

Ações desenvolvidas em escolas por licenciandos no âmbito de subprojetos PIBID e de cursos de licenciatura

Developed actions in schools by licensing under PIBID subprojects and degree courses

Acciones llevadas a cabo en las escuelas por los licenciarios bajo subproyectos PIBID y titulaciones

Lidiane Limana Puiati¹
Eduardo A. Terrazzan²

Resumo

Apresentamos neste artigo um paralelo entre ações desenvolvidas em escolas por licenciandos no âmbito de Cursos de Licenciatura e no âmbito de Subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Para isso, realizamos entrevistas com 10 Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID de uma Instituição de Educação Superior (IES) federal, grupos focais com 28 licenciandos participantes de Subprojetos PIBID da mesma IES e analisamos 10 textos dos Subprojetos por Área Disciplinar PIBID. Em síntese, podemos afirmar que há diversas atividades desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência no âmbito de Subprojetos PIBID, sendo mais recorrente o planejamento e implementação de atividades didáticas em escolas. Tais atividades variam desde oficinas com temas diversos e isolados entre si, até um conjunto de atividades didáticas sequenciadas sobre determinado assunto para desenvolvimento em aulas. As atividades desenvolvidas em escolas no âmbito de participações em disciplinas de Cursos de Licenciatura são, em sua grande maioria, observações pontuais em aulas e planejamento e implementação de atividades didáticas pelos licenciandos. Traçando um paralelo entre as atividades desenvolvidas nesses dois âmbitos de formação, podemos afirmar que ambos priorizam a organização e o desenvolvimento de atividades didáticas. No entanto, pelo relato dos próprios envolvidos nas atividades desses dois âmbitos – os licenciandos – o PIBID se destaca, pois oportuniza conhecer a escola durante um período prolongado e vivenciar a sala de aula como típicos professores de Educação Básica.

Palavras-Chave: Curso de Licenciatura; PIBID; Escola de Educação Básica

¹ Graduação em Pedagogia - Licenciatura Plena pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), especialização em Educação Física Escolar pela UFSM e Mestrado em Educação pela UFSM. Atualmente é professora da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim. E-mail: lidiane.puiati@uffs.edu.br

² Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo e estudos de pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é professor na Universidade Federal de Santa Maria. E-mail: eduterra@ymail.com

Abstract

We present here a parallel between developed actions in schools by licensees under Degree Courses and under of Subprojects of the Institutional Program Initiation to Teaching Exchange (PIBID). For this, we conducted interviews with 10 Area Coordinators of PIBID Subprojects of a federal Higher Education Institution (HEI), focus groups with 28 undergraduates participating of Subprojects PIBID the same HEI and was analyzed 10 texts by Subproject for Area Disciplinary PIBID. In synthesis, we can say that there are several activities developed by the Teaching Initiation Fellows under of Subprojects PIBID being more recurring the planning and implementation of educational activities in schools. Such activities range from workshops with various themes and isolated from each other, until a group of educational activities sequenced on a particular subject for development in classes. The developed activities in schools under participations in disciplines of Degree courses are, mostly, specific observations in classes and planning and implementation of educational activities for licensees. Drawing a parallel between the developed activities in these two areas of formation, we can say that both prioritize the organization and the development of educational activities. However, the reporting of themselves involved in the activities of these two spheres - the licensees - the PIBID stands, because it gives opportunity know the school for a longer period and life experiences in the classroom as typical teachers of Basic Education.

Keywords: Degree Course; PIBID ; School of Basic Education

Resumen:

Presentamos aquí un paralelo entre las acciones desarrolladas en las escuelas para los estudiantes dentro de los programas de grado y sub-proyectos en el marco del Programa Institucional de Iniciación de subvención para la enseñanza (PIBID). Con este fin, se realizaron entrevistas con 10 Coordinadores de Área del PIBID en una Institución de Educación Superior (IES), grupos de enfoque federales con 28 estudiantes que participan de los Subproyectos PIBID en las mismas IES y analizado 10 textos de sub-proyectos por área disciplinaria del PIBID. En resumen, podemos decir que hay varias actividades desarrolladas por los becarios de Introducción a la Enseñanza bajo Subproyectos PIBID, una planificación más recurrente y ejecución de las actividades educativas en las escuelas. Tales actividades incluyen desde talleres con temas diversos y aislados unos de otros, a un conjunto de actividades educativas secuenciados en un problema para el desarrollo de las clases. Las actividades llevadas a cabo en las escuelas como parte de la participación en los programas de pregrado de las disciplinas son, en su mayoría, los comentarios oportunos sobre las clases y la planificación y ejecución de las actividades educativas de los licenciarios. Haciendo un paralelo entre las actividades en estos dos campos de entrenamiento, podemos decir que ambos dan prioridad a la organización y el desarrollo de las actividades educativas. Sin embargo, la cuenta de estar dedicadas a las actividades de estas dos áreas - los estudiantes - el PIBID se destaca porque da oportunidad de conocer la escuela por un largo tiempo y la experiencia del aula como típicos profesores de la Educación Básica.

