

**AS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DOS
PROFESSORES DOS CURSOS DE LICENCIATURAS**

***THE FORMATIVE CONTRIBUTIONS OF PIBID IN THE INITIAL FORMATION OF
THE TEACHERS OF THE GRADUATION COURSES***

Joseana Vieira dos Santos

joseanavieirammp@yahoo.com.br

Graduada em Ciências da Natureza (Univasf)

Maria Cilene Freire de Menezes

cilene.menezes@univasf.edu.br

Doutora em Ensino, Filosofia e História das Ciências

Profa. da Univasf

RESUMO

O sistema educativo tem passado por diversas transformações, classificadas por Esteve (2004) como “revoluções educacionais”. Vivenciamos atualmente a terceira dessas revoluções, que apresenta muitos desafios como a inclusão e a equidade. Assim, a formação docente urge ser repensada, pois são os professores que vivenciam de perto esses desafios e que mais diretamente podem contribuir com a solução desses. Entretanto, a formação inicial de professores, muitas vezes, apresenta lacunas que precisam ser sanadas para que os docentes possam enfrentar esses desafios de maneira segura. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID tem se apresentado como uma das alternativas no enfrentamento de lacunas existentes na formação inicial de professores. Este trabalho teve como objetivo verificar se o PIBID tem contribuído para a redução dessas lacunas. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada através de um estudo bibliográfico e documental, delimitando-se o período das publicações aos anos de 2014 a 2016, buscando artigos, teses, dissertações e documentos sobre o tema no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e no Sistema SCIELO, utilizando-se como refinamento de busca PIBID e Contribuições. Dos trabalhos encontrados, foram selecionados apenas os que expunham dados sugestivos das contribuições do PIBID na redução das lacunas resultantes da formação inicial dos professores. Foram encontrados trinta trabalhos, mas oito foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos, restando no final apenas vinte e dois trabalhos para serem analisados. Para a análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016), com categorias estabelecidas *a priori*, com base na discussão dos autores utilizados no referencial teórico. Os resultados encontrados demonstraram que o PIBID tem contribuído para a redução das lacunas apresentadas na formação inicial de professores, favorecendo uma formação docente mais completa e profícua.

Palavras-chave: Revoluções Educacionais. Formação de Professores. Lacunas na Formação Inicial. Contribuições do PIBID.

ABSTRACT

The educational system has undergone various transformations, classified by Esteve (2004) as "educational revolutions". We are currently experiencing the third of these revolutions, which presents many challenges such as inclusion and equity. Thus, teacher training needs to be rethought, because it is the teachers who live these challenges closely and can more directly contribute to the solution of these challenges. However, initial teacher training often presents gaps that need to be addressed so that teachers can address these challenges in a safe way. The Teaching Initiation Program - PIBID, has been presented as one of the alternatives in addressing gaps in initial teacher education. This work had as objective to verify if the PIBID has contributed to the reduction of these gaps. The research, of a qualitative nature, was carried out through a bibliographical and documentary study, delimiting the period of the publications to the years 2014 to 2016, searching for articles, theses, dissertations and documents on the subject in the Portal of Periodicals CAPES (Coordination of Improvement of Higher Level Personnel) and in the SCIELO System, using as search refinement PIBID and Contributions. Of the works found, only those who presented data suggestive of the contributions of the PIBID in the reduction of the gaps resulting from the initial formation of the teachers were selected. For the analysis of the data, we used the Content Analysis based on Bardin (2016), with categories established a priori, based on the discussion of the authors used in the theoretical reference. The results showed that the PIBID has contributed to reduce the gaps presented in the initial teacher training, favoring a more complete and proficient teacher education.

Keywords: Educational Revolutions. Teacher Formation. Gaps in Initial Formation. PIBID and contributions.

INTRODUÇÃO

O sistema educativo tem passado por diversas transformações ao longo dos séculos. Esteve (2004) identifica essas mudanças como “revoluções educacionais”. Segundo o autor, houve três revoluções desse tipo no decorrer da história da educação. A primeira, há cerca de 3.200 anos a.C., com o surgimento das casas de instrução nas cortes dos faraós egípcios que atendiam somente aos poucos membros da sociedade que compunham a elite sacerdotal e administrativa do Estado. A segunda, no século XVIII, quando Frederico Guilherme II, na

Prússia – antiga Alemanha – transferiu a gestão das escolas do clero para o Estado (PÁTARO, 2017).

A segunda revolução visava estatizar a escola e torná-la gratuita e obrigatória, mas falhou por não conseguir sanar a “pedagogia da exclusão” (ESTEVE, 2004), pois as vagas não atendiam toda população estudantil, além de o ensino centralizar-se na relação verticalizada de professor-aluno, onde o professor era o detentor e transmissor do conhecimento e os alunos, os seus receptores. Esses últimos, ao apresentarem dificuldade de aprendizagem, eram considerados indisciplinados e muitas vezes expulsos da escola e excluídos do sistema educacional (PÁTARO, 2017).

A terceira revolução educacional foi se concretizando a partir da segunda metade do século XX e pautava-se na universalização da escola, desde as séries iniciais até o ensino médio atual. Esse processo rompeu a homogeneização e a elitização da educação, trazendo para as salas de aula, em todos os níveis de ensino, pessoas possuidoras de diferenças sociais, econômicas, psíquicas, físicas, culturais, religiosas, raciais, ideológicas e de gênero (ARAÚJO, 2011). Esse fato exigiu novas formas de conceber a educação e lançou desafios inéditos que, até hoje, precisam ocupar a reflexão educacional. De acordo com Pátaro (2017, p. 6)

Alguns desses desafios incidem diretamente sobre o trabalho do(a) professor(a) em sala de aula e sobre a formação docente. A permanência na escola de crianças com dificuldades de aprendizagem e de conduta ajuda a configurar, atualmente, um clima escolar diferente daquele encontrado na segunda revolução educacional, já que todos(as) os(as) alunos(as) devem permanecer na escola e não se trata mais de ensinar apenas aqueles(as) selecionados(as) dentre uma elite, como na pedagogia da exclusão. (PÁTARO, 2017, p. 6).

Diante desses desafios, a formação docente necessita ser repensada, porque são os professores que irão vivenciá-los mais de perto e de certa forma, fazer valer os objetivos dessa terceira revolução educacional que são a inclusão e a equidade. Isso exige investimentos direcionados à preparação dos formadores, responsáveis em preparar os professores. Assim, a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas instituições de ensino deve começar a partir da formação inicial desses professores, para que possam exercer a função de maneira segura e comprometida, mediando o conhecimento através do diálogo, refletindo com seus

alunos sobre o melhor modo de despertar e desenvolver suas habilidades e conhecimentos de forma participativa e eficaz na sociedade.

