

Potencialidades reflexivas para a formação inicial a partir do PIBID e do Estágio

Reflective potentialities to the initial training from PIBID and supervised training

Potencialidades reflexivas para la formación inicial desde el PIBID y la práctica supervisada

Fernanda Keila da Marinho Silva *

Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba – Bra.

Franciele Gonçalves Oliveira**

Universidade Estadual de São Campinas [UNICAMP] – Bra.

Alan Henrique de Melo Matos***

Universidade Estadual de São Campinas [UNICAMP] – Bra.

RESUMO

O objetivo do artigo é compreender as concepções dos estudantes sobre o processo formativo inicial vivenciado na Universidade a partir do PIBID e do Estágio Supervisionado. O foco não será a comparação dos programas, mas as potencialidades de cada um para a reflexão sobre a formação docente. Os dados resultam de questionários coletados junto a alguns dos licenciandos que participam ou já participaram do PIBID e cursam ou já cursaram o Estágio. A interpretação será realizada à luz da perspectiva dialógica bakhtiniana da linguagem. Esse referencial revelou que há, entre os estudantes, uma ideia de que no PIBID há maior contato com a realidade da escola pública em detrimento dos estágios. Isso está relacionado ao fato de que no PIBID todas as ações, desde o planejamento até as intervenções são coletivas. Sugere-se, portanto, que a constituição da docência é construída, pelos licenciandos, por princípios de alteridade.

Palavras-chave: Estágio supervisionado. Programa de iniciação à docência. Formação de professores.

ABSTRACT

The aim of this article is to understand the students' conceptions about the initial training process experienced in the University from PIBID Program and the supervised training. The focus will not be the comparison of these programs, but the potentialities of each one to a reflection about the teacher training. The data are from questionnaires which were answered by licensed practical students who participate or participated of PIBID and attend or attended the supervised training. The analysis will be done to the light of the bakhtinian dialogic perspective of the language. This referential pointed out that there are, among the students, an idea that in PIBID there is higher contact with the reality of the public school than the training program. This is related to the fact that in PIBID all the actions, since the planning to the intervention are collective. It is suggested, therefore, that the development of teaching abilities is built, by the licensed practical students, for otherness principles.

Keywords: Supervised training. Professional initiation program. Initial training.

RESUMEN

El objetivo del artículo es comprender las percepciones de los estudiantes sobre el proceso de formación inicial experimentado en la universidad desde el PIBID y las prácticas supervisadas. El foco no será la comparación de los programas, sino las potencialidades de cada uno para la reflexión sobre la formación docente. Los datos resultan de cuestionarios recopilados junto a alumnos que participan o que participaron del PIBID y cursan o cursaron las prácticas supervisadas. La interpretación fue realizada ante la perspectiva dialógica del lenguaje desde Bakhtin. Ese referencial reveló que existe, entre los estudiantes, la percepción de que en el PIBID hay mayor contacto con la realidad de la escuela pública, en perjuicio de las prácticas supervisadas. Esto se relaciona con el hecho de que en el PIBID las acciones, desde la planificación hasta la ejecución de las actividades son colectivas. Se sugiere, por consiguiente, que la constitución de la docencia es construida por los principios de la alteridad.

Palabras-clave: Práctica supervisada. Programa de iniciación para la docencia. Formación del profesorado.

Introdução

O presente artigo compreende o “projeto formativo do profissional docente” conforme há tempos já expôs Mizukami (2002): um *continuum*, algo que se processa pela vida toda, de modo a distinguir-se dos modelos formalizados de maneira pontual que prevaleceram em peso num passado recente de nossa história educacional. Valorizar o *continuum* é significativo porque marca e demarca o processo histórico. O texto discute a formação inicial considerando-a como parte fundamental dentre os diversos momentos formativos pelos quais passa o professor em sua carreira. Reporta-se, especialmente, aos autores que fazem menção explícita aos estágios supervisionados como momento essencial da formação inicial do professor e o referem como atividade de caráter investigativo (PIMENTA e LIMA, 2010; GHEDIN, OLIVEIRA e ALMEIDA, 2015). No plano internacional, é importante apresentar as ideias de Antônio Nóvoa, quando o autor defende a formação construída a partir “de dentro” da profissão (NÓVOA, 2009).

