo que um não tenha supremacia sobre o outro.

Por certo, a formação é espaço de construção da aprendizagem docente, o que demanda de processos formativos que incitem, aos futuros professores, a imersão em atividades reflexivas e investigativas. Apesar da formação inicial não contemplar todos os saberes necessários para o exercício da docência, faz-se necessário a apreensão de saberes que permitam, aos egressos das Licenciaturas, atuarem junto às diversas complexidades do contexto escolar. Conforme Paniago (2017, p. 59), são “imensas as exigências e responsabilidades que são atribuídas aos professores, somadas às diversas variáveis que influenciam o seu trabalho, o que condiciona sua prática e dificulta um ensino inovador e significativo [...]”. Assim, ainda que existam desafios, cabe ao professor superá-los e quanto mais bem preparado estiver, melhor evidenciar-se-á sobre os obstáculos.

Nesta mesma direção, Paniago *et al.* (2018) elucidam que a formação para a docência não se dá apenas em formação inicial efetivada em IES, mas ao longo da vida, sendo composta por muitos fatores e é “influenciada por diversos intermitentes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais)”.

Definidos os saberes da docência e aspectos gerais, fundamentais a serem mobilizados na práxis docente por futuros professores, explicitaremos a metodologia da pesquisa, na qual, utilizamos, como instrumento de coleta de dados, a entrevista narrativa, pela qual, buscamos identificar, por meio das vozes dos entrevistados, os impactos contidos em sua formação docente instituídos pela atuação no Pibid, bem como a reflexão sobre o seu ser e seu fazer que impacta em sua ação na sala de aula e que pode contribuir para a melhora na educação básica, conforme os objetivos do programa.

2. Metodologia

A pesquisa baseou-se na abordagem qualitativa, concretizando-se num estudo de caso, adotando, como procedimento de coleta de dados, as entrevistas narrativas. O estudo de caso limita-se a compreender a perspectiva de um grupo, uma pessoa, uma organização ou outros. Nesse sentido, André (1984, p. 52) apresenta as possibilidades do estudo de caso, o qual tem como uma das características a busca por representar

[...] os diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Neste tipo de estudo, o pesquisador se propõe a responder às múltiplas e geralmente conflitantes perspectivas envolvidas numa determinada situação. Ele o faz, principalmente, através da explicitação dos princípios que orientam as suas representações e interpretações através do relato das representações e interpretações dos informantes (ANDRÉ, 1984, p. 52).

Nessa mesma linha de pensamento, os autores Bogdan e Biklen (1994) fazem referência ao tipo de estudo de caso que pretendemos utilizar, nomeadamente, a *História de Vida*, no qual, leva-se em consideração as etapas da vida do indivíduo e o trajeto percorrido em sua vivência; este tipo é o específico que seguimos, tendo em vista que buscamos identificar as contribuições do Pibid para a aprendizagem e o fazer docente de egressos da licenciatura em Química bolsistas do programa durante a graduação.

A História de Vida trata-se, portanto, de “uma tentativa para reconstituir a carreira dos indivíduos, enfatizando o papel das organizações, acontecimentos marcantes e outras pessoas com influências significativas comprovadas na moldagem das definições de si próprios das suas perspectivas sobre a vida” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93).

Ao utilizar as narrativas, partimos da concepção de Dutra (2002, p. 372), que afirma ser por meio delas que se “enfatizam a dimensão existencial do viver humano e os significados vivenciados pelo indivíduo no seu estar no mundo”, permitindo a nós, portanto, adentrar no conjunto de experiências individuais consideradas importantes pelos entrevistados, e oportunizar, a eles, memórias reflexivas; porquanto, ao contar a sua história, eles também são mobilizados a reviver e constatar o significado adquirido.

Desse modo, devido ao nosso interesse em preservar os dizeres dos entrevistados em sua forma original, pois suas apreensões representam a real impressão deixada pelo Pibid em sua formação, procuramos o método de registro adequado. Nesse sentido, Gil (2008, p. 119) destaca que o entrevistado pode se sentir desconfortável com o pesquisador pausando a entrevista para anotar os dados em tempo real, assim, para preservar os dados obtidos durante

as entrevistas, faz-se necessária a gravação eletrônica, consentida pelo entrevistado, cuja finalidade é registrar os relatos para posterior transcrição e análise.