Entretanto, apesar dos investimentos realizados visando melhorar os cursos de formação inicial, ainda são percebidas muitas lacunas¹ no decorrer do processo, como a desarticulação dos conhecimentos pedagógicos e específicos (SAVIANI, 2009), o distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional (GATTI, 2012) e a dicotomia entre teoria e prática (GUARNIERI, 2005). Por isso, reconhecemos que essa tarefa não é simples, como expõe Gatti (2014, p. 35)

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura.

No Brasil, a mesma autora destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que vem se sobressaindo no cenário nacional como um dos programas que têm contribuído com a formação inicial dos licenciandos, por favorecer a vivência do discente no espaço de formação, onde futuramente será seu campo de trabalho, além de possibilitar mais um espaço de aprendizagem, pesquisa e extensão.

Diante do exposto, a problemática impulsionadora deste estudo foi: o PIBID tem contribuído para suprir algumas lacunas deixadas pela formação inicial dos professores? Assim, objetivou-se nesta pesquisa, verificar se o PIBID tem contribuído para a redução de lacunas na formação inicial dos cursos de licenciaturas. Para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativa, por meio de um levantamento bibliográfico e documental de diversos artigos, teses, dissertações e documentos que pudessem responder à questão suscitada.

A relevância desta pesquisa justifica-se por buscar respostas a questões cruciais, referentes à formação inicial de professores, como também analisar as contribuições que o PIBID pode oferecer na superação de lacunas existentes nesses cursos.

¹ Neste trabalho, utilizamos a palavra “lacuna” para referir-nos às deficiências ou problemas existentes no contexto da formação inicial de professores e suas implicações na atuação docente e no seu futuro espaço de trabalho.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA PESQUISA

Breve histórico da formação de professores no Brasil

A formação inicial de professores nem sempre foi prioridade no Brasil. Foi estabelecida somente a partir da necessidade de instruir a população. Saviani (2009) destaca que no princípio, essa atividade ficou a cargo do clero, com a implantação das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 1827, que exigia dos professores apenas o domínio dos conteúdos em que caberia transmitir às crianças, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Posteriormente, essa incumbência passou a ser responsabilidade das províncias que deveriam adotar a formação de professores dos países europeus.

No início do século XX, de acordo com Gatti e Barreto (2009), surge a preocupação com a formação de professores do secundário², organizada através de cursos regulares e específicos e compatíveis com processo de industrialização do país, nas primeiras décadas do século XX. Isso convence os especialistas em educação a acrescentarem um ano a mais de disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura nos cursos de formação de bacharéis, permitindo-os lecionar disciplinas no ensino secundário.

No decorrer dos anos outras demandas foram surgindo, como a necessidade de profissionais formados em cursos de licenciaturas que atendessem às necessidades do sistema educacional em virtude do ensino obrigatório para oito anos, em especial na expansão de classes de 5^a a 8^a séries³, disposto na legislação vigente na época.

A LDB 9.394/96 exigiu que todos os professores possuíssem formação em nível superior. Estabeleceu-se um prazo de dez anos para que os sistemas de ensino fizessem as adequações necessárias para a formação dos seus professores, compatível com a sua área de atuação, pois os professores que atuavam na época, em sua maioria, possuíam apenas a formação em magistério, em nível médio. (GATTI; BARRETO, 2009). Finalizado o prazo e a meta não sendo alcançada, o governo prorrogou esse prazo oferecendo outros meios para

² Correspondente aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

³ Atualmente 6^o ao 9^o ano do Ensino Fundamental.

atingir os objetivos, como cursos de formação docente à distância e aumento da oferta dos cursos presenciais.

Todavia, segundo Scheibe (2010, p. 992) “a formação indiscriminada desenvolvida à distância na qualificação dos profissionais para o magistério traz privações vinculadas à vivência universitária, comunitária e institucional que compõem um processo formativo”, o que vem causando preocupações aos formadores de professores pela forma crescente na oferta desses cursos na modalidade EAD (Educação à Distância), devido à necessidade do momento.

Outra inquietação de Scheibe (2010) refere-se aos cursos presenciais no setor privado e, sobretudo, os que funcionam à noite, pois, segundo a autora, o Censo da Educação Superior de 2007, revelou que o setor privado responde por cerca de 74% das matrículas em cursos de graduação presenciais no Brasil. Essa preocupação decorre do fato desses cursos possuírem um tempo limitado e insuficiente no processo formativo para o futuro professor exercer sua função com qualidade. A autora destaca, ainda, que “a inexistência de um Sistema Nacional de Educação no Brasil pode ser uma das razões pelas quais a profissão docente se apresenta, hoje, extremamente diferenciada e fragmentada” (SCHEIBE, 2010, p. 984 – grifo da autora).

Pensando na formação inicial e continuada para os professores da Educação Básica, por intermédio de programas para apoiar os docentes em exercício em todo o país e cumprindo a exigência da LDB de 1996, segundo Scheibe (2010, p.986)

O MEC instituiu, por meio do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Este documento, além de manter a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo fomento a programas de formação inicial e continuada no país, estabeleceu a criação dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação. Na esteira desta política foi constituído, igualmente, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) [...] com o objetivo de estabelecer ações e metas para a qualificação dos 600 mil professores brasileiros que ainda não possuem a formação considerada adequada ao trabalho que exercem.

Objetivando uma maior organização na formação de professores e cumprindo o Decreto nº 6.755/2009, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as

Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica⁴, em nível superior, curso de licenciatura e de graduação plena, estabelecendo os princípios da formação inicial e continuada que devem contemplar:

- I. Sólida formação teórica e interdisciplinar dos profissionais;
- II. A inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;
- III. O contexto educacional da região onde será desenvolvido;
- IV. Atividades de socialização e avaliação dos impactos;
- IV. Aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da Língua Portuguesa e à capacidade comunicativa oral e escrita como elementos fundamentais da formação dos professores e à aprendizagem de Libras;
- V. Questões socioambientais, éticas, estéticas e relativas à diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional e sociocultural como princípios de equidade. (DOURADO, 2015, p. 306).

O autor também defende “que esta perspectiva articulada à centralidade conferida à formação dos profissionais do magistério da educação básica pode contribuir para a superação da dicotomia entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura” (DOURADO, 2015, p. 315), além de articular as políticas e dinâmicas de organização, gestão, suas instituições e seus atores e garantir novos recursos. Contudo, apesar das Diretrizes terem sido instituídas desde 2002, muitas lacunas ainda estão presentes na formação inicial dos professores, fato que discutiremos a seguir.