A motivação do estudo envolve a expectativa de conciliar duas esferas que, no entender dos autores do artigo, possuem pontos de convergência que merecem maior exploração justamente pelo fato de possibilitarem a melhoria dos processos formativos dos licenciandos. Referimo-nos aos Estágios e ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). A interpretação que se pretende desenvolver partirá de opiniões coletadas junto a alguns dos licenciandos que participam ou já participaram do PIBID e cursam ou já cursaram o Estágio.

O objetivo principal do artigo é compreender, a partir das concepções dos licenciandos, o que é representativo na formação do professor, quando indagados acerca das potencialidades dos processos de formação anteriormente destacados. Questionamentos a serem discutidos a partir desse objetivo são: para os estudantes que participam do PIBID e cursam o Estágio, o que diferencia uma atividade da outra em relação à *formação*? De que maneira as ideias dos estudantes podem encaminhar discussões que se somam qualitativamente na formação do licenciando? O foco do artigo *não* é a *comparação* dos programas, pois se considera que cada um possui diferenças que os contrastam bruscamente. O foco volta-se para as potencialidades de um e outro de modo que essas se somem na reflexão da conjuntura formativa.

A redação do artigo percorrerá considerações sobre o estágio e sobre o PIBID. Ao leitor, será dado o panorama geral em que se inscreve o estágio como campo de conhecimento teórico e que deve ser efetivado a partir de pesquisa. Aliás, reconhecer o estágio como atividade de investigação envolve estabelecer premissas que consideram o docente como produtor de conhecimento e sobre isso há um vasto campo de discussão. O PIBID será apresentado como um programa de política pública que desde sua implementação tomou vulto considerável e tornou-se objeto de grande número de pesquisas.

O interesse com essa ampla temática decorre de nosso profundo envolvimento com o PIBID e, também, com os estágios. O PIBID como proposta extensionista e o estágio como momento formativo oficial da licenciatura reúnem propriedades importantes para que, como formadores, possamos refletir ações integradas na universidade.

Formação inicial: a convergência entre PIBID e estágio

A preocupação mais central e que motiva o artigo é a formação inicial. Reconhece-se a sua estrutura ainda carente quando se considera o cenário brasileiro em sua amplitude. Sabe-se, por exemplo, que a quantidade de professores que saem das universidades e cursos superiores não é suficiente para cobrir parcela significativa das demandas do país. Até 2007, apontava-se

necessidade de aproximadamente 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia. Naquela época, indicava-se a falta de cerca de 60 mil professores de Física. Isso é especialmente alarmante se considerar-se que entre 1990 e 2001, só saíram dos bancos universitários 7.216 professores nas licenciaturas de Física, e algo similar também se observou na disciplina de Química (BRASIL, 2007). Ristoff (2012) reitera essa situação ao dizer que:

A crise de quantidade manifesta-se em todas as disciplinas da educação básica e em todas as regiões do país. Para registro: não há uma única disciplina em que o número de professores com formação específica (por exemplo, professor de matemática formado em matemática) seja igual ou superior à demanda.

Esses dados são alarmantes para o pesquisador da área de educação e para o profissional que atua na formação de professores. Parece claro que, a despeito da importância do profissional docente na sociedade, pouco essa consideração reverbera na implementação de políticas públicas destinadas a encobrir tais lacunas. É sabido que as condições de trabalho são precárias. Mas a profissão docente talvez seja a que mais pode ilustrar o certame de que não se pode esperar uma melhora na estrutura básica para se conseguir melhor formação para os estudantes da escola. Isso porque, de fato, tanto a reflexão sobre a formação inicial quanto a formação dos alunos das escolas devem primar por um nível de excelência alto e a todo o momento.

É dessa forma que nossa discussão e nossas preocupações se justificam. A formação inicial é aqui compreendida como parte do processo formativo, mas aquele em que diversos aspectos devem ser sistematizados e postos à prova, postos em questão, problematizados e refletidos. Nesse sentido, independente da área específica, o que deve ser considerado como denominador comum para a formação inicial do professor? Como formar o "bom professor"? É possível que nossos cursos de formação de professores ofereçam possibilidades de conhecimento prático acerca da profissão, da sala de aula, da gestão, etc? Podemos promover essas aproximações nas disciplinas de estágio? No que nos toca nesse texto, também perguntamos: o PIBID pode ser um caminho para isso? Como? Evidentemente, as perguntas são amplas e a discussão quase inesgotável. Por isso, algumas escolhas serão feitas para sistematizar uma questão de cunho mais sintético: o que há de urgente para que se implemente a boa formação inicial? Discutir-se-á essa questão a partir dos enunciados dos licenciandos.