Os participantes da pesquisa foram selecionados segundo o critério de ter participação como bolsista do Pibid durante a graduação. Suas apreensões foram obtidas por meio da entrevista narrativa e os dados organizados em categorias centrais (BARDIN, 2016), sendo eles: o perfil do egresso (nome, formação inicial e continuada, atuação no âmbito da educação), motivação para participação no Pibid e tempo de bolsa, percepção acerca da relação professor-aluno, práticas e metodologias que participaram durante o programa, formação para a pesquisa e continuação dos estudos (pretensão e motivação).

Recolhemos narrativas com cinco professores atuantes na educação básica e egressos do Pibid, identificados como *Anandamida*, *Dopamina*, *Endorfina*, *Oxitocina* e *Serotonina*, termos vinculados a hormônios químicos da “felicidade”, produzidos naturalmente pelo organismo, devido a sensações prazerosas, e que acreditamos estar relacionada às suas características como pessoas. As professoras *Anandamida*, *Dopamina*, *Endorfina* e *Oxitocina* ambas são do sexo feminino e *Serotonina* é do sexo masculino. *Anandamida*, *Dopamina*, *Oxitocina* e *Serotonina* ingressaram a partir do Edital Pibid 1/2011 e *Endorfina* pelo Edital nº 45/2016. Ademais, faz-se importante destacar que *Anandamida*, *Oxitocina* e *Serotonina* são do Instituto Federal Goiano, campus Rio Verde, Goiás, e *Dopamina* e *Endorfina* do Instituto Federal de Goiás, Campus Itumbiara, Goiás.

Ao utilizar as narrativas recolhidas por meio de entrevista, procuramos identificar as aprendizagens e o fazer docente dos egressos, de forma a valorizar a sua história de vida e o seu processo de aprendizagem, de um modo interativo e dialógico, em que eles puderam assumir-se enquanto personagens de sua formação. T. Sarmento e Caporale (2015, p. 9) salientam que “a escolha de narrativas como recurso metodológico tem como base a valorização das histórias de vida do professor, a relevância da sua voz”, sendo assim, a concepção das autoras, com relação ao uso das narrativas, converge à nossa intencionalidade de reconhecer a singularidade do professor a partir do relato sobre como cada um percebe sua constituição pessoal e profissional.

Os dados coletados durante a pesquisa, foram organizados em categorias e subcategorias tendo em vista a similaridade dos assuntos, sendo elas: 1) História de vida dos egressos, motivação para o Pibid e para a docência – a) Breves aspectos da história de vida dos egressos; b) Motivações para a inserção à docência e no Pibid; 2) Conhecer a escola e o fazer docente, por meio da imersão no Pibid; 3) O saber fazer docente dos egressos em sala a

partir da vivência no Pibid – a) Relação aluno e professor; b) Objetivos do ensino; c) Métodos de ensino e 4) O aprender e o ensinar pela pesquisa e a continuação dos estudos. Contudo, para este recorte, apresentaremos duas das categorias, por serem mais representativas da questão e objetivos dessa pesquisa, sendo elas: Conhecer a escola e o fazer docente, por meio da imersão no Pibid e O saber fazer docente dos egressos em sala a partir da vivência no Pibid.

3. Conhecer a escola e fazer docente, por meio da imersão no Pibid

De modo geral, as narrações indicaram que, por meio do Pibid, foi possível conhecer a realidade educativa da escola. Conforme *Anandamida* (2018), “o Pibid contribuiu para vivenciarmos as dificuldades da escola, pois a escola era de periferia e tinha vários problemas”. A egressa professora prossegue, afirmando que, no Pibid, foram realizados projetos, objetivando discutir o problema da violência na escola. “Quando começamos a participar do Pibid, criamos alguns projetos, inclusive, para tentar sanar um pouco da violência, com atividades no intervalo das aulas dos estudantes”.

Serotonina (2018) pontua que, “durante a graduação, fiz parte de um grupo de pesquisa em Ensino de Química, tal grupo pertencia ao Pibid. No desenvolvimento da pesquisa em ensino, vivenciei diversas experiências e formações no ambiente escolar; formação, a qual, só foi possível graças a esse programa”.