Palabras clave: Licenciatura; PIBID; Escuela Básica

Os cursos de licenciatura no Brasil e o programa PIBID

Os Cursos de Licenciatura apresentaram, desde sua origem, lacunas que persistiram por muitos anos, principalmente em relação à interação com o campo de trabalho de seus egressos: a Escola de Educação Básica. Muitas vezes, o futuro professor estabelece contato tardiamente com situações reais de sala de aula e o tempo destinado à sua atuação como professor é pouco, fazendo com que comprometa a relação entre teoria e prática (REALI e MIZUKAMI, 2002).

Além disso, há, no currículo desses cursos, uma fragmentação entre teoria e prática, fazendo com que os futuros professores concebem esses dois elementos como polos distintos e dicotômicos, muitas vezes. E essa separação não é exclusiva da educação superior, mas da educação básica também (FREITAS, 2012). Tal separação entre teoria e prática

determina a maneira como se concebe e se produz conhecimento no interior dos cursos de formação de professores. A estrutura curricular de nossos cursos, que reproduz esta forma de organizar e conceber o processo de conhecimento: primeiro a teoria e depois a prática -, revela a concepção de conhecimento como um dado pronto, acabado, cristalizado, estático, que separa o sujeito que conhece do objeto a conhecer (FREITAS, 2012, p.23).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), e da homologação das Resoluções CNE/CP 1/2002³ (BRASIL, 2002a) e 2/2002⁴ (BRASIL, 2002b), vários programas educacionais vêm sendo elaborados e implementados com o objetivo de melhorar a qualidade da formação de professores e da educação básica.

Alguns desses programas de formação de professores implicam o estabelecimento de relações entre a universidade e a escola, atribuindo a essa última um importante espaço para a aprendizagem da docência ainda na formação inicial. Essa concepção de que a escola é coformadora do futuro professor está expressa em legislação específica para os Cursos de Licenciatura no país, a Resolução 1/2002 (BRASIL, 2002a).

Um dos programas criados na segunda metade da década de 2000 e que vem ganhando espaço na formação de professores por promover a iniciação à docência é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). O referido programa visa tanto a melhoria da formação de professores quanto da educação básica e apresenta proposta de parceria entre Instituições de Educação Superior e Escolas Públicas de Educação Básica.

Atualmente, o PIBID tem como finalidade “fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2013, p.02). Para seu desenvolvimento, o programa conta com a participação e o envolvimento de:

a) Professores do magistério superior, na condição de:

- Coordenador Institucional, cuja responsabilidade é coordenar o projeto institucional;
- Coordenador de Área de Gestão Educacional, cuja função é auxiliar o coordenador institucional ou;
- Coordenador de Área de Subprojeto, que coordena um subprojeto de uma área disciplinar ou envolvendo mais de uma área (interdisciplinar);

b) Professores do magistério da educação básica, sendo bolsistas supervisores, cuja responsabilidade é, dentre outras, acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;

c) Alunos de cursos de licenciatura, sendo bolsistas de iniciação à docência, cuja função principal é elaborar, implementar e avaliar inserções em escolas de educação básica, com orientação do coordenador de área do subprojeto e do professor supervisor.

Criado em 2007, ele vem tendo cada vez mais espaço nas universidades e, em especial, nos cursos de formação de professores, vem recebendo maiores investimentos financeiros a cada ano, bem como um maior

3 Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, Curso de Licenciatura, de graduação plena.

4 Institui a duração e a carga horária dos Cursos de Licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica, em nível superior.

número de pessoas estão envolvidas em ações desse Programa, seja como alunos de Cursos de Licenciatura, seja como professores de escola ou como professores de universidade.

Para Gatti et al,

Ainda não é possível avaliar o impacto dessa política sobre as formações docentes e as próprias instituições participantes. No entanto, tem crescido o número de instituições que submetem suas propostas, conforme os editais da Capes, o que revela, no mínimo, entusiasmo por essa política, dado que as exigências são relativamente fortes. Pesquisas avaliativas sobre seus efeitos diversos poderão futuramente contribuir com conhecimentos sobre sua validade social e educacional (GATTI et al, 2011, p.130).

Freitas (2012) defende que o PIBID deve consolidar-se como “política de Estado”, extensiva a todos os estudantes de Cursos de Licenciatura, superando a fase de programa pontual em que somente alguns têm a oportunidade de participar. Afirma ainda que com extensão massiva, o PIBID deve consolidar um sistema nacional de formação.

Dessa maneira, tendo como foco de estudo as relações entre Subprojetos PIBID e Cursos de Licenciatura em Instituições de Educação Superior, propomos, como *objetivo da pesquisa que ora apresentamos, traçar um paralelo entre ações desenvolvidas em Escolas de Educação Básica por licenciandos no âmbito de Cursos de Licenciatura e no âmbito de Subprojetos PIBID.*

Processo de coleta e tratamento das informações

Para atingir nosso objetivo, realizamos, no segundo semestre de 2013, a coleta de dados, assim detalhada: a) entrevistas com 10 professores universitários que estavam na condição de Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID de uma Instituição de Educação Superior (IES); b) grupos focais com 28 alunos de Cursos de Licenciatura participantes de Subprojetos PIBID da mesma IES, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência; c) análise de 10 textos dos Subprojetos por Área Disciplinar PIBID, submetidos e aprovados em Editais da CAPES nos anos de 2009, 2011 e 2012.