No Brasil, o estágio supervisionado é temática recorrente das pesquisas indicando um intenso campo de investigação e, sobretudo, indicando uma relativa quantidade de questionamentos sobre a sua dinâmica, orientação teórica, forma de condução, dentre outros. Também há, no país, documentos atuais que regulamentam e dão orientação acerca do seu impacto e da sua forma operacional (BRASIL, 2008; BRASIL, 2015).

O livro de Pimenta e Lima (2010) apresenta importantes considerações acerca desse momento na vida profissional do estudante/professor e, certamente, colabora com o contínuo e necessário debate que, como formadores, temos realizado. As autoras enfatizam a definição do estágio como atividade teórica "... *que permite conhecer e se aproximar da realidade*" (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 44) e o assumem como pesquisa.

As autoras destacam que o estágio é teoria e prática e a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação. No caso da "prática", Pimenta e Lima recorrem a Sacristán (1999 citado por PIMENTA e LIMA, 2010) para dizerem que a mesma é institucionalizada, referindo-se às "... formas de educar que ocorrem em diferentes contextos institucionalizados, configurando a cultura e também a tradição das instituições. Essa tradição seria o conteúdo e o método da

educação” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 41). Ainda se apoiando em Sacristán, dizem que a “ação” (PIMENTA e LIMA, 2010, p. 42):

[...] refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seu compromisso, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo, seus modos de ensinar, de se relacionar com os alunos, de planejar e desenvolver seus cursos.

Nesse sentido, “Os sujeitos realizam suas ações nas instituições em que se encontram, sendo por estas determinados e nelas determinando” ((PIMENTA e LIMA, 2010, p. 42). A discussão sobre ação e prática para a formação inicial se refere, então, ao necessário investimento no *processo reflexivo crítico do sujeito (profissional e pessoal) inserido nos contextos escolares*.

Promover essa “integração / interação” só é possível distanciando-se de uma concepção do estágio como algo observacional (somente), ou, como apontam Ghedin, Oliveira e Almeida (2015, p. 167), distanciando-se da concepção tradicional de estágio tomada por uma cultura fundamentalmente tecnicista, seguindo um modelo técnico e científico que se erige pela informação, memória, descrição dos dados e relato de experiência. O estágio é momento de inserção no campo profissional. Isso implica algo mais complexo do que “imitação de modelos” (termo criticado por PIMENTA e LIMA, 2010) após observação exaustiva. E essa assertiva se vincula com a ideia do estágio como pesquisa, posto que a inserção do estagiário na escola ocorrerá não como professor, mas como sujeito em formação e pronto para conhecer o espaço e as pessoas que o constituem (ação e prática), envolver-se em atividades e ações condizentes com um estudante de licenciatura etc. O olhar orientado pela pesquisa permite enriquecer essas questões.

De cunho reconhecidamente diferente, o PIBID surge em 2007 como um programa destinado a atender as licenciaturas de física, química, biologia e matemática do ensino médio, devido à carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com a crescente demanda e o sucesso do programa, no ano de 2009 o PIBID passou a atender toda a educação básica. Para evitar redundância nas informações destinadas ao leitor, posto que há um bom conhecimento sobre o PIBID na literatura, aqui apresentar-se-á somente alguns pontos que servirão para embasar a discussão seguinte.

Mira e Romanovsky (2015) realizaram uma revisão acerca da existência e caracterização de programas relacionados à inserção de docentes iniciantes. Muito embora as pesquisadoras não tenham considerado o PIBID como um programa de inserção profissional, o que de fato se justifica, já que seu objetivo é outro, observaram que em seu processo metodológico de coleta e análise de dados o programa apareceu em diversos momentos indicando as contribuições do PIBID ao processo de formação inicial.