Um tanto emocionada, *Anandamida* (2018) afirma que, durante o período que esteve na escola, o grupo decidiu trabalhar o tema da violência na escola, pois “aconteceu um episódio difícil na escola, quase uma tragédia, bem na época que entramos, e eu acredito que, ao participar das ações do programa, me ajudou bastante a compreender eles, porque eles têm problemas, e ajudar a entendê-los”.

No mesmo sentido, *Serotonina* (2018) aponta que a imersão na escola, por meio do Pibid, ajudou-o a conhecer a realidade da escola de educação básica, “contribuiu com a minha percepção do ambiente escolar, às vezes, eu faço uma comparação do meu local de trabalho, da minha relação com os alunos e da relação de outros professores com os alunos”.

Conforme se observa, as narrativas evidenciam várias aprendizagens da docência, com destaque ao o conhecimento das diversas nuances que envolvem o processo ensino e aprendizagem dos estudantes, como no caso citado pela *Anandamida* - a violência na escola-, para, posteriormente, agir por meio de projetos. Para esta análise, colaboram Paniago, T.

Sarmento e Rocha (2018, p. 15), ao afirmarem que o programa possibilita a aprendizagem da docência desde o início do curso, concluindo que “estar na escola, desde o início do curso, possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, o convívio com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto”.

Os relatos apresentados remetem à importância da influência experiencial de aprendizagem da docência vivenciada no Pibid para a construção da identidade docente. Desde o momento em que o estudante de licenciatura é inserido na escola para participar de todas as ações e aprender por meio da prática, iniciam-se movimentos de aprendizagens, que o fazem refletir acerca das experiências vivenciadas como aluno, e, a partir deste ponto, como um professor em construção. Nessa direção, Paniago, T. Sarmento e Rocha (2018) contribuem ao apresentarem, em pesquisa, sobre o Pibid, que os bolsistas (Licenciandos Bolsistas e professores coordenadores):

Afirmam os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço, no qual, podem mergulhar em diversas atividades que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, participação, como ouvintes, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica, mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros (PANIAGO; SARMENTO; ROCHA, 2018, p. 16).

Dessa forma, os saberes relacionados são denominados a partir da experiência que surge, portanto, da reflexão sobre as próprias experiências ou de outros professores que, relacionados, geram sentido, adquirindo, assim, o conceito de habilidade para saber-fazer e saber-ser professor (PIMENTA *et al.*, 2012; TARDIF, 2013).

De modo geral, as narrativas sinalizam o quão é valorosa a imersão dos bolsistas no cotidiano da escola durante o Pibid para o aprender a ser professor. Nessa direção, Paniago, T. Sarmento e Rocha (2018, p. 15) afirmam que “o contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos LBP³ como significante para as aprendizagens do ofício de ser professor”. Também Gatti *et al.* (2014, p. 29), a partir de estudo avaliativo sobre o programa, demonstra a importância da vivência de situações de aprendizagem de ser professor no contexto da escola de educação básica, afirmando que “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes, propiciados pelo Pibid, convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do coordenador de área (CA), com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”.

³ LBP – termo utilizado pelas autoras para designar os licenciandos bolsistas do Pibid.

Ainda que a experiência na escola, desde o início do curso, seja importante, ela é um dos demais fatores que contribuem na formação prática do professor. Para tanto, continuamos a apresentar os indícios dos saberes da docência sinalizados nas narrativas dos egressos, participantes desta pesquisa.

4. O saber fazer docente dos egressos em sala a partir da vivência no Pibid

Ao discutir o fazer docente em sala de aula, consideramos algumas das preocupações pedagógicas acerca dos componentes didáticos da aula, mencionados pela Paniago (2017), sendo eles: para quem ensinar, para que ensinar, o que ensinar e como ensinar.

Destes componentes, enfatizaremos as vozes dos egressos acerca da interação professor e aluno (para quem ensinar), sobre os métodos de ensino (como ensinar) e objetivos do ensino (para que ensinar), elementos evidenciados nas práticas de ensino dos participantes como resultados das aprendizagens no Pibid. Dessa forma, esta categoria subdivide-se em: relação aluno e professor, objetivos de ensino, práticas de ensino e estratégias didáticas.