As lacunas da formação inicial de professores

Nas suas pesquisas sobre o professor e sua formação, Guarnieri (2005) aponta para a necessidade de se verificar como os professores recém-formados estão sendo inseridos em sala de aula e como têm construído as competências necessárias para desempenhar a função docente. A autora ainda ressalta

[...] esses estudos têm colocado novas questões para se repensarem os cursos de formação de professores, no sentido de se reverem as dicotomias que sempre são citadas quando se inicia uma discussão sobre essa formação, tais como: teoria *versus* prática, formação inicial

⁴ A Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, não se encontra mais em vigor. A mesma foi revogada pela Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada em vigência.

versus formação continuada, conhecimento pedagógico, mas que pouco tem auxiliado para o encaminhamento de propostas mais efetivas para os cursos de formação. (GUARNIERI 2005, p. 7).

Gatti (2014) também faz uma crítica sobre a qualidade das iniciativas referentes ao melhoramento da formação inicial nas formas que vem ocorrendo o fenômeno no qual o “que se oferece nesses cursos é apenas um verniz superficial de formação pedagógica e de seus fundamentos que não pode ser considerado realmente uma formação de profissionais para atuar em escolas atualmente” (GATTI 2014, p. 39). Essa crítica é muito relevante, pois é somente no início da carreira docente que o professor iniciante geralmente se depara com as lacunas resultantes de sua formação inicial, o que pode implicar na sua atuação com os alunos e colegas de trabalho.

Outro agravante assinalado por Guarnieri (2012), refere-se à inserção desses professores iniciantes na escola, que geralmente são direcionados para as turmas mais “complicadas”. Além de não terem um espaço de discussão dos problemas encontrados, se deparam com uma realidade diferente da que imaginavam, sofrendo com o “choque da realidade”, muitas vezes sentindo-se frustrados por não terem recebido a formação necessária que possa contribuir para o enfrentamento dos desafios encontrados na escola.

Algumas deficiências nos cursos de formação de professores também são apontadas por estudiosos, principalmente a respeito dos currículos desses cursos, sejam eles presenciais ou EAD. Matos (2015, p. 3) sinaliza que

Algumas das conclusões extraídas foram que os currículos são fragmentados: conjunto disciplinar bastante disperso, apenas 30% das disciplinas oferecidas é dedicado à formação profissional específica, predominando os referenciais teóricos, seja de natureza sociológica, psicológica ou outros, com associação, em poucos casos, às práticas educacionais. Os estágios obrigatórios são registrados de modo vago, não havendo propriamente um projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou a atividade de supervisão dos mesmos.

Dessa forma, podemos visualizar e elencar diversas lacunas apresentadas nos cursos de formação inicial de professores que podem influenciar de várias maneiras na atuação em sala de aula pelos futuros docentes como:

➤ **Currículos Fragmentados**

Em suas pesquisas sobre as licenciaturas, avaliando os históricos dos cursos de formação de professores por mais de um século, Gatti (2014, p. 39) constatou que os mesmos “se petrificaram no século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX e que mostram dificuldades de inovar-se”. A autora argumenta que essa formação não mais atende às exigências das escolas na contemporaneidade e que as “ementas dos currículos das licenciaturas se encontram nos fundamentos educacionais, proposições genéricas que passam ao largo de oferecer uma formação mais sólida” (GATTI 2014, p. 39), não ocorrendo uma interação entre os projetos pedagógicos e a estrutura curricular oferecida nesses cursos.

Além disso, observa-se que a carga horária direcionada aos processos formativos profissionais, teóricos, práticos e metodológicos, substituídas por “um conjunto de atividades vagamente descritas nos currículos” (GATTI, 2014, p. 39) se mostra insatisfatória, como atividades complementares, levando Gatti (2014, p.40) a construir o seguinte questionamento:

[...] a formação panorâmica, fragmentada e reduzida, encontrada nos currículos dessas licenciaturas é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar, avaliar ou orientar atividades de ensino na educação básica, lidando adequadamente com os aspectos de desenvolvimento humano de crianças, adolescentes e jovens, oriundos de contextos diferenciados, com interesses e motivações heterogêneos, comportamentos e hábitos diversos.

Percebe-se aqui que os currículos direcionados à formação dos professores têm se mostrado ineficientes no processo formativo desses profissionais, deixando lacunas de caráter teórico, prático e metodológico que o capacite a lidar com um público diversificado de alunos com perspectivas e necessidades variadas.

➤ **Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e Pedagógicos**

Sobre a importância de se proporcionar ao licenciando o contato com diversas áreas do conhecimento, Carvalho (2015, p. 5) argumenta que “o futuro profissional da educação durante o seu período de formação inicial precisa apropriar-se dos conhecimentos da pedagogia (ciência da educação), da didática (teoria e prática do ensino), bem como apropriar-se de um sólido conhecimento do campo de trabalho onde vai atuar”.

Saviani (2009) enfatiza que essa dificuldade ocorre desde quando se iniciou o processo de formação de professores. Com a criação dos cursos normais (o primeiro em 1835), praticava-se um currículo em que os professores teriam que dominar os conteúdos a serem transmitidos às crianças, sem levar em conta o preparo didático, situação que vigorou até a criação dos institutos de educação a partir de 1932. Em 1939, através da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, instituiu-se o “esquema 3+1” para as licenciaturas, sendo três anos para estudar as disciplinas específicas e um ano para a formação didática, o que não contribuiu muito para a articulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos, pois esses não eram vistos concomitantemente, mas, em períodos diferentes do curso e de maneira desarticulada entre eles.

É interessante notar que apesar dos avanços instituídos nos currículos dos cursos de formação de professores pela Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, Gatti e Barreto (2009) denunciam que na maioria dos ementários analisados nas suas pesquisas sobre os cursos de formação de professores, não se observou a articulação das disciplinas de formação específicas e a formação pedagógica. Dessa forma, compreendemos que a desarticulação dos conhecimentos pedagógicos e dos conhecimentos específicos constitui-se como uma grande lacuna nos cursos de formação inicial desde a sua origem até os dias atuais.

➤ **Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional**

Além de apropriar-se das ciências da educação e das teorias e práticas do ensino, é imperativo para o futuro professor conhecer o seu campo de trabalho que, segundo Nóvoa (2013), faz parte da construção da profissão docente. O autor também destaca a necessidade dos professores “terem um lugar predominante na formação dos seus colegas, isto é, a necessidade de a formação de professores se fazer a partir de dentro da profissão” (NÓVOA, 2013, p. 201).

O mesmo autor defende ainda uma “fusão dos espaços acadêmicos e institucionais das escolas e da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 205). Nesses devem ser integrados os futuros professores e os seus formadores, constituindo a escola como lugar privilegiado na formação dos professores e espaço de compartilhamento da prática docente.

Gatti (2012) reafirma os argumentos de Nóvoa (2013) ao defender que “a formação de profissionais professores para a educação básica tem que partir de seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários, selecionados como valorosos em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias” (GATTI, 2012, p. 14). No entanto, essa integração entre universidade e escola ainda se constitui como um desafio entre o meio universitário e o espaço escolar.