Tanto as entrevistas quanto os grupos focais foram gravados. Após, realizamos a transcrição de todo o material de áudio produzido durante os encontros. Por fim, a transcrição desse material foi encaminhada à fonte que forneceu as informações, para concordância das informações ali expressas, bem como para a assinatura de termo de autorização das informações.

Para o tratamento das informações, lemos a transcrição na íntegra, destacamos os trechos que continham as ideias centrais e elaboramos categorias de análise. No caso dos documentos, procedemos da mesma maneira: leitura do material na íntegra, destaque das ideias centrais e elaboração de categorias.

A seguir, apresentamos os resultados dessa investigação. Para isso, trazemos, de forma separada, as ações desenvolvidas no âmbito de Cursos de Licenciatura e as ações desenvolvidas no âmbito de Subprojetos PIBID.

Ações desenvolvidas em Escolas de Educação Básica, por alunos de Cursos de Licenciatura, no âmbito de suas participações em disciplinas/atividades regulares desses cursos

Primeiramente, destacamos que dos 10 Coordenadores de Área de Subprojetos PIBID, metade deles (05) tem contato direto com alguma disciplina que envolve a participação de alunos em escolas, ou seja, além de Coordenadores de Área do PIBID, ministram disciplinas (em Cursos de Licenciatura) que preveem a inserção de alunos em escolas. Desses 05 coordenadores, 02 deles orientam Estágio Curricular Pré-Profissional e 03 deles ministram alguma disciplina que prevê parte da carga horária de Prática como Componente Curricular.

Quanto às declarações dos Coordenadores de Área referentes às ações desenvolvidas em escolas mediante a participação dos acadêmicos em disciplinas regulares de seus Cursos de Licenciatura elencamos três categorias, com base nos relatos dos entrevistados: 1) Ações desenvolvidas em Cursos de Licenciatura, de maneira geral; 2) Ações desenvolvidas em um Curso de Licenciatura em particular; 3) Ações desenvolvidas em uma disciplina em particular.

Nenhum dos entrevistados citou atividades referentes à primeira categoria de análise (atividades desenvolvidas em Cursos de Licenciatura de maneira geral). Em relação à segunda categoria de análise, 06 dos entrevistados (06/10)⁵ fizeram o relato de atividades desenvolvidas em um curso em particular: aquele em que ele atua. Além do Estágio Curricular Pré-Profissional, as atividades citadas como desenvolvidas em Curso de Licenciatura foram: observações (03/06), levantamentos (01/06), aulas de reforço (01/06). Um deles (01/06) relata apenas que as ações desenvolvidas em escolas são tímidas, mas não detalha quais são as ações. Vejamos, a seguir, algumas falas dos entrevistados:

(...) Fazer observação na escola, mas é um ou dois dias, acabou. Depois, a próxima aproximação na escola é nos estágios. Aí são quatro estágios, dois de observação e dois de atuação (BCA01).⁶

No caso das disciplinas ministradas no Centro de [nome do centro de ensino], tem essa disciplina que eles assistem às aulas dos colegas. Eles adotam um colega e ficam monitorando esse colega. Eles têm um formulário que fazem um acompanhamento e eles, paralelamente, têm aula segunda-feira com o professor da disciplina (BCA03).

Eles desenvolvem atividades de reforço, tem uma série de escolas que nos procuram (BCA09).

Nós temos, no nosso currículo, as Práticas Curriculares, que é um percentual de horas durante sua formação que eles vão para a escola observar, ver determinadas realidades em relação a alguns conteúdos (BCA10).

Em relação à terceira categoria de análise, 04 entrevistados fizeram seus relatos. Esses relatos referiam-se a atividades desenvolvidas em uma disciplina em particular, geralmente suas próprias disciplinas. Essas atividades giram em torno de observações (02/04), elaboração e implementação de planejamentos didáticos (03/04) e discussão dos resultados dessas implementações (02/04):

Eu vou te falar que estou trabalhando agora em uma disciplina do Curso de Licenciatura em [nome do curso]. Eu só posso falar deles (...). É observação que eles fazem (BCA04).

Eu trabalho com [nome da disciplina], no Curso de [nome do curso], que é uma disciplina que prevê oportunizar estratégias para a experiência dos acadêmicos em turmas de Educação de Jovens e Adultos. Então, nessa disciplina, eu proponho atividades de observação, de planejamento e de execução de atividades didático-pedagógicas (BCA05).

Eu trabalho com uma disciplina que é [nome da disciplina] que eles vão, elaboram projeto (...) e aplicam esse projeto. (...) eles têm que elaborar o projeto, aplicar e voltar com os resultados e defender. Na disciplina tem um dia para defesa (BCA06).