Do ponto de vista da *relação aluno e professor*, um dos elementos destacados pelos egressos, como aprendizagem da docência no Pibid para o fazer em sala de aula, foi a importância de aprender a se relacionar com os alunos e compreendê-los a partir de suas necessidades e fragilidades sociais, psicológicas, familiares, conforme destaca *Anandamida* (2018), ao afirmar que “conviver com as adversidades da escola me ajudou bastante, porque acredito que, para ser professora, tem que trazer os alunos para nós; às vezes, os alunos não gostavam da matéria, mas gostavam de nós, e isso já ajudava bastante, principalmente, na hora de ensinar e como aprendiam”.

Nesse mesmo sentido, *Oxitocina* (2018) realça a influência dos elementos externos no processo ensino-aprendizagem, pois “se os alunos que ‘não são bons’, por não atingirem a média, não é porque não querem, mas sim por uma série de fatores que influenciam nisso”; Também *Serotonina* (2018) afirma que

Temos sim alunos desinteressados, mas também temos alunos que se desinteressam, devido a questões cognitivas, em outros casos, por dificuldades financeiras que contribuem para se sentirem diminuídos ou outro motivo. Não tem como eu, enquanto professor, não pensar nessas coisas, porque o menino traz isso para a sala de aula e escola (SEROTONINA, 2018).

Desse modo, foi observável, nas narrativas, a importância de os professores desenvolverem uma postura sensível em face das questões socioculturais, ambientais, econômicas que implicam diretamente no processo ensino e aprendizagem dos alunos. Um aspecto já pontuado por Freire (1996), Paniago (2017), bem como Dowbor (2008, p. 68), ao afirmar que o professor, ao se importar com a história de vida do aluno, não enfraquece a autoridade ou o torna indulgente; mas, ao fazê-lo, “implica assumir postura de compreensão com relação a essa história, ao saber como ela se cruza e entrecruza na forma de construir conhecimento e de aprender do educando, para que o educador, em conjunto a ele, possa ressignificá-la”.

Também outra egressa narra que o Pibid contribuiu para

O que eu percebi com o Pibid, em relação ao que eu faço hoje, enquanto professora, foi a observância no sentido da relação do professor com o aluno. Hoje em dia, eu já entrei em sala de aula com uma postura que eu não entraria se eu não tivesse leiga no assunto. A minha postura com os alunos, ela é uma postura humana. O meu jeito de tratar os alunos foi muito baseado no que eu vivenciei no programa, observando, com o professor orientador, o que dava certo e o que não dava, como é lidar com o adolescente, porque, até então, me via quase como adolescente, que mal saiu da adolescência (DOPAMINA, 2018).

Dessa forma, as narrativas dos egressos sinalizam que, a partir das aprendizagens do Pibid, adotaram uma postura diferente com seus alunos, principalmente, no sentido de procurar compreendê-los a partir dos vários elementos externos que influenciam as suas aprendizagens, como questões de ordem social e afetiva. Depreendemos, portanto, que estão caminhando para o sentido anunciado por Tardif (2013) e Paniago (2017), pois, por ser a docência uma profissão de interação humana, exige que os professores tenham sensibilidade pedagógica afetiva, ao olharem para a particularidade de cada aluno, procurando compreender a sua forma de aprender e ser. Ao prosseguir, *Dopamina* (2018) destaca como foi aprendendo a lidar com os adolescentes:

Então, eu tinha um olhar meu, do meu lado e, ao ver o olhar do professor lidando com o adolescente, acho que tive um maior entendimento de como poderia dar certo. Então, foi uma mistura de coisas, mas o Pibid me favoreceu no sentido de observar a prática, literalmente, de ver, principalmente, a relação professor-aluno, porque a questão do sistema mesmo, o que é estar dentro de uma escola como professora para obedecer ao sistema do governo, as exigências, só fui experimentar enquanto professora mesmo, quando eu comecei a trabalhar como docente (DOPAMINA, 2018).

Oxitocina (2018) vai nessa direção, ao narrar que iniciou no programa com uma visão pessoal sobre os alunos, porque levava em consideração como era enquanto aluna, sendo que acreditava que sempre foi uma estudante que nunca teve dificuldade em aprender, e que suas

reprovações em disciplinas na graduação foram, primeiramente, por sair de um ensino médio defasado e por ter pouco tempo para estudar; e, depois, por se sentir desmotivada, devido a problemas pessoais, mas, quando se dedicou, conseguiu ser aprovada e concluir a graduação. Devido a essa percepção, tinha um posicionamento mais “rígido” com relação aos alunos que possuíam algum tipo de dificuldade, assim como admite

Eu achava que o aluno que tirava notas baixas era porque não queria aprender mesmo, então, a convivência escolar me ajudou a perceber que não é bem assim. O aluno que é bom em Matemática pode ter dificuldades em compreender Língua Portuguesa, e tem os alunos que possuem transtorno global do desenvolvimento, déficit de atenção, hiperatividade e muitas outras limitações (OXITOCINA, 2018).