A falta de conexão entre a formação nas universidades e o campo da prática é apontada por Zeichner (2010) como um problema eterno na formação para a docência. O distanciamento entre os espaços de formação e de trabalho deve constituir fator de grande preocupação entre os responsáveis pela formação dos professores, pois a escola é o espaço estruturante da atividade docente (GATTI et al. 2014, p. 14).

Tudo isso denota a necessidade de uma mudança urgente nas práticas formativas desses futuros professores de forma a inseri-los no espaço escolar possibilitando-lhes obter competências reais do trabalho docente.

➤ **Dicotomia entre Teoria e Prática**

A articulação entre teoria e prática são requisitos essenciais à formação docente. Ao ser introduzido no ambiente de trabalho, desde a sua formação acadêmica, o licenciando terá a oportunidade de desenvolver e aplicar o que aprendeu durante a sua formação, tendo a oportunidade de avaliar os resultados obtidos. Como enfatiza Guarnieri (2005, p. 19), “a inserção na sala de aula, por sua vez desencadeia o processo de relacionamento dos conhecimentos da formação com os dados da própria prática e com os do contexto escolar”.

No entanto, a articulação entre teoria e prática nem sempre é uma realidade presente nos currículos das licenciaturas, que geralmente realizam essa experiência somente por meio do estágio supervisionado, o qual tem demonstrado ser insuficiente. Uma comprovação sobre esse fato é apresentada por Gatti (2012, p.2):

A relação entre teorias e práticas colocada como necessária em nossas normatizações políticas sobre a formação de professores para a educação básica não se encontra refletida nos currículos praticados pelas instituições formadoras de professores. [...] Mesmo com a movimentação observada em algumas instituições, nos últimos três anos, para reformular suas práticas formadoras, a maioria continua a desenvolver currículos que não propiciam uma adequada formação profissional. Também falta uma concepção de “prática” que transcenda o senso comum de “receita” ou “mera técnica”.

Galiazzi e Morais (2002, p. 249 *apud* Freiberger e Berbel, 2012), apontam a dicotomia entre teoria e prática como um dos principais desafios a ser superado nos cursos de licenciatura no país ao nos lembrar que “a formação de professores tem sido historicamente criticada pela incapacidade de estabelecer uma relação complementar entre teoria e prática”.

➤ **Estágios Fragilizados**

Alguns especialistas em educação apontam que as fragilidades do Estágio Supervisionado advêm do formato de como esse vem sendo conduzido nas licenciaturas. Gatti (2014, p. 40) enfatiza que a maioria dos estágios envolve somente atividades de observação, e que os estudantes não possuem um plano de trabalho articulando a instituição de ensino superior com as escolas e que a supervisão é muito genérica, pois apenas um docente supervisiona um grande número de estagiários. Dessa forma, o estágio deixa de se constituir numa prática efetiva e de reflexão sobre as ações pedagógicas do estagiário.

Outro aspecto que tem fragilizado o Estágio Supervisionado é o crescente aumento de cursos de licenciatura ofertados no período noturno por instituições particulares, que em sua maioria são frequentados por estudantes que trabalham durante o dia e só dispõem da noite para estudar e realizar suas atividades docentes “prejudicando o período destinado à realização dos estágios supervisionados” (MATOS 2015, p. 38). Por conseguinte, esses alunos não dispõem de um período adequado para a prática do estágio do exercício profissional.

Os aspectos negativos aqui expostos sobre o Estágio Supervisionado constituem-se como motivos de preocupação, pois esse geralmente é o único momento que muitos licenciandos têm durante a sua formação para conhecerem a realidade na qual irão atuar no futuro e articular a teoria com a prática. Sobre o estágio Pimenta e Lima (2006, p. 6) advogam:

[...] o estágio se constitui como um campo de conhecimento, o que significa atribuir-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. Enquanto campo de conhecimento, o estágio se produz na interação dos cursos de formação com o campo social no qual se desenvolvem as práticas educativas.

Diante da problemática exposta, em relação às lacunas que permeiam os cursos de formação inicial de professores, concebemos que alguns programas, apesar de não serem a panaceia de todos os problemas desses cursos, podem contribuir para amenizá-los. Por isso, enfatizamos a relevância desta pesquisa ao buscar comprovações de que um dos programas instituídos pelo Governo Federal, desenvolvido nos cursos de formação inicial docente há alguns anos, pode estar contribuindo com a minimização dessas lacunas, conforme veremos a seguir.

O PIBID e as contribuições para a formação de licenciados

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi criado para incentivar e valorizar a formação docente para a Educação Básica. Foi lançado em 2007 para atender as necessidades do Ensino Médio, principalmente nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática, devido à carência de professores nessas disciplinas. A partir de 2009 o Programa passou a atender a toda Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, escolas indígenas e quilombolas, segundo a necessidade de cada instituição. E, em 24 de junho de 2010, foi ratificado pelo Decreto nº 7.219, na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), visando os seguintes objetivos:

- I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - contribuir para a valorização do magistério;
- III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-os protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2014, p. 67).

Nesse sentido, o programa possui características próprias por dar oportunidade aos bolsistas, desde os primeiros semestres, de ingressar no ambiente escolar da Educação Básica e nas suas atividades cotidianas.

Para Almeida, Costa e Avelino (2012, p. 4), “pensar as vivências do PIBID implica reconhecer as características e as condições para desenvolver a práxis educativa”. Dessa forma, defendemos que o bolsista, por estar inserido no contexto escolar, antes mesmo de iniciar o Estágio Supervisionado na licenciatura, poderá qualificar-se melhor para o exercício da docência, ao concluir a sua formação inicial, pois essa vivência pode fornecer maior segurança no enfrentamento dos desafios escolares.

Também entendemos que a integração entre universidade e escola que o PIBID pode proporcionar, é favorável não só para a formação do bolsista, mas também para essas duas instituições. A “Escola”, por receber bolsistas que estarão apoiando e propondo atividades juntos com os seus professores, e a “Universidade”, que terá a escola como espaço de aprendizagem desde o início da formação dos licenciandos, além da oportunidade de avaliar o discente por meio das dificuldades enfrentadas pelos mesmos na inserção em sala de aula e refletindo de que forma poderá melhorar o currículo da instituição.

Diante disso, buscamos avaliar se esse Programa tem apresentado reais contribuições às licenciaturas e seus licenciandos, principalmente a respeito das deficiências encontradas na formação inicial dos professores.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Com base em Gil (2002), diante da sua natureza e dos seus objetivos, a pesquisa se caracteriza como qualitativa e exploratória. De acordo com o seu delineamento, como bibliográfica, por utilizar artigos científicos, dissertações e teses como fonte de dados, bem como documental, por analisar relatórios e pesquisas de instituições governamentais.