O programa funda-se por uma ação de governo, algo não estabelecido diretamente por lei, como é o caso do estágio que é parte obrigatória do currículo do professor futuro. A integração no programa envolve a aquisição de bolsa de auxílio em diferentes modalidades: para o aluno da graduação, para o professor da escola e para o professor da universidade. A bolsa de auxílio é um dos fatores que poderiam impedir uma comparação no nível mais geral e completo entre o programa e o estágio supervisionado. Reconhecendo isso, reafirmamos que nossa intenção envolve reconhecer o que cada um desses momentos formativos possui em comum ou diferente em termos formativos e na visão dos estudantes.

De acordo com o relatório “Um Estudo Avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)”, da Fundação Carlos Chagas (2014), o PIBID também se configura como formação continuada para os professores das escolas públicas e para os professores das

instituições de ensino superior participantes, de tal forma que essa ação conjunta de licenciandos e orientadores tende a elevar a qualidade do trabalho nas instituições, seja na educação básica ou no ensino superior.

O PIBID vem se constituindo como objeto de nossos estudos desde 2014. A motivação inicial para esse interesse resulta de sua vertente colaborativa, uma vez que o programa integra universidade e escola, num movimento de formação multidirecionado. E o estágio constitui-se como contínuo objeto de estudo, na medida que define as ações profissionais dos formadores. De que modo, então, os estudantes que participam desses processos os reconhecem?

Procedimentos e marco teórico metodológico

A presente investigação ocorreu no contexto de uma universidade federal do Estado de São Paulo sendo os dados coletados no começo de 2015, junto a um grupo de estudantes que participou integralmente das atividades do programa durante 2014 e os mesmos estudantes estavam cursando ou já cursaram parte da carga horária do estágio supervisionado de seus respectivos cursos. As respostas dos licenciandos serão indicadas por L1, L2, L3, L4, L5 e L6, para que não se identifique os/as participantes.

A coleta dos dados foi realizada a partir de questionário dirigido a alguns dos estudantes, que será apresentado adiante. Os questionamentos tiveram natureza exploratória, isto é, visaram compreender as concepções dos estudantes acerca do estágio supervisionado e do PIBID e as diferentes relações entre esses "momentos formativos" para a constituição da docência. Importante *reafirmar* que as questões não objetivaram realizar a comparação desses momentos. A ideia mais central é compreender potenciais avanços desses espaços para o incremento da formação. Optou-se por considerar as respostas dos estudantes que haviam cursado, pelo menos, um semestre de estágio.

Para construir a devida compreensão, serão utilizados fragmentos de respostas dos questionários, compostos por 5 questões: Você já faz estágio? Há quanto tempo? Há quanto tempo está no PIBID? De que modo você definiria a função de cada um desses dois momentos para a sua formação? Em sua opinião, a profissão docente pode ser exercida somente após cursar a licenciatura, através dos Estágios e Práticas de Ensino? O PIBID agregou algo a mais além do que foi possibilitado pela licenciatura? Explícite. Epistemologicamente, a perspectiva dialógica bakhtiniana da linguagem foi o que nos orientou para compreender as impressões dos licenciandos sobre a questão que apontamos. Segundo Brait (2005, p. 88):

O conceito de linguagem que emana dos trabalhos desse pensador russo está comprometido não com uma tendência linguística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que, justamente na busca das formas de construção e instauração do sentido, resvala pela abordagem linguístico discursiva, pela teoria da literatura, pela filosofia, pela teologia, por uma semiótica da cultura, por um conjunto de dimensões entretecidas e ainda não inteiramente decifradas.

Dentro dessa concepção de que linguagem se relaciona com uma visão de mundo que visa a compreensão, o sentido, erige a ideia de que o acesso a toda e qualquer realidade se dá por meio da linguagem, isto é, "[...] o real apresenta-se para nós sempre semioticamente, ou seja, linguisticamente." (FIORIN, 2008, p. 19). E isso é explicitado por Bakhtin (2004, p. 41):

De fato, a essência deste problema [refere-se à reciprocidade entre infra e superestrutura], naquilo que nos interessa, liga-se à questão de saber como a realidade (infraestrutura) determina o signo, como o signo reflete e refrata a realidade em transformação.