Pensar em como os alunos aprendem e a consideração dada à história de vida deles é uma das características do professor democrático, conforme propõe Dowbor (2008, p. 62) que

Para podermos aprender, necessitamos, de certa maneira, sentir-nos identificados com aquele que nos ensina. Portanto, o processo de aprendizagem, forçosamente, passa pela estruturação do indivíduo, tanto no sentido do aspecto da construção da sua objetividade, quanto no da construção da sua subjetividade, marcando, assim, tanto o corpo daquele que ensina como aquele que aprende.

Compreendemos, portanto, que são muitas as características que os egressos levam em consideração em seu fazer docente, no que diz respeito à relação professor-aluno e que percebemos influência das experiências vivenciadas enquanto alunos, como bolsistas do Pibid e pelo trabalho docente que desenvolvem.

Quanto aos *objetivos de ensino*, os egressos sinalizaram que, no Pibid, aprenderam a questionar o papel social da educação, conforme afirma *Dopamina* (2018), “em alguns dias, eu entrava na sala de aula e falava para os alunos que se não estudassem não teriam um futuro, que somente estudando conseguiriam se colocar no mundo de trabalho”. Na mesma direção, também afirma *Serotonina* (2018),

O Pibid me fez compreender meu papel como professor, que, além de ensinar Química, também devo investir na formação cidadã e cultural dos alunos, visto que, dentro do espaço escolar, temos um ambiente de múltiplas culturas, multiculturalismo de raça e gênero, e trabalhos tudo isto no Pibid (SEROTONINA, 2018).

Fica evidente a preocupação dos egressos quanto ao papel social da educação. Percebemos que *Dopamina* (2018) se preocupa não apenas em ensinar conteúdos, mas o valor da aprendizagem para a vida, para o futuro profissional dos alunos. Já para *Serotonina* (2018), não basta apenas ensinar questões conceituais da Química, sobretudo, é preciso formar o aluno para pensar de forma crítica, reflexiva e contribuir para uma possível transformação do

meio em que está inserido. Assim como percebido pelos egressos, Freire (1996, p. 124) nos ajuda a entender que, acima do objetivo de ensinar conteúdos, deve estar presente a conscientização do aluno quanto à importância dessas aprendizagens e conclui que

ninguém pode conhecer por mim, assim como não posso conhecer pelo aluno. O que posso e o que devo fazer é, na perspectiva progressista em que me acho, ao ensinar-lhe certo conteúdo, desafiá-lo a que se vá percebendo na e pela própria prática, sujeito capaz de saber. Meu papel de professor progressista não é apenas o de ensinar matemática ou biologia, mas sim, tratando a temática que é, de um lado objeto de meu ensino, de outro, da aprendizagem do aluno, ajudá-lo a reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva (FREIRE, 1996, p. 124).

Por sua vez, Paniago (2017, p. 102), contribui, ao afirmar que a ação didática é um ato político-pedagógico, logo, é fundamental que os professores ao preverem os objetivos do ensino, questionem constantemente o papel da educação: “Que alunos se deseja formar? Que sociedade pretende ajudar a construir?” Ainda que não intencional, podemos observar, pelos professores egressos do Pibid, o movimento de reflexão, no relato de *Serotonina* (2018):

Ninguém é perfeito, ninguém é aquele professor 100%, você sempre deixa algo a desejar que queremos melhorar, assim, buscamos melhorar, aperfeiçoar para levar uma educação de qualidade para os alunos, para a sociedade. Temos que pautar nossa prática no princípio que devemos oferecer uma educação de qualidade, promovendo equidade e o respeito às diferenças (SEROTONINA, 2018).