Assim, pelas informações coletadas com os Coordenadores de Área e demonstradas mediante os fragmentos acima, podemos afirmar que as atividades desenvolvidas em escolas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de participações em disciplinas desses cursos são:

- a) Observação em escola e/ou sala de aula, incluindo as observações realizadas em escolas, de maneira geral, e em salas de aula. Nas salas de aula observam-se as aulas ministradas tanto por professores em serviço quanto àquelas ministradas por um colega seu que está ministrando aula no âmbito do Estágio Curricular, como acontece em um dos cursos. Ressaltamos que um dos entrevistados foi enfático ao afirmar que as observações são realizadas de forma pontual e no início do Curso, o que pouco contribui para a formação do licenciando;
- b) Planejamento e implementação de atividades didáticas, incluindo o planejamento e a implementação de uma atividade, de um conjunto de atividades (projetos) ou mesmo aulas de reforço. Apesar de essas atividades serem citadas, salientamos que elas referem-se a uma disciplina em particular e podem não ser, portanto, comuns no curso;
- c) Discussão dos resultados dessas implementações, ou seja, discussão coletiva dos resultados das implementações das atividades didáticas. Aqui também chamamos atenção para o fato de essa atividade ser realizada em uma disciplina específica.

5 A fração de sujeitos que responderam de forma semelhante será representada da seguinte maneira: (x/y), onde “x” é a quantidade de sujeitos em relação ao total “y”.

6 Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos com três letras (BCA – Bolsista Coordenador de Área), seguidos de números (01 a 10), onde cada número indica um sujeito de pesquisa.

Realizada a síntese das informações coletadas com os Coordenadores de Área, mediante entrevista, apresentamos, a seguir, a síntese das respostas obtidas com os próprios acadêmicos de Cursos de Licenciatura, na condição de Bolsistas de Iniciação à Docência, mediante grupo focal⁷.

Em todos os grupos focais, a discussão girou em torno do Estágio Curricular Pré-Profissional. Além das atividades desenvolvidas no âmbito dos Estágios, outras foram citadas por eles: observação (02/04), planejamento e implementação de atividades didáticas (01/04) e planejamento de atividades didáticas, mas sem implementação (01/04), como podemos perceber pelos extratos abaixo:

A: No primeiro semestre nós fomos observar [nome da escola], no terceiro semestre observamos uma escola do campo (...). No quarto semestre eu fui para uma escola de [nome da escola] fazer observação. No quinto semestre eu fui fazer observação no Ensino Fundamental (...). E as observações, geralmente, levavam à construção de um projeto, de um plano de aula, de um projeto de ensino, algo nesse sentido, mas nada para realizar efetivamente com os alunos (...).

B: Eu, no primeiro semestre, observei na escola, depois no quarto semestre também observei para dar uma aula (GF04).

C: Tem disciplinas que a gente trabalha com conteúdos específicos que o professor propõe prática vinculada à escola, mas são poucas, né.

A: depende, na minha foi bastante. [Nome de uma disciplina] teve dia na escola, [nome de outra disciplina] teve dia na escola, [nome de outra disciplina]...

C: é, mas é só um dia, né.

A: só um dia.

Coord.Discussão: e o que vocês fazem nesse "um dia" na escola?

A: alguma atividade voltada para a disciplina (GF03).

Nessas falas nota-se claramente que os licenciandos estão fazendo observações pontuais nas escolas para, no máximo, elaborar e implementar uma atividade didática na turma em que realizou a observação. Observa-se que nenhum dos acadêmicos relatou que fazem discussões a partir da observação.

Sobre os Estágios, perguntamos a eles quem os auxiliou no seu desenvolvimento. Um dos grupos (01/04) relatou não ter qualquer auxílio. Outro grupo (01/04) afirma que até pouco tempo também não tinham auxílio, mas a disciplina de Estágio passou por uma revisão em sua Ementa e hoje eles têm a oportunidade de discutir o desenvolvimento do Estágio em uma disciplina. Para esse grupo, a discussão com os colegas é que auxilia nas dificuldades. Já o professor orientador de Estágio pouco ajuda:

Ajuda mesmo a gente não tem, mas a gente busca ajuda entre os colegas que também estão fazendo Estágio (...). Eles [professores orientadores de Estágio] conseguem falar a partir de um filme, um documentário ou de alguma coisa que viveram em algum momento no seu Estágio, mas não conseguem fazer uma abordagem que ajude a construir uma proposta, uma estratégia (GF01).

Para um grupo (01/04), os professores da escola é que auxiliaram, mediante conversas. O relato de um dos bolsistas representa o pensamento do coletivo:

Eu tive um pouco de dificuldade no meu Estágio, mas aí quem me ajudou a superá-las foram as conversas que a gente tinha com os professores na escola que eu trabalho no PIBID, com as experiências. (...) Com o professor da escola aprendi a pegar a teoria e colocar em prática (GF04).

Por fim, um dos grupos (01/04) relatou que recebeu orientação tanto do professor da universidade, orientador de Estágio, quanto do professor da escola, regente da turma.

A: A gente faz [Estágio] no Ensino Fundamental e Ensino Médio. No Ensino Médio a gente tem orientação do professor, ele está sempre na sala de aula.

Coord.Discussão: o professor da escola, você fala?

7 Para a citação das falas dos participantes, utilizaremos códigos de duas letras (GF-Grupo Focal), seguidos de números (01, 02, 03 ou 04). Cada número indica um Subprojeto.