Nesse aspecto, é a palavra que se constitui como signo ideológico, ao que o mesmo Bakhtin (2004, p. 41) emenda:

[...] a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as transformações sociais em todos os domínios.

É nesse ponto que poder-se-á dar início à compreensão do dialogismo. Sendo a palavra presente em todas as situações relacionadas ao fenômeno da existência humana e sendo por meio dela que toda a realidade será perpassada, diferentes e infinitos filtros servirão como ferramenta para refletir e refratar a realidade em transformação. Metaforicamente, pode-se dizer que esses filtros promovem a “[...] dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro.” (FIORIN, 2008, p. 19). Isso é bem ilustrado em uma citação de Bakhtin retirada do texto de Brait:

[...] a palavra integral não conhece um determinado objeto na sua globalidade. Só pelo fato de eu ter falado dele, a minha relação para com ele deixou de ser indiferente, tornando-se interessada e ativa. Por isso, a palavra, além de designar o objeto como algo que se torna presente, através da entonação [...], exprime ainda a minha atitude valorativa em relação ao objeto, positiva ou negativa, e, com isso, o põe em movimento, fazendo dele um elemento da eventualidade viva. (BAKHTIN, 1993, pp. 32-33, citado por BRAIT 2005, p. 92).

Na mesma medida que vemos fundamentada uma concepção/compreensão de linguagem, é também importante (e é isso que especialmente nos interessa) o papel que a potencial diversidade de sentido possui no âmbito teórico-metodológico em que a presente pesquisa se insere. Reconhecendo os discursos como os dados que sustentarão esta investigação, é preciso ter em conta que a materialidade linguística como única forma de conferir sentido aos textos/dados seria extremamente reducionista. Bem por isso implementar-se-á, no contexto, as implicações acerca da translinguística bakhtiniana para a compreensão e alcance dos objetivos. O pressuposto para análise é, pois, a existência do dialogismo nos dados / enunciados aqui apresentados. Por sua vez, esses são constituídos por frases e palavras, mas não só, pois os enunciados se constituem também de elementos extralinguísticos. Morson e Emerson (2008) esclarecem que a frase é uma unidade de linguagem e o enunciado é uma unidade de comunicação discursiva. Sendo assim, o que de fato parece definir o enunciado é que a ele é possível responder, mas o mesmo não se pode dizer da frase. A frase pode ser citada várias e várias vezes, mas o enunciado é irrepetível, pois o contexto nunca é o mesmo.

O pressuposto dessa pesquisa é, portanto, o fato de que os questionários compõem a contínua cadeia de produção de conhecimento acerca da pesquisa de formação de professores desde que considerados como enunciados. Por esse raciocínio, eles solicitam novas respostas e também respondem a contextos específicos, os quais os sujeitos do círculo em questão são conhecedores e compartilhadores de signos específicos.

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. (BAKHTIN, 2004, pp. 44).

Nesse contexto, somente a organização social confere ao grupo uma possibilidade de acabamento/restricção de sentidos. Outro grupo poderá produzir novas e outras apropriações. Retorna-se, nesse contexto, à importância do outro na configuração e na compreensão do diálogo e, sobretudo, na configuração da subjetividade inerente ao sujeito. Em outras palavras, o “eu” e o “tu” constituem-se reciprocamente.

O que dizem os estudantes e de que maneira isso colabora com nosso papel formativo?

Dentre os participantes, todos possuem pelo menos mais de um semestre de experiência com o PIBID e todos já cursaram pelo menos um semestre do estágio do curso. A partir da terceira questão têm-se apreciações mais qualitativas e será a partir dela que se iniciará a análise. Foi direcionada para que os alunos distinguissem e definissem a função de cada um dos momentos formativos, isto é, o PIBID e o Estágio. Seguem os fragmentos selecionados:

1. *"O estágio obrigatório me levou a refletir se, de fato, eu gostaria de lecionar, principalmente devido à realidade das condições de trabalho. O PIBID, por sua vez, me levou à reflexão de que há outras possibilidades dentro da realidade da escola pública."* (L2).

2. *"O estágio teria uma função grandiosa se fosse bem planejado e executado. O PIBID se torna importante a partir do momento em que dá a possibilidade do aluno em processo de formação profissional ter contato para se conhecer enquanto profissional no espaço onde tudo acontece que é a escola pública."* (L3).