Oxitocina (2018), ao pensar sobre o seu papel como professora, destaca que uma de suas responsabilidades repousa na necessidade de motivar seu aluno para a vida, em assumir seu papel como orientadora, preparar aulas que envolvam o aluno e o permita ser tocado pelo desejo de continuar os estudos, ser protagonista de sua aprendizagem e se tornar um profissional com capacidade de tomar decisões e iniciativas. A egressa apresentou, com orgulho, o relato de ter ex-alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, atualmente, são graduandos. Ainda sobre a percepção de educação, *Oxitocina* (2018) afirma que, para ela, “a educação é o principal agente de mudança na vida de uma pessoa. Estudar, fazer a faculdade, mudou a minha vida. Eu fico até emocionada de falar, mas eu vinha de uma situação angustiante, então, eu decidi em entrar na faculdade, e, depois disso, tudo, na minha vida, mudou”.

As narrativas evidenciam a preocupação dos egressos do Pibid com o papel social da educação, em formar os alunos para assumirem papéis na sociedade, no mundo do trabalho, não sendo apenas agentes passivos. Além disso, é notável que se preocupam com a educação como estratégia de justiça social, o que vai na direção proposta por Dowbor (2008), ao refletir sobre a necessidade do professor em se assumir como um exemplo a ser seguido, oferecendo,

ao seu aluno, boas práticas, incentivo para buscar os meios de superação de si e das desigualdades que estão postas. Desse modo, tornou-se evidente, para nós, a preocupação dos egressos com relação à relevância da educação para seus alunos, principalmente, no que diz respeito ao seu papel como formadores de opinião, na construção do profissional e contribuição à melhoria da Educação Básica, alcançando, portanto, um dos objetivos do Pibid.

Em relação às *práticas de ensino e estratégias didáticas*, desenvolvidas como bolsistas do Pibid, *Endorfina* (2018) afirma que “primeiramente, assistia às aulas para me inteirar, e, nas aulas seguintes, auxiliava a professora, atendia os alunos com dificuldades, ajudando a resolver exercícios, e sempre que o conteúdo permitia, eu planejava aulas de laboratório e as ministrava com o acompanhamento do professor regente”. Observa-se, portanto, que a egressa, inicialmente, aprendia por observação, e, posteriormente, assumia a sala de aula como professora, de forma supervisionada.

Outra metodologia destacada foi o trabalho com projeto. Ao confirmar a participação em projetos interdisciplinares, *Anandamida* (2018) declara que realizou todas as atividades voltadas para a área da Química, das quais, destaca o projeto da horta, com a participação dos alunos, o projeto da criação do recreio para evitar brigas e conflitos, além do projeto de aulas práticas de Química. Nesses projetos, sinaliza que procurava sempre inserir os alunos e buscar a socialização entre eles; “como práticas de ensino, utilizávamos, principalmente, experimentos, envolvendo o cotidiano do aluno, usando materiais de fácil acesso ou jogos” (ANANDAMIDA, 2018). Paniago e T. Sarmiento (2017, p. 781) contribuem com esta reflexão, ao destacarem a relevância do trabalho com projetos, no tocante aos bolsistas do Pibid serem “suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, a desenvolver posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias, enfim, a ter atitudes de pesquisa”.

Para *Oxitocina* (2018), as ações foram positivas porque a gestora da unidade exigia que se cumprissem os horários e que ajudassem, mas que não substituíam professores. Ao máximo, estavam em sala, se sentavam com os alunos que precisavam de apoio, auxiliavam na compreensão dos conteúdos e resolução de exercícios, por exemplo. A egressa analisa que, devido à falta de um laboratório, trabalhavam com o que dava, planejavam ações para a semana da água, experimentos sobre o ar, Efeito Estufa, visita técnica ao CineÁgua (estação de tratamento do município da participante da pesquisa), levavam os alunos para o Instituto Federal Goiano quando tinha algum evento, como feira de ciências.

Observamos que os egressos sinalizam, em suas falas, aspectos que contribuíram para a sua formação e atual profissão da docência, que vão desde a vivência na escola, o conhecimento de diversas práticas pedagógicas, ao uso de diferentes metodologias. Com esta reflexão, contribui Paniago (2016), ao afirmar que, a partir de pesquisa sobre o Pibid,

O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos LBP como significativo para as aprendizagens do ofício de ser professor. Estar na escola, desde o início do curso, possibilitou a vivência efetiva do trabalho docente, a convivência com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto (PANIAGO, 2016, p. 227).