C: É. Então, qualquer dificuldade ou qualquer coisa que a gente passe em branco ele chama a gente em um cantinho e diz: “olha, está faltando tal coisa. O que tu acha de fazer tal coisa?”. Aí a gente vai lá e faz. Isso é legal. (...). A outra professora [do Ensino Fundamental] deixou nós livres, não vai na aula. Claro que quando a gente pergunta alguma coisa para ela: “ah, nós estamos fazendo isso, isso e isso” e ela: “ah, tá ótimo”, é só o que ela fala, que está ótimo, não dá opinião nenhuma.

Coord.Discussão: e vocês têm orientação aqui na universidade?

C: Sim, uma vez por semana. E aí antes da gente dar a aula, a gente precisa enviar os planos de aula e elas olham e dizem se está bom, o que poderia fazer diferente.

Coord.Discussão: e vocês estão achando válida essa orientação?

C: Sim, as professoras são maravilhosas (...).

B: Aqui na universidade também a gente mostra os planos de aula, elas [professoras orientadoras] auxiliam. Nós temos um encontro semanal presencial e acho bem bom. A melhor parte do curso é o Estágio (GF02).

Assim, percebe-se que o Estágio Curricular é uma das poucas oportunidades que o licenciando tem para estar em contato um tempo maior com seu futuro campo de trabalho. Porém, conforme relatam alunos participantes de grupos focais, ele apresenta muitos problemas, sendo um deles a própria orientação que recebem. Por vivenciarem esse problema, muitos alunos elencam o programa PIBID como o dispositivo principal de aprendizagem da docência. Nesse sentido, nas discussões dos grupos focais, foi inevitável a comparação entre Estágio e PIBID. Vejamos abaixo alguns dos trechos que ilustram o pensamento coletivo dessa comparação:

(...) o Estágio é muito pouco tempo, tu conhece a realidade, tu aprende a lidar com a realidade, mas tu não tem tempo para refletir e pensar em modificar. É muito pouco tempo. Com o PIBID tu pode analisar, refletir, pesquisar e não só tentar mudar, mas procurar formas de melhorar. Então, o PIBID é muito importante nesse ponto, de tu conhecer a realidade e se preparar para ela, que o Estágio, de só dois meses não consegue (GF01).

Quando a gente começou trabalhar no PIBID, a gente começou a dar aula em duplas. Segunda coisa: a professora do PIBID estava em todas as aulas ajudando: “Ah, tu está falando muito alto, tu está falando errado, tua abordagem está errada”. Então, ela estava lá ajudando nas nossas primeiras aulas do PIBID. Isso facilitou bastante porque além de ser em dupla, a professora é experiente, tem 30 anos de Magistério e estava do lado ajudando. No Estágio, além de dar aula sozinho, é Estágio Supervisionado só no nome, né, o professor não supervisiona na escola, conversa só aqui [na universidade] na sala de aula. Então, o que tu está errando, o que não deu certo, vai da boa vontade da professora do colégio te dar uma ajuda, que a gente também não vê muito (GF03).

Eu, no primeiro semestre observei na escola, depois no quarto semestre também observei para dar uma aula. Depois teve o Estágio, no sexto semestre. Eu estou terminando o oitavo [semestre] e estou terminando segundo Estágio. Então, eu já tinha contato com a escola antes de entrar no PIBID e esse contato teve uma experiência muito grande depois de estar inserido no PIBID porque no Estágio eu vejo que não tenho muito contato com os professores para conversar com os professores da minha turma, no caso. Já com o PIBID, dá para discutir isso (GF04).

Percebemos, nesses extratos de discussão, que o Estágio Curricular ainda enfrenta problemas, como por exemplo, falta de orientação de professores, pouco tempo de inserção no campo de estágio (escola), falta de contato com outros professores da escola e, conseqüentemente, o não conhecimento da escola como “organização”, mas como “sala de aula”.

Ressaltamos que esses problemas comprometem toda a formação inicial, pois o Estágio Curricular deve possibilitar a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações praticadas nesse componente curricular. Além disso, o Estágio deve ser considerado como campo de conhecimento e não somente como mera atividade prática ou como ‘a hora da prática’, pensamento tradicional entre professores e alunos (PIMENTA, LIMA, 2004).

Em síntese, podemos dizer que as atividades desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de disciplinas regulares de seus cursos, na visão desses acadêmicos, são:

a) Observações em sala de aula, observações essas pontuais e que pouco contribuem para a formação do licenciando;

b) Planejamento e implementação de atividades didáticas: geralmente, elaboração de apenas uma atividade didática, implementada posteriormente à observação.

c) Planejamento de atividades didáticas, porém, sem implementação: planejamento de atividade didática elaborado após observações em sala de aula. Porém, esses planejamentos não são implementados. Consideramos que esse tipo de atividade também pouco contribui para a formação do licenciando.

Após a apresentação das respostas dos dois tipos de sujeito participantes dessa pesquisa, podemos afirmar, como síntese, que as atividades comumente desenvolvidas por alunos de Cursos de Licenciatura no âmbito de disciplinas desses cursos são: a) observações, na maioria em sala de aula, realizadas de forma pontual; b) planejamento de atividades didáticas, a serem implementadas ou não em sala de aula.