3. *"O estágio obrigatório foi responsável pela observação das escolas, dos alunos, professores de um modo bem menos prático que o PIBID. Neste [no PIBID] temos contato direto com a carreira docente, além da observação e estudo teórico, vivemos a prática."* (L6).

4. *"No estágio que realizei, me senti cobrada de maneira que a desenvolver atividades que ainda não tinham sido preparadas. No PIBID, o processo de construção como um todo deu a oportunidade de aprender junto com os outros, executando a prática ao mesmo tempo."* (L4).

Os formadores que possuem o Estágio e o PIBID como momentos de trabalho formativo reconhecem as diferenças de cada um, de modo que seria desnecessário apontá-las. Há um ponto de convergência: ambos inserem o estudante na escola, realidade de trabalho do futuro professor. É interessante que, ao inserir os estudantes temos, segundo suas palavras, visões distintas potencializadas pelo PIBID e pelo Estágio acerca da função de cada um.

Pelo enunciado 1 temos o entendimento de que o estágio apresenta um cenário desolador, *"devido à realidade das condições de trabalho"*. Mas a visão unicamente orientada, digna de julgamento, só existe quando a esse cenário não há contraposição. Isso porque é por meio do próprio estágio que essa percepção poderia sofrer alteração. Em relação ao enunciado 2, não temos dados para discutir acerca do bom planejamento dos estágios, mas a pergunta que nos

interessa é: de que modo as ações são planejadas no PIBID que sugerem uma execução mais sólida das atividades em relação ao estágio? No próximo enunciado (3) e mesmo no anterior (2) os participantes apontam a possibilidade de se reconhecerem como profissionais e, mais importante, ter contato direto com a carreira docente, chegando mesmo na questão prática. Perguntamo-nos: o estágio estaria muito mais voltado para a observação e a teoria? Essa é outra pergunta que merecerá atenção na sequência.

Quais seriam, efetivamente, as diferenças entre um programa de política pública que visa inserir o licenciando na escola pública para desenvolver atividades e intervenções junto aos estudantes e professores da escola e o estágio supervisionado, que por sua vez tem a função de construir uma perspectiva da atividade docente de forma supervisionada? O estágio possui demandas institucionalizadas bastante claras, a começar pelo fato de ser atividade obrigatória para o curso de licenciatura. Observa-se isso na Lei do Estágio:

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2008).

De forma similar, o PIBID também parte de objetivos claros e sistemáticos em relação à formação docente quando coloca que possui como principal meta a valorização do magistério (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). Referimo-nos, então, a propostas formativas que possuem similaridades em relação à intencionalidade de suas metas, mas que estruturalmente são divergentes? Com certeza esse é um ponto da discussão extremamente importante que credita ao PIBID o seu potencial envolvimento com a escola, em uma proporção muito maior e com uma qualidade diferente daquela que se pratica na maioria das instituições de ensino superior pela via dos estágios.

Dos quatro enunciados, é importante considerar que há reconhecimento por parte dos licenciandos de que na escola "muita coisa ocorre", mas que diferentemente do estágio, o PIBID consegue / possibilita envolver-se nesse espaço. A prática é algo fundamental para esses licenciandos, mas nos falta dados para apontar o sentido da prática acenado pelos mesmos. Não parece estar associado à ideia de instrumentalização, mas algo que envolve coletivos quando se considera a fala de L4: "*a oportunidade de aprender junto com os outros, executando a prática ao mesmo tempo.*".

A outra questão envolve o grau de reconhecimento dos estudantes / licenciandos em relação à importância do estágio para exercer a profissão. O intuito da questão foi compreender, de modo indireto, qual o valor que os estagiários conferem ao estágio em sua formação. Os enunciados que assumem que a docência pode ser exercida sem ter, necessariamente, concluído a licenciatura são:

(5) "*Os estágios trazem uma bagagem de prática imensa ao nosso cotidiano, porém, a docência requer muito da convivência adquirida com o tempo e não necessariamente só com os estágios.*" (L4).

(6) *"Não. Acredito que exercer a docência desde o começo da formação, apenas vem contribuir, dando oportunidades para aperfeiçoar nas práticas de ensino e desenvolver o papel que o professor terá que desempenhar."* (L1).