Para a coleta de dados foi definida a busca por trabalhos que satisfizessem os objetivos do estudo, estabelecendo-se os seguintes critérios: período das publicações de 2014 a 2016; busca por documentos, artigos, dissertações e teses, no Portal de Periódicos CAPES/MEC e

no Sistema SCIELO (*Scientific Electronic Library Online* - Biblioteca Eletrônica Científica on-line), por se tratarem de periódicos confiáveis⁵ e de grande relevância para a pesquisa.

Na análise dos dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo fundamentada em Bardin (2016), a partir de categorias estabelecidas *a priori* com base na discussão dos autores utilizados no referencial teórico. Inicialmente realizou-se uma “leitura flutuante” (BARDIN, 2016) do material bibliográfico e documental para escolher os que realmente se aplicassem aos objetivos do estudo. Em seguida, buscou-se verificar, interpretar e relacionar as informações contidas nos trabalhos selecionados que melhor respondessem à problemática investigada.

As categorias de análises referem-se às lacunas encontradas nos cursos de formação inicial, apresentadas pelos diversos especialistas em educação, discutidas na fundamentação teórica deste trabalho: Carvalho (2015); Freiberger e Berbel (2012); Gatti (2012; 2014a); Gatti e Barreto (2009); Guarnieri (2005; 2012); Matos (2015); Nóvoa (2013); Pimenta e Lima (2006) e Saviani (2009).

As lacunas aqui elencadas foram utilizadas como categorias para a discussão dos resultados encontrados, sendo abreviadas pela letra “C” e acompanhada de um número na ordem crescente.

- C1- Currículos Fragmentados
- C2- Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e os Pedagógicos
- C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional
- C4- Dicotomia entre Teoria e Prática
- C5- Estágios Fragilizados

⁵ Foi realizado no Portal de Periódico Capes/MEC, busca por assunto, primeiramente utilizando a palavra “PIBID” em seguida numa busca avançada, acrescentou AND e “Contribuições” para refinar a pesquisa e selecionou a opção de 5 anos nas datas de publicações, sendo que ao final só foram selecionados os trabalhos de 2014 a 2016, que focassem as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores. No Sistema SCIELO apenas utilizou-se a palavra “PIBID”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nas buscas realizadas, referentes aos anos de 2014 a 2016, nos periódicos da CAPES e SCIELO, foram encontrados um total de 30 trabalhos. Após a leitura prévia, alguns desses trabalhos foram excluídos por não atenderem aos critérios estabelecidos na metodologia, restando 14(quatorze) trabalhos encontrados no SCIELO e 8 (oito) no Portal de Periódicos CAPES/MEC. Dessa forma, foram selecionados 22 trabalhos sendo: uma tese, uma dissertação, dezoito artigos e dois relatórios do MEC.

Os materiais selecionados que atenderam aos critérios de busca estão elencados por ano, ordem numérica e nomes dos autores no Quadro 1.

Quadro 1: Resultado dos trabalhos selecionados e organizados por ano.

Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016
1- ALBUQUERQUE, M. P. FRISON, L. M. B. PORTO, G. C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.95, n. 239, p. 73-86, jan./abr. 2014.	8- CARVALHO, A. P. RAZUCK, R. C. S. R. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência sob a ótica de Professores Supervisores de Química: contribuições ao processo de formação docente. Especial no monográfico Especial não temático, v. 68, n. 1, p. 9-28.	14- BALADELI, A. P. D. BORSTEL, C. N. V. FERREIRA, A. J. Identidades docentes e diferença no discurso de professores de Língua Inglesa em formação inicial. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 1, p. 207-227, 2016.
2- FREITAS, M. F. Q. A pesquisa participante e a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 53, p. 149-167, jul./set. Editora UFPR, 2014.	9- DARROZ, L. M. WANNMACHER, C. M. D. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/Física: A visão dos bolsistas de iniciação à docência. Ciências, v. 17, n. 3, 2015.	15- BRITO, L. D. MASSEANA, E. P. SIQUEIRA, M. Contribuições de um programa de iniciação à docência à formação de futuros professores de Ciências. Revista Ibero-americana de Educação, v. 72, n. 2, p. 103-120.
3- MATEUS, E. F. Um esboço crítico sobre “parceria” na formação de professores. Educação em Revista, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.355-384, Julho-Setembro, 2014.	10- GONZATTI, S. E. M. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: a terceira margem do rio. Porto Alegre, 2015. 178f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, PUCRS.	16- GOMES, C. SOUZA, V. L. T. O PIBID e a mediação na configuração de sentidos sobre a docência. Psicologia Escolar e Educacional, v. 20, n. 1, p. 147-156, 2016.
4- MORAIS, J. K. C. FERREIRA, M. A. S. Profissionalização docente: construindo saberes a partir da prática no PIBID. HOLOS, Ano 30, v. 5, p. 112-120, 2014.	11- PRANKE, A. FRISON, L. M. B. Potencialização da aprendizagem autorregulada de bolsistas do PIBID/UFPel do curso de licenciatura em Matemática através de oficinas pedagógicas. Bolema, Rio Claro (SP), v.29,	17- NASCIMENTO, M. G. ALMEIDA, P. C. A. PASSOS, L. F. Formação docente e sua relação com a escola. Revista Portuguesa de Educação, v. 29, n. 2, p. 9-34, 2016.

	n.51, p. 223-240, abr. 2015.	
5- SÁ, L. P. GARRITZ, A. O conhecimento pedagógico da “natureza da matéria” de bolsistas brasileiros participantes de um programa de iniciação à docência. <i>Educación química</i> , v. 25, n. 3, p. 363-379, 2014. (a)	12- SANT’ANNA, P. A. MARQUES, L. O. C. Pibid Diversidade e a Formação de Educadores do Campo. <i>Educação & Realidade</i> , Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 725-744, jul./set. 2015.	18- NEITZEL, A. A. BRIDON, J. WEISS, C. S. Mediações em leitura: encontros na sala de aula. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 97, n. 246, 2016.
Ano de 2014	Ano de 2015	Ano de 2016
6- SÁ, L. P. GARRITZ, A. Análise de uma sequência didática sobre ligações químicas produzida por estudantes de química brasileiros em Formação Inicial. <i>Educación química</i> , v. 25, n. 4, p. 470-477, 2014. (b)	13- SANTOS, V. C. ARROIO, A. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. <i>Química Nova</i> , v. 38, No. 1, 144-150, 2015.	19- PEREIRA, A. K. LIMA, G. G. O PIBID na Formação dos Licenciandos em Química do IFTM–Campus Uberaba: (Re) Pensando a Docência na Educação Básica. <i>HOLOS</i> , v. 3, p. 150-173, 2016.
7- VIEIRA, A. C. Um estudo sobre as contribuições do PIBID-FURB para a formação inicial de professores de matemática. Dissertação (mestrado) - Universidade Regional de Blumenau, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Naturais e Matemática, 2014.	22- CAPES. Relatório de Gestão 2009-2014. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – DEB. Brasília: CAPES 2014.	20- YAMIN, G. A. CAMPOS, M. I. CATANANTE, B. R. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do PIBID. <i>Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos</i> , v. 97, n. 245, p. 31-45, jan./abr. 2016.
21-GATTI, B. A. ANDRÉ, M. E. D. A. GIMENES, N. A. S. FERREGUT, L. Um estudo avaliativo do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). São Paulo: FCC/SEP, 2014.		