Nota-se que a prática de observação foi citada tanto por professores de Curso de Licenciatura quanto por acadêmicos desses cursos como sendo uma atividade bastante recorrente. Ressaltamos que professores e alunos relataram que elas são realizadas de forma pontual.

As atividades de elaboração e implementação de atividades didáticas também parecem ser pontuais. Geralmente, observa-se uma sala de aula e, após, elabora-se e implementa-se uma atividade didática, como se fosse um “teste”. Infelizmente esses relatos corroboram a afirmação feita por diversos autores (FREITAS, 2002; SCHEIBE, 2011, dentre outros) de que parte dos Cursos de Licenciatura ainda tem desenvolvido atividades fragmentadas, de forma aligeirada e distantes da realidade escolar.

Defendemos a necessidade de o futuro professor experienciar seu campo de trabalho para conhecer a cultura da escola, pois é na prática que alguns saberes são mobilizados. Como bem explicita o Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001), os indivíduos constroem seus conhecimentos em interação com a realidade; o que uma pessoa pode aprender em determinado momento depende dos conhecimentos que já construiu anteriormente e das situações de aprendizagem vivenciadas. Portanto, a interação que o indivíduo mantém com o meio social e, particularmente, com a escola são determinantes para a formação inicial desse licenciando.

Consideramos ser preocupante o fato de o Estágio Curricular estar deixando muitas lacunas para a maioria dos licenciandos, pois para muitos desses que não participam do PIBID, o Estágio é um dos únicos momentos de experiência profissional docente, com atuação em sala de aula. Por isso, é necessário o desenvolvimento de práticas pedagógicas na formação inicial que realmente contribuam para sua formação docente, ou seja, que elas auxiliem na atuação profissional em Escolas de Educação Básica, que é o campo de atuação principal do licenciado.

Marcelo Garcia (1999) compreende que as práticas de ensino representam uma oportunidade privilegiada para aprendizagem da docência, pois durante o desenvolvimento dessas práticas, os alunos aprendem a: compreender a escola como organismo em desenvolvimento, que possui determinada cultura, com estrutura e organização próprias; entender os problemas de ensino como problemas curriculares; conhecer a organização curricular da escola, como os professores trabalham com esse tipo de organização, as influências que livros didáticos e outros materiais podem trazer para o ensino.

Portanto, consideramos que as práticas de ensino não podem ficar restritas a um único período no curso de formação inicial e, principalmente, não estar organizadas no último semestre do curso, para que os licenciandos possam discutir suas observações/experiências com os demais colegas e com os professores.

Ações organizadas e desenvolvidas por Bolsistas de Iniciação à Docência participantes de Subprojetos PIBID

As atividades citadas nos documentos analisados (Subprojetos), nas falas dos Coordenadores de Área e também nas discussões dos Bolsistas de Iniciação à Docência são de mesma natureza. Por isso, elaboramos categorias de análise comuns tanto em relação às atividades previstas para os Bolsistas de Iniciação à Docência desenvolverem como em relação às atividades desenvolvidas por esses bolsistas. As categorias são: 1) Diagnóstico da realidade

escolar e/ou do ensino da área de referência do subprojeto; 2) Elaboração e implementação de atividades em escolas; 3) Leitura e discussão de aportes para o desenvolvimento do subprojeto; 4) Avaliação do subprojeto; 5) Produção acadêmica e/ou participação em eventos acadêmicos; 6) Reuniões em escolas que envolvam a comunidade escolar e/ou os professores; 7) Produção de material didático; 8) Intervenções fora da escola.

Assim, as atividades para os Bolsistas de Iniciação à Docência foram:

- Elaboração e implementação de atividades em escolas: inserem-se nessa categoria o planejamento e a implementação de atividades. No entanto, essas atividades variam bastante de um subprojeto a outro, sendo essas citadas como oficinas, práticas pedagógicas, atividades didáticas. Também foram desenvolvidas no turno da aula dos alunos ou em turno inverso às aulas. Essa atividade também foi citada em todos os documentos analisados; todos os Coordenadores de Área e todos os grupos focais citaram essa como uma atividade desenvolvida no decorrer do Subprojeto;
- Diagnóstico da realidade escolar e/ou do ensino da área de referência do subprojeto: diagnóstico realizado no início do subprojeto, a fim de conhecer o contexto em que a escola está inserida e/ou identificar os assuntos que são trabalhados com os alunos referentes à disciplina escolar foco do subprojeto. Em todos os documentos analisados estava prevista essa atividade; apenas três coordenadores citaram essa atividade; três grupos focais citaram essa atividade como uma das desenvolvidas;
- Leitura e discussão de aportes para o desenvolvimento do subprojeto: essa atividade refere-se a reuniões de estudo em que foram discutidos assuntos relacionados à disciplina escolar que estão inseridos ou para orientar a prática. Alguns não detalham que tipo de estudo será/foi feito. A atividade foi citada em cinco Subprojetos, por quatro Coordenadores de Área e em dois grupos focais;
- Avaliação do subprojeto: a atividade foi citada em três documentos, porém, não há detalhamento de como será realizada a avaliação, nem a periodicidade dela. Nenhum coordenador de área e também nenhum Bolsista de Iniciação à Docência citou essa como uma atividade realizada. Porém, no decorrer da entrevista alguns coordenadores citaram a avaliação do Subprojeto como uma etapa para a elaboração do próximo subprojeto (Edital 2013, para início das atividades em 2014);
- Reuniões na escola com demais professores ou com a comunidade escolar: essas incluem a participação em reuniões pedagógicas, citado por apenas um subprojeto e reuniões com toda a comunidade escolar, citado também por um subprojeto; quatro Coordenadores de Área também citaram essa atividade; nenhum bolsista dos quatro grupos listou essa como uma atividade desenvolvida, porém, durante o desenvolvimento da discussão do grupo focal em outras questões, um grupo mencionou sua participação em reuniões na escola com os demais professores;
- Elaboração e apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos: essa categoria inclui a elaboração/apresentação e participação de trabalhos em eventos acadêmicos. A atividade foi citada por dois Subprojetos, mas nenhum desses documentos detalhou o tipo de evento acadêmico que pretendiam participar (se da área do ensino ou não); três coordenadores citaram essa atividade no momento da entrevista; nos grupos focais não teve a indicação dessa atividade. Porém, em outras questões do grupo focal, todos comentaram participações em eventos;
- Intervenções fora da escola: citado apenas em um subprojeto, mas não detalha que tipo de intervenção, seu objetivo, nem sua periodicidade. Nenhum dos coordenadores citou a atividade; um grupo focal relatou que desenvolvem atividades para além da sala de aula e da escola, ou seja, organizam atividades na comunidade em que a escola está inserida.