(7) *"Não. A profissão docente de qualidade não está diretamente relacionada com os estágios e práticas de ensino. Mas o estágio e as práticas de ensino devem sempre se preocupar em ajudar no processo da formação docente."* (L3).

Não se discute, em momento algum, a pertinência do estágio. Ao contrário. Os estudantes reconhecem sua importância, mas parte dos respondentes não vê nas atividades algo essencial para a prática da docência. Alguns estudantes não responderam à questão proposta, mas fornecem dados para uma discussão interessante. L4 (enunciado 5) sugere que a docência requer muito da convivência adquirida, o que nos leva à compreensão de que somente o estágio talvez não alcance essa interação. L1 aponta algo que é verdadeiro: quanto antes o professor envolver-se na/com a docência, tanto maior será seu aprendizado e sua experiência (enunciado 6). Isso é real, mas ao entrar na escola sem a formação completa, o licenciando não é professor. Sobre isso, as discussões são importantes: a profissão docente, então, seria uma profissão que pode ser exercida antes da obtenção do título de graduação? Há implicações ideológicas profundas nessa opinião. No enunciado (7) afirma-se que a profissão docente de qualidade não está diretamente relacionada com os estágios e aqui há algo que chama a atenção: não perceber a relação direta entre o estágio e a profissão é um indício de desvalorização do processo formativo do professor e, grosso modo, de pelo menos 400 horas da carga horária de um curso superior, cujo investimento (nos diversos âmbitos) é enorme.

O caminho para refletir sobre essa última questão parece claro: como formadores de professores / professores das disciplinas de estágio é fundamental que demarcemos nosso posicionamento de modo proeminente junto aos estudantes, num movimento conjunto com as escolas. Isso porque o estágio representa a vivência que reorienta a atividade do sujeito, o coloca em situações de desafios constantes. Pela discussão possibilitada pelos fragmentos de textos, no entanto, não parece estar encontrando eco em situações de formação. Essa condição coloca em jogo um processo questionável sobre a própria área de pesquisa e de ensino à qual nos filiamos. Diferentemente, aqueles que se posicionam em favor da necessidade de cursar os estágios antes de exercer a profissão docente posicionam-se da seguinte maneira:

(8) *"Sim. O educador ele é construído a partir da prática."* (L6).

(9) *"Sim. Essa é uma questão que mantenho desde o início da graduação. Acredito que essas práticas sejam fundamentais para o bom exercício da docência pois proporcionam reflexão, prática e amadurecimento. Alunos do 1º semestre da licenciatura assumindo salas, em minha opinião, contribuem para a desvalorização da profissão."* (L2).

(10) *"Sim, mas acredito que sempre deve haver alguém responsável pelo estagiário orientando o futuro profissional em processo de formação."* (L5).

Destaca-se a resposta do/a bolsista L2, que se posiciona convictamente sobre o assunto, apresentando a percepção de que os estágios (na realidade ele/ela se refere a "essas práticas") sejam fundamentais para a formação do professor. Também com esse grupo de respostas fica clara a importância do supervisor e do orientador de estágio. A inserção do licenciando na escola deve ser continuamente problematizada e discutida e L5 nos atenta para a importância do orientador e supervisor.

Outra questão relaciona-se àquilo que potencialmente possui o PIBID em relação ao estágio, ao questionar em que / quais aspectos o PIBID teria agregado algo a mais. É interessante observar que as respostas apresentaram, novamente, aspectos que as licenciaturas, por meio dos estágios devem (ou deveriam) abordar com o estudante. Vejamos as respostas:

(11) *"Sim, além da prática, houve o contato com a realidade das escolas públicas, o aprender a lidar com situações não esperadas, e a utilizar estritamente o que a escola oferece."* (L4).

(12) *"Sim. O PIBID é responsável pelo contato direto do graduando com a escola. Proporcionando uma formação mais rica e mais completa. Possibilita que o graduando vivencie na prática toda teoria aprendida e que também construa novos conhecimentos."* (L6).

(13) *"Sim, muito mais. Foi no PIBID que pude relacionar toda a teoria trabalhada na licenciatura que sempre ficara no plano das ideias. Foi assim que descobri como educador, e pensar as possibilidades de educação."* (L3).