Fonte: organizado pela autora.

O Quadro 2 apresenta os resultados encontrados dos trabalhos selecionados sobre as contribuições do PIBID em suprir algumas lacunas da formação inicial de professores, seguida de uma análise qualitativa dos resultados encontrados.

Quadro 2: Quantidade de trabalhos encontrados, por categorias, referentes às contribuições do PIBID na Formação Inicial de Professores.

Lacunas	Documento	Periódicos	Periódico	Total
---------	-----------	------------	-----------	-------

	s	CAPES	SCIELO	
C1- Currículos fragmentados	(21)	—	—	1
C2- Desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos	(21)	(8), (4)	(9), (17), (5a), (6b), (18), (13), (14)	10
C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional	(21)	(15), (19), (7), (10)	(2), (16), (17), (3), (5a), (6b), (12), (20), (1)	14
Lacunas	Documentos	Periódicos CAPES	Periódico SCIELO	Total
C4- Dicotomia entre teoria e prática	(21), (22)	(15), (8), (4), (11), (7), (10)	(1), (14), (16), (17), (12), (13), (20)	15
C5- Estágios fragilizados	(21)	(22)	(17), (20)	4

Fonte: organizado pela autora.

Dos trabalhos encontrados sobre as contribuições do PIBID na formação inicial de professores das licenciaturas, conforme visualizamos no Quadro 2, as categorias que obtiveram maiores números de citações foram as “C4-Dicotomia existente ente teoria e prática”, encontrada em 15 (quinze) dos trabalhos selecionados, a “C3-Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional”, mencionada em 14 (quatorze) dos trabalhos e a categoria “C2- Desarticulação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos”, foram citados em 10 (dez) trabalhos..

As categorias menos citadas foram a “C1-Currículos fragmentados” citada em apenas 01 (um) dos trabalhos e a “C5- Estágios fragilizados” encontrados em 04 (quatro) dos trabalhos. Esses resultados demonstram que o PIBID, tem reconhecido as deficiências nos cursos de formação inicial dos professores, e se preocupa em contribuir com essa formação.

A seguir, apresentamos uma análise qualitativa das categorias estabelecidas a *priori* referentes às contribuições do PIBID na redução de lacunas na formação inicial.

C1- Currículos Fragmentados

Referente às contribuições do PIBID na melhoria dos currículos das licenciaturas, Gatti et al. (2014, p. 32) apresenta o relato de uma coordenadora de área do PIBID de um Curso de Física do Rio Grande do Sul⁶, [...] o Programa vai para além da importância da possibilidade de validar *in-sito* o currículo formativo [...]” e que o programa possibilita uma constante avaliação dos cursos de licenciatura através das atividades desenvolvidas. Adicionalmente, uma coordenadora de área de um curso de Pedagogia de Santa Catarina, assegura, que a partir de discussões com os bolsistas “foi encaminhada uma solicitação de reestruturação do curso, alterando a matriz curricular, inserindo disciplinas para qualificar o processo de formação” (GATTI et al. 2014, p. 34).

Também, nos estudos de Gatti et al. (2014, p.48), sobre os licenciandos bolsistas, a categoria “o PIBID é importante e significativo para a formação profissional e contribui para a elevação da qualidade dos cursos de formação inicial de professores e o enriquecimento do currículo” foi pontuado em todas as regiões do Brasil. E na conclusão do estudo, os autores comentam que:

O currículo dos cursos de licenciaturas é posto em questão [...] levam a um repensar o currículo desses cursos na perspectiva de interligar saberes da ciência com a ciência da educação. Há melhorias na qualidade dos cursos, especialmente nos currículos desses cursos. (GATTI et al. 2014, p. 104).

Diante desses relatos podemos inferir que o PIBID tem favorecido a avaliação dos currículos dos cursos de licenciaturas, possibilitado a reflexão sobre a interligação dos saberes, resultando na construção de um currículo menos fragmentado.

C2- Desarticulação entre os Conhecimentos Específicos e os Pedagógicos

Na pesquisa realizada acerca da visão dos professores supervisores do PIBID sobre as contribuições para a formação dos bolsistas da Universidade de Brasília (UNB), Carvalho e

⁶ Alguns autores não revelaram os nomes das universidades pesquisadas, mas, apenas a região em que se encontram as universidades contempladas com a pesquisa.

Razuck (2015, p. 24) constataram que no “Subprojeto Química estimula-se a formação de um educador químico - o qual possui o conhecimento específico de Química e de educação - capaz de refletir sobre a sua prática docente e a metodologia de ensino. ”

Gatti et al. (2014, p. 104), investigando sobre as contribuições do PIBID para os bolsistas, concluíram que o programa “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”. Também, citam o relato de um coordenador de área do subprojeto de um curso de Sociologia de Roraima. Ele defende que o programa tem permitido ao bolsista “um desenvolvimento científico, pedagógico e prático de uma forma mais consistente que o observado no currículo normal do curso. [...] É possível observar uma diferença clara entre os alunos bolsistas [...] comparados aos alunos não bolsistas” (GATTI et al. 2014, p. 36).

Santos e Arroio (2014, p. 150) apontam que as atividades desenvolvidas no projeto foram além de seu objetivo individual de aprendizagem, afirmando que “[...] as atividades em grupo foram essenciais para a aprendizagem desses licenciandos, tanto em relação às metodologias de ensino e recursos visuais como em relação ao trabalho em grupo”.

Já Baladeli, Borstel e Ferreira (2016, p. 226) em sua pesquisa destacam que além do diferencial formativo em sua aprendizagem, o PIBID forneceu aos licenciandos bolsistas o “[...] desenvolvimento de uma postura científica mediante a participação em eventos e publicações científicas”.

Esses relatos evidenciam que muitas das atividades realizadas pelos bolsistas licenciandos nas escolas favorecem a articulação entre os conhecimentos específicos da sua área de formação e os conhecimentos pedagógicos. Também possibilitam a esses bolsistas planejar e construir estratégias de ensino, juntamente com a professora da turma, buscando contemplar as necessidades e expectativas dos alunos, de acordo com as vivências e saberes individuais, no intuito de alcançar êxito nos conteúdos trabalhados nas aulas.