Percebe-se, portanto, uma variedade de atividades sendo desenvolvidas nos Subprojetos em análise. Uma atividade identificada em todas as fontes de pesquisa utilizadas para essa investigação é a elaboração e a implementação de atividades em escolas. Apesar de essas atividades, muitas vezes, não serem detalhadas, constatamos que os Bolsistas de Iniciação à Docência estão se inserindo em escolas de educação básica. Além

de essa prática ser obrigatória perante as normativas que regulamentam o PIBID, entendemos que a inserção e a permanência do licenciando por um período prolongado na escola é essencial para a formação inicial de professores e, em consequência, para a aprendizagem da docência, pois a escola de educação básica também é agência formadora de professores.

A própria normativa dos Cursos de Licenciatura no Brasil (BRASIL, 2002a) orienta a necessidade de prática de colaboração entre escola e universidade para a formação inicial de professores:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que:

 IV - as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados (BRASIL, 2002a, p.04).

Dessa forma, espera-se que a escola não seja apenas a instituição que sede o espaço para atividades de natureza prática daqueles que estão em processo de formação inicial. Mais do que isso, espera-se que a escola seja parceira na formação de professores e que ela seja um espaço não só de aprendizagem para os alunos da Educação Básica, mas também de aprendizagem da docência.

Porém, isso será possível se a escola criar uma cultura de “comunidade de aprendizagem” (MIZUKAMI, 2006), ou seja, momentos de reflexão em que se estabelecem relações entre formação inicial e vivências da prática profissional docente, a fim de propiciar processo de desenvolvimento profissional no próprio local de trabalho (a escola). Esse é, portanto, um desafio a ser enfrentado.

Considerações Finais

As informações coletadas mediante as fontes de informação já detalhadas nos permitem afirmar que as atividades desenvolvidas em escolas por alunos de Cursos de Licenciatura da UFSM no âmbito de participações em disciplinas desses cursos são, em sua grande maioria, ‘observações de aulas’ e ‘planejamento e implementação de atividades didáticas’ pelos alunos de Cursos de Licenciatura. No entanto, as observações são realizadas de forma pontual e não há roteiro orientador para tal atividade. Os planejamentos geralmente decorrem de observações realizadas em salas de aulas, mas nem sempre que há esse tipo de atividade há o planejamento e a implementação de atividades. A atividade (ou o conjunto delas) planejada geralmente é implementada, mas parece não haver discussões a partir dessa intervenção.

Assim, as atividades desenvolvidas por licenciandos em Escolas de Educação Básica ficam restritas ao conhecimento da dinâmica da sala de aula somente. O próprio Parecer 09/2001 (BRASIL, 2001), que orienta a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais atuais para a Formação de Professores, reconhece que “A formação de professores fica, geralmente, restrita à sua preparação para a regência de classe, não tratando das demais dimensões da atuação profissional” (BRASIL, 2001, p.22).

Além dessas atividades realizadas em escolas, há o Estágio Curricular Pré-Profissional. Se as atividades citadas acima são desenvolvidas de forma pontual, o Estágio não se diferencia muito dessa forma, segundo os licenciandos participantes da pesquisa. Para eles, o Estágio Curricular ainda oportuniza poucos momentos de reflexão sobre a prática desenvolvida.

No entanto, o Estágio deve dar conta de superar a ideia de ser somente a parte prática do Curso de Licenciatura; ele deve oportunizar a reflexão a partir dessa prática e propiciar uma real aproximação com a realidade escolar. Porém, essa aproximação só tem sentido se tiver envolvimento, intencionalidade (PIMENTA, LIMA, 2004). Além disso, ressaltamos que atividades isoladas e pontuais, sem orientação e/ou sem reflexão sobre o seu desenvolvimento pouco contribuem para a formação do futuro professor.