Os egressos destacaram elementos que foram significantes para a aprendizagem da docência e que os ajudam a serem professores hoje, apesar de divergirem nas narrativas, todos concordam que as aprendizagens contribuíram na atuação em sala de aula. Um dos egressos afirma que o Pibid o ajudou a ser o professor que é hoje, a fazer planejamento e a definir as estratégias didáticas, fato que impacta, diretamente, no processo de ensino-aprendizagem. Conforme se observa, o programa possibilita ao aluno da graduação se envolver em diversas ações da escola, e não somente a sala de aula. Oliveira (2016), elucida que

Dentre as possibilidades de ambientes educacionais, em que os pibidianos podem atuar, planejando e desenvolvendo atividades, existem muitas oportunidades. Seria, portanto, o momento de também se desmistificar que o pensamento de que o ensino somente é propiciado dentro da sala de aula. Outro ponto importante a se ressaltar, é que os participantes podem integrar momentos de leitura e discussão de temas voltados para a educação que objetivem reflexão sobre metodologias de ensino e novas técnicas, em atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como das reuniões pedagógicas, em ações que estimulem o trabalho coletivo e integração com outros profissionais por meio da interdisciplinaridade (OLIVEIRA, 2016, p. 41).

Outro egresso que explica sua percepção sobre o planejamento das aulas a partir das aprendizagens no Pibid:

Acredito ser o mais importante no meu trabalho o planejamento, que se trata do trajeto que será percorrido, do meu percurso, mas aprendi com o tempo que, na prática, nem sempre o plano de aula acontece de maneira concreta, então, temos que fazer um planejamento estratégico e mesmo que o plano de aula ainda não seja estratégico, ele deve ser intencional, devendo ser utilizadas diversas estratégias. De maneira complementar, deve-se estar preparado para o que foge a concretude do planejamento porque, de repente, aquilo que você planejou não está sendo atingido, assim aprendi muito nessa questão de replanear, voltar atrás, refazer os planos, pensar em alternativas que se adequem aos problemas constatados seja na aprendizagem do aluno, seja na minha forma de ensinar (SEROTONINA, 2018).

Conforme observa-se, o Pibid promoveu a inserção dos licenciandos na escola de educação básica, de tal maneira que as vivências propiciadas pelas ações do programa permitiram que os bolsistas se integrassem ao contexto educacional, observassem a prática de outros professores, participassem de planejamento e do desenvolvimento de ações, para, posteriormente, refletir sobre seu fazer. Quando se trata de aprendizagens da docência no Pibid, Gatti *et al.* (2014 p. 58) afirmam que

a possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre (GATTI *et al.* 2014, p. 58).

Serotonina (2018) compreende que não seria o profissional que é, sem as aprendizagens propiciadas pela IES, sem seus professores e sem a vivência prévia da sala de aula propiciada pelo Pibid, mas destaca que “o Pibid me ajudou bastante, mas a prática ajuda mais que o Pibid, porque foi com a prática, com os erros, que fui buscando acertar”. Assim, apesar de destacar a importância das aprendizagens adquiridas no curso e como bolsista do programa, para este egresso, hoje professor, é o exercício da profissional docente que de fato, aprender com os erros, tal como pontua Tardif (2013) ao destacar a importância dos saberes da prática profissional docente.

Considerações finais

Nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar aos egressos do Pibid, com o intuito de responder o seguinte questionamento: quais as contribuições do Pibid para a aprendizagem docente de egressos? Constatamos que a imersão no cotidiano da escola, desde o início do curso, promoveu diversos saberes, como conhecer quem são os alunos e sua forma de aprender, conhecer a escola e seus desafios, trabalhar com projetos, desenvolver diferentes estratégias didáticas facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. No que tange aos diversos fazeres resultantes das aprendizagens do Pibid, que mobilizam em sala de aula como docentes, os egressos destacaram a forma como lidar com os alunos, a compreensão do papel social da educação e ensino e os diversos métodos e estratégias didáticas.