Além disso, a oportunidade de trabalhar em grupo permite a troca de conhecimentos e experiências entre os bolsistas e a articulação entre os conhecimentos específicos e pedagógicos. Isso pode promover o que tanto se almeja nos cursos de licenciaturas, exposto

por Carvalho (2015) de que o futuro professor precisa assimilar conhecimentos didáticos, pedagógicos e específicos do seu campo de atuação docente. Entretanto, reconhecemos que o licenciando necessita ir além de assimilar esses conhecimentos, mas também, possuir a competência de articulá-los entre si de acordo com as demandas exigidas pela profissão.

C3- Distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional

Nas conclusões da sua pesquisa, Nascimento, Almeida e Passos (2016, p. 29) demonstram que o PIBID tem sido um facilitador no sentido de uma maior aproximação “entre os contextos de formação e do trabalho docente, ” favorecendo uma maior aproximação entre universidade e escola. Enfatizam ainda que

Ao promover a aproximação entre universidade e escola e criar condições favoráveis à inserção dos professores em formação no ambiente escolar, o PIBID tem um potencial transformador que pode beneficiar ambas as instituições, criando possibilidades para a constituição de um espaço privilegiado de trabalho e formação.

Os mesmos autores citam alguns relatos dos participantes da pesquisa. Uma licencianda bolsista afirma que “quando você está assim, de frente com aquela turma enorme, com 40 alunos, 43, todo mundo falando ao mesmo tempo. Aí só estando aqui mesmo para você saber qual é a realidade. Sentir na pele, [...]”. Outra bolsista diz que “é uma oportunidade de a gente se inserir, de conhecer, ver como é que a escola se movimenta” (NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS 2016, p. 23).

Sant'Anna e Marques (2015, p. 740) numa pesquisa sobre o PIBID “Diversidade”, direcionada à formação em escolas do campo e indígenas, afirmam que “do ponto de vista da formação inicial do educador do campo, a experiência construída com o projeto PIBID Diversidade possibilitou uma mudança expressiva na atitude dos licenciandos em relação à sua trajetória formativa”.

Os mesmos autores destacam ainda dois aspectos importantes proporcionados aos licenciandos bolsistas: as influências no contato e vivência desses com a realidade da escola do campo e as necessidades que surgiam no decorrer de suas experiências. De acordo com os autores, isso proporcionou aos bolsistas a substituição de um modelo de formação em que

prevalece a “reflexão teórica” para o “aprender fazendo” num “processo de ação-reflexão-ação”. Além da aproximação e vivência da realidade dessas escolas.

Em sua pesquisa participante sobre a intervenção comunitária no cotidiano do PIBID/CAPES-UFPR, Freitas (2014, p.149) analisou as dimensões psicossociais do processo de participação e formação de um grupo de bolsistas de Pedagogia e constatou que “as práticas participativas, comunitárias e educacionais fortaleceram uma proximidade entre universidade e escola”. De acordo com a autora, isso foi proporcionado pela convivência diária no espaço escolar, assim como pelas reuniões, oficinas semanais de capacitação, grupos focais temáticos que contribuíram na quebra de mitos, receios e preconceitos sobre a realidade das escolas públicas.

Diante desses relatos, inferimos que o PIBID favorece aos discentes bolsistas uma maior aproximação com seu futuro espaço de trabalho, incorporando a formação acadêmica da universidade à vivência do exercício de professor, pois permite uma convivência diária no contexto escolar com a prática de ensino. Proporciona ainda um espaço de reflexão e participação comunitária, no reconhecimento da escola com todas as suas atribuições que lhe são pertinentes. Esse fato corrobora o pensamento de Nóvoa (2013) que defende a escola como um lugar de formação que pode favorecer um trabalho em conjunto na busca de suprir as necessidades de todos os envolvidos, por meio da troca de conhecimentos e experiências.

C4- Dicotomia entre Teoria e Prática

Na sua pesquisa, Brito, Massena e Siqueira (2016, p.117) concluíram que o PIBID “oferece uma oportunidade de articulação entre a teoria e a prática, diminuindo a distância existente entre essas duas dimensões, o que contribui para a formação de conhecimentos práticos para a docência” .

Gonzatti (2015, p. 160) também apresenta diversos dados importantes na sua pesquisa de doutorado, concluindo que

[...] a resignificação da relação entre prática e teoria, a perspectiva interdisciplinar como possibilidade teórica e metodológica de organização das situações de ensino e aprendizagem e, por último, a escola como um laboratório de aprendizagem sobre a

docência, foram os aspectos empíricos evidenciados nessa investigação como indicativos de rupturas e de inovações que estão sendo provocadas pelo PIBID.

Albuquerque, Frison e Porto (2014, p.83) também constataram que existem aprendizagens adquiridas na participação das atividades desenvolvidas pelo Programa, pelos licenciandos bolsistas, que não se restringem apenas às teorias, através da “possibilidade de estarem inseridos em uma escola, trabalhando em sala de aula juntamente com a professora titular da turma, vivenciando o dia a dia da escola e colocando em prática a teoria que foi estudada.” Os autores ressaltam ainda que isso é um privilégio somente dos participantes do PIBID, pois isso não ocorre na graduação normal.

Morais e Ferreira (2014, p. 119) ao refletirem sobre as contribuições do PIBID na formulação e constituição dos saberes docentes, constataram “[...] que os bolsistas ao atuarem na escola são estimulados a refletirem sobre a sua prática e, conseqüentemente, a mobilizarem saberes como os da ação pedagógica, os disciplinares e os curriculares.” Os autores concluíram ainda que na prática, o bolsista tem a possibilidade de desenvolver suas teorias, conhecimentos e habilidades em sala de aula. E assim, vão construindo seus saberes e formulando sua identidade docente.

A dicotomia existente entre teoria e a prática na formação inicial dos professores constitui-se como uma grande lacuna a ser repensada e preenchida. Esse fato pode gerar resultados bastante negativos no início da carreira docente, podendo ocasionar um “choque com a realidade” no encontro com a escola, conforme descrito por Guarnieri (2012). Entretanto, como podemos perceber, ao proporcionar ao licenciando bolsista a oportunidade de frequentar o ambiente escolar e ter contato com os alunos em sala de aula, o PIBID tem possibilitado aos mesmos planejar, experimentar e aplicar as teorias adquiridas durante a sua formação, através de práticas de ensino e troca de experiências com todos os envolvidos.

C5- Estágios Fragilizados

Nascimento, Almeida e Passos (2016, p. 30), em seu trabalho, perceberam o entusiasmo dos participantes do Programa, o que os leva a refletir sobre os benefícios que

seria para os cursos de licenciaturas, “[...] se os estágios curriculares fossem organizados nessa perspectiva e contassem com o apoio de um programa que pudesse alcançar todos os licenciandos e professores das escolas básicas que os recebem e orientam”. Mas, cientes de que não seja uma realidade presente, afirmam a necessidade de um trabalho conjunto entre as instituições formadoras e as escolas.