As informações coletadas nos documentos e com os dois tipos de sujeitos participantes desta pesquisa nos permitem afirmar que as atividades previstas para e desenvolvidas pelos Bolsistas de Iniciação à Docência

no âmbito de Subprojetos PIBID são variadas. Porém, a atividade mais recorrentemente desenvolvida é planejamento e implementação de atividades didáticas. Logo, também são atividades que ficam, muitas vezes, restritas à sala de aula.

Apesar de entendermos que a docência (e, portanto, a iniciação à docência) envolve outras dimensões a não ser a sala de aula, tais como reunião com professores e com a comunidade escolar, discussões mais amplas sobre o ensino, discussão de Projeto Pedagógico da escola etc, entendemos a prioridade dada à elaboração e à implementação de atividades didáticas, visto que nos Cursos de Licenciatura, como esse texto mesmo apontou, as principais lacunas referem-se à falta de contato com a profissão antes do Estágio Curricular (que, geralmente, acontece no final do curso).

No entanto, chamamos a atenção para a prática de atividades realizadas em contratuais e em oficinas com atividades isoladas e sem sequência. Entendemos que tais práticas fragilizam a iniciação à docência. Apesar de proporcionarem aos Bolsistas de Iniciação à Docência vivências típicas nos seus futuros campos de atuação profissional, tais práticas podem constituir-se em experiências restritas de aprendizagem da docência para o bolsista, visto que não necessariamente haverá a possibilidade de pensar sobre sequências didáticas adequadas.

Fazendo um paralelo entre as atividades desenvolvidas em escolas mediante participação em disciplinas do curso e atividades desenvolvidas com a participação em Subprojetos PIBID, percebemos algumas semelhanças e algumas diferenças, as quais são apresentadas a seguir.

As **semelhanças** identificadas são: a) ambas são atividades com foco em sala de aula, na sua grande maioria; b) ambas preveem o planejamento de atividades didáticas. As principais **diferenças** percebidas são: a) o PIBID oportuniza tempo maior de contato com a escola, até porque os Subprojetos tinham duração de 02 anos enquanto que as disciplinas possuem duração de apenas um semestre; b) antes da inserção em sala de aula, os licenciandos Bolsistas de Iniciação à Docência realizaram, na maioria dos Subprojetos, diagnóstico sobre a realidade escolar e/ou dos alunos ou, então, dos assuntos que costumam ser desenvolvidos nas escolas sobre a disciplina escolar de referência do Subprojeto, enquanto que nas disciplinas do curso ocorrem apenas (e em algumas disciplinas) observações pontuais em sala de aula; c) os Bolsistas de Iniciação à Docência têm maior acompanhamento/orientação quanto às atividades que desenvolvem no âmbito de Subprojetos PIBID do que daquelas atividades que desenvolvem mediante participação de disciplinas do seu curso.

Desse paralelo entre as atividades desenvolvidas em escolas mediante participação em disciplinas do curso e atividades desenvolvidas com a participação em Subprojetos PIBID podemos afirmar que ambos os âmbitos priorizam a organização e o desenvolvimento de atividades/intervenções didáticas. No entanto, pelo relato dos próprios licenciandos envolvidos nas atividades desses dois âmbitos de formação para a docência (curso e subprojeto), o PIBID vem se apresentando como uma alternativa para os problemas dos Cursos de Licenciatura.

Referências

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. **Portaria n.096, de 18 de Julho de 2013 – Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf. Acesso em: 23/09/2013.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 01, 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**. Brasília/BR: Diário Oficial da União, 09 Abr. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 22/02/2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 02, de 19 de Fevereiro de 2002 – Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília/BR: Diário Oficial da União, 04 Mar. 2002, Seção 1. p.9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 22/02/2007.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação: (2001). **Parecer CNE/CP 09, 08 de Maio de 2001 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Brasília: Diário Oficial da União, 18 Jan. 2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 22/09/2013.

FREITAS, H. 2012. PIBID: origem, conceito e fundamentos. In: *Seminário sobre Impactos das Políticas Educacionais nas Redes Escolares*, 4, Curitiba, 2012. *Anais...* Curitiba, PR, **1**:11-28.

FREITAS, M. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. *Cadernos de Pesquisa*, n. 115, p.155-172, mar.2002.

GATTI, B. et al. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto Editora, 1999.

MIZUKAMI, M. G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. In: **Revista E-Curriculum**, v.1, n.1, p.01-17, dez.- jul. 2005-2006. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106/2046>. Acesso em: 15/01/2014.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência.** São Paulo: Cortez, 2004.

REALI, A. M.; MIZUKAMI, M. G. N. Práticas profissionais, formação inicial e diversidade: análise de uma proposta de ensino e aprendizagem. In: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. **Aprendizagem profissional da docência: saberes, contextos e práticas.** São Carlos, EdUFSCar, 2002. p.119-137.

SCHEIBE, L. O Conselho Técnico-Científico da Educação Básica da CAPES e a formação docente. In: **Cadernos de Pesquisa**. v.41, n.144, p.812-825, set./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a09.pdf>. Acesso em: 17/09/2012.