A respeito da relação aluno-professor, os egressos descreveram elementos sobre a vivência do aluno para além da escola, questões socioeconômicas e emocionais, aspectos que

acreditam influenciar no processo de ensino-aprendizagem, e que, segundo eles, não podem ser ignorados em sua prática docente. Compreendem também que, ao planejar as aulas, levam em consideração não somente conteúdos, mas também a especificidade das diferentes formas de aprendizagens dos alunos, a diversidade cultural, a diferença intelectual, a questão da inclusão e o papel social da educação, uma vez que evidenciaram a importância para a formação dos alunos como cidadãos e para o mundo do trabalho. Não obstante, sinalizaram a importância da relação teoria-prática, de modo a refletirem sobre suas aulas, sobre as dificuldades de aprendizagens dos alunos, se a metodologia utilizada foi adequada, para que, assim, possam, cada vez mais, articular as aprendizagens necessárias aos alunos de maneira mais condizente.

Os egressos sinalizam a melhoria na qualidade das aulas a partir das aprendizagens obtidas no Pibid. Assim, não esperamos que o programa ensine receitas prontas e engessadas acerca sobre o como atuar em sala de aula, contudo, percebemos que os egressos adquiriram a capacidade de reflexão sobre as ações, um caminho significativo para os auxiliarem na construção de suas práxis como professores já atuantes.

As narrativas, de modo geral, apontam o Pibid como um programa de formação inicial que contribui, para que os futuros professores tenham diversas aprendizagens por meio da inserção no movimento da escola e sala de aula desde o início do curso, permitindo que os licenciandos se insiram em escolas, reflitam sobre prática à luz da teoria, caminhando para a práxis. Contudo, há que considerarmos que o programa não contempla todos os estudantes de Licenciaturas em formação, na medida em que apenas alguns participam. Assim, como fica os demais que não possuem acesso ao conjunto de aprendizagens oportunizadas pelo Pibid?

Por certo, é um programa que incita práticas inovadoras de aproximação da IES com a escola de Educação Básica como já apontado por outras pesquisas, contudo, consideramos ser o Pibid um programa frágil, pois é condicionado a disponibilidades orçamentárias e não contempla todos os licenciandos dos cursos de formação inicial de professores e não inclui também todas as áreas disciplinares da Licenciatura. Isto nos incita a advogar que a proposta se estenda a todos os discentes. Além do mais, consideramos que o Pibid tem que caminhar para uma perspectiva tal como o estágio curricular, e ser inserido na estrutura curricular dos cursos de formação de professores e atender a todos, e não somente uma pequena parcela de licenciandos.

Consideramos, por fim, que além da necessidade de políticas públicas que possibilitem a participação dos discentes de cursos de formação inicial em atividades de aprendizagem da

docência, é fundamental a melhoria das condições de trabalho dos professores da educação básica, observando que muitos dos egressos relataram os desafios da implementação de práticas de ensino, estratégias didáticas inovadoras em face da precarização do trabalho docente.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de caso: seu potencial em educação. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, FCC, n. 49, 1984, p. 51-54.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto. Edições 70, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e à métodos**. Tradução de Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora. 1994.

DOWBOR, F. F. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 59-74.

DUTRA, E. A narrativa como uma técnica de pesquisa fenomenológica. Estudos de Psicologia. **Estudos de Psicologia**, 2002, v. 7, n. 2, 371-378.

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

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 1996.

OLIVEIRA, J. P. A Influência do Pibid na Formação Docente de Alunos do Curso de Licenciatura em Química do IFG Campus Itumbiara. **Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação)** – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, 2016.

PANIAGO, R. N. Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional. 2016. 367f. **Tese (Doutorado em Ciências da Educação)** – Universidade do Minho. 2016.

PANIAGO, R. N. **Os professores, seu saber e seu fazer: elementos para uma reflexão sobre a prática docente**. Curitiba: Appris, 2017a.

PANIAGO, N. R.; SARMENTO, T. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017b.

PANIAGO, R.; SARMENTO, T.; ROCHA, S. A. O Pibid e a Inserção à Docência: Experiência., Possibilidades e Dilemas. **Educação em Revista**. v.34 :e190935, 2018. In: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e190935.pdf>

PIMENTA, S. G. *et al.* **Saberes pedagógicos e atividade docente**. Selma Garrido Pimenta (Org.). – 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SARMENTO, T. J.; CAPORALE, S. M. M. Cruzar o mar na formação e na ação: narrativas de professores portugueses e brasileiros. **Horizontes**, v.33, p. 9-18, 2015.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.