Nos resultados de sua pesquisa realizada com os bolsistas do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), Yamin, Campos e Catanante (2016, p. 39) observaram que todas as bolsistas do PIBID da turma de Pedagogia do ano de 2013 reconheceram as contribuições do programa em adquirir segurança para realizar o Estágio Supervisionado, “o PIBID foi essencial para que eu tivesse uma boa desenvoltura dentro da sala de aula. Passei por algumas dificuldades, pois não pude contar com o auxílio da professora; porém, como eu já tinha a experiência de trabalhar na sala de aula antes da regência, eu consegui superar minhas dificuldades e medos”.

As autoras também relataram que as alunas que não participaram do Programa sentiram-se inseguras no momento de realizar a regência em sala de aula, durante o estágio. Mas, as alunas que participaram do PIBID ficaram mais confiantes nesse momento, pela convivência e experiências adquiridas na participação das atividades do PIBID, que contribuíram na superação das dificuldades e medos de encarar os alunos em sala de aula.

Em seu estudo avaliativo sobre o PIBID, Gatti et al. (2014, p.35) argumenta sobre a importância do programa na formação dos futuros docentes ao perceberem que “[...] os licenciandos bolsistas se mostram mais críticos em relação à sua formação nas várias disciplinas, colocam questionamentos referentes ao modelo dos Estágios Curriculares, ampliam suas leituras e sua cultura geral”.

Os relatos acima confirmam o que o Relatório DEB da CAPES (2014, p.64) assegura sobre o PIBID, de que esse “surge como um programa de incentivo e fortalecimento à docência, mas que se diferencia do Estágio por não ser obrigatório e não alcançar todos os licenciandos em formação”. O Relatório ainda enfatiza, que apesar de se diferenciarem em suas propostas, o PIBID e o Estágio entrecruzam seus objetivos na qualificação dos docentes

atuantes e iniciantes, possibilitando a aproximação com o espaço escolar, em função de sua formação profissional.

Diante do exposto, podemos afirmar que o PIBID também tem contribuído com a atuação dos licenciandos no período de seus estágios obrigatórios, através das experiências adquiridas durante a participação no Programa, favorecendo uma maior segurança no enfrentamento dos desafios apresentados durante o Estágio e posteriormente, ao assumir a sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, buscou-se verificar as contribuições do PIBID na redução de lacunas na formação inicial de professores dos cursos de licenciaturas. Diante dos resultados encontrados, verificamos a contribuição que o PIBID vem oferecendo aos bolsistas na formação inicial de professores, por colaborar com sua inserção no contexto escolar; possibilitar a articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos adquiridos na universidade; permitir a troca de experiências com os professores da Educação Básica; revitalizar o estágio supervisionado, além de proporcionar aos cursos de licenciaturas uma reflexão sobre os seus currículos, contribuindo com o aperfeiçoamento desses cursos.

No entanto, reconhecemos que o PIBID, sozinho, não conseguirá solucionar todos os problemas da formação inicial docente, pois sequer consegue contemplar todos os licenciandos de cada uma das instituições no qual está instalado. Dessa forma, muitas das lacunas detectadas na formação inicial do professor irão continuar presentes no decorrer da vida profissional desses discentes.

Assim, percebemos a urgência dos gestores e autoridades em repensarem e direcionarem as políticas públicas visando à formação do professor desde o seu início, para que possamos ter profissionais qualificados, competentes que possam formar outros profissionais que colaborem com o desenvolvimento do país e com a efetivação de uma maior qualidade de vida e igualdade de oportunidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro da Costa e. COSTA, Marlúcia Campos da Silva. AVELINO, Yale Cunha. Contribuições do Pibid para a formação docente: a perspectiva das bolsistas de licenciatura em Pedagogia/UNEB. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão-SE/Brasil, 20 a 22 de setembro de 2012. Disponível em: http://educonse.com.br/2012/eixo_02/PDF/104.pdf Acesso dia 14/05/2017

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, n. esp., p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202/1217> Acesso em 01/09/2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. **Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências**. *Decretos*. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso: 03/10/2016.

_____. Decreto n. 7.219 de 25/06/2010. **Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência e dá outras providências**. Disponível em: <www.capes.gov.br>. Acesso em: 03/10/2016

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Leis ordinárias**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 03/10/2016

_____. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Brasília: MEC/CNE, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em 10/10/2016.

_____. Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a**

formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 01/10/2108.

CARVALHO, Ademar de Lima. Estágio Supervisionado: Pesquisa e Mobilização de Saberes na Construção da Identidade Docente. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale.** Ano III n. 05. Disponível em: http://eduvalesl.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/SMvplprphrWrrx_2015-12-18-21-57-57.pdf. Acesso em 30/04/17

DOURADO, Luiz Fernandes. Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educação & Sociedade**, v. 36, n. 131, 2015. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/12934?locale-attribute=en>. Acesso em: 07/12/16.

ESTEVE, J. M. **A terceira revolução educacional: a educação na sociedade do conhecimento.** São Paulo: Moderna, 2004.

FREIBERGER, Regiane Muller; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. A proposta do educar com pesquisa na formação inicial de professores: desafios e contribuições. **IX ANPED SUL.** Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <https://scholar.google.com.br/scholar> Acesso: 12/11/2016.

GATTI, Bernadete. BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. **UNESCO**, Representação no Brasil, 2009. Disponível em: http://200.129.168.183/ojs_mestrado01/index.php/teste/article/view/46. Acesso em: 12/11/2016

GATTI, Bernadete A. políticas e práticas de formação de professores: perspectivas no Brasil. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**, UNICAMP, Campinas, 2012. Disponível em: http://www.infoteca.inf.br/endipec/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/0040m.pdf. Acesso em: 01/12/2016

GATTI, Bernadete A. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, n. 100, p. 33-46, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/76164>. Acesso em: 01/12/2016

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed., São Paulo: Atlas, 2002.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). **Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência.** 2 Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____, Maria Regina. O professor iniciante e o trabalho com as diferenças dos alunos. IN: ANDRÉ, Marli. (Org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 11^a. Ed. Papirus Campinas, SP. 2012

MATOS, Camila L. Cravo. Pensando a formação inicial de professores e suas incompletudes: lacunas. **Revista Educação Online**, n. 20, set-dez 2015, p. 35-49.
Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00495.pdf>.
Acesso dia: 19/12/2016.

NÓVOA, Antonio. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernadete Angelina (Org). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. A terceira revolução educacional e os objetivos da escola: desafios para a formação de professores no Brasil. **Anais: EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação**, p. 14006 a 14023, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: <https://educere.pucpr.br/p1/anais.html> Acesso em 01/09/2018.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. **Póiesis Pedagógica**, v. 3, n. 3 e 4, p. 5-24, 2006. Disponível em: www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/10542. Acesso em: 09/05/2016

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14 n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 12/07/16

SCHEIBE, Leda. Valorização e formação dos professores para a educação básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso dia: 22/11/16