(14) *"Sim, principalmente por possibilitar outras formas de trabalho com os alunos, além da estrutura engessada da sala de aula ou apenas a teoria da licenciatura."* (L2).

Nos dois primeiros enunciados (11 e 12), os/as licenciandos/as afirmam que o PIBID apresentou a realidade das escolas públicas, o que seria parte da tarefa do estágio. É sugestivo pensarmos que o PIBID "ensina" o/a estudante a lidar com situações não esperadas, porque o envolvimento do/da estudante da universidade com estudantes das escolas, nesse programa, ocorre a todo o momento. Na década de 80, Donald Schön (1998) já atentou ao fato de que o ensino envolve lidar com situações inesperadas e a formação de professores não pode prescindir desse ensinamento, em qualquer nível formativo, inclusive no estágio. E não temos dúvida que o estágio como pesquisa pode cumprir um papel que problematiza os diversos âmbitos de atuação do professor na escola. Somente o estágio como modelo, como técnica em que se aprende o fazer está longe de promover o contato com a realidade.

L3 (enunciado 13) nos aponta algo essencial na formação: foi o PIBID (novamente) que possibilitou a interação entre a teoria vista no curso com a vivência do espaço escolar. A busca pela práxis não se concretiza ofertando teoria, sem que a supervisão efetiva discuta aquilo que se vivencia no estágio.

Por fim, o enunciado 14 também nos dá uma contribuição importante ao enfatizar que o PIBID apresentou "outras" formas de trabalho junto aos alunos, a despeito da estrutura engessada da escola. Em síntese e por meio dos dados precisa-se reafirmar que o estágio supervisionado deve propiciar aspectos que, segundo a percepção dos discentes, vem sendo fortalecida de modo mais proeminente pelo PIBID.

Partindo do referencial escolhido para a análise dos dados, é necessário apresentar alguns aspectos essencialmente importantes do estudo. Desde o início do artigo, tentou-se apontar que não se tinha por objetivo traçar uma comparação desses programas, uma vez que são, praticamente, incomparáveis. Foi possível verificar que, a partir da vivência em ambos os processos temos indícios de que é possível avançar e propor melhorias para aquele que já é nosso "espaço consagrado de formação", no caso, os estágios. Sendo assim, quais sentidos estão presentes nos discursos dos licenciandos? Tentar-se-á apresentá-los por meio da consideração das respostas como enunciados. Para isso, a materialidade linguística é considerada, mas não é suficiente.

A perspectiva dialógica deixa entrever o quanto os sujeitos questionam/apreciam o *papel* ou o *caráter prático* do PIBID em relação ao estágio. Esse caráter prático tem a ver, pelo menos inicialmente, com o fato de os licenciandos vivenciarem a escola, proporem trabalhos efetivos, desenvolverem atividades em grupo, conhecerem a realidade escolar. Em síntese, o PIBID parece ir além num quesito que já apontamos em artigos anteriores: o papel estrutural do outro na formação do professor. Ao responderem às diferentes questões propostas no estudo os estudantes fornecem indícios claros de que no PIBID as relações com os colegas, professores, alunos da escola ocorrem de fato. Essas relações/inter-relações indicadas pelos licenciandos são ou parecem ser o alicerce mais fundamental da formação docente junto ao/para o público investigado.

Essa consideração é importante porque demarca o sentido formativo de quem está em processo de formação. E praticamente de maneira uníssona. Isso tem uma representação forte já que a “partilha de signos” é um dos aspectos que confere identidade a determinado grupo social. Na realidade, os estudantes reiteram a nós, formadores, que conhecer a escola em profundidade é essencial para a sua formação. Vão além, ao indicarem que aprender com os professores e com os alunos (sujeitos reais) em projetos reais planejados coletivamente tem suma importância.

Outros sentidos seriam igualmente importantes, mas devido ao limite de espaço, somente serão citados. Seria importante, por exemplo, continuar a discussão da necessidade ou não da formação completa para o ingresso na profissão, pois que isso possui sérias implicações ideológicas. Também se poderia adentrar no assunto da grande distância entre escola e universidade nos processos formativos, já que temos sinais de que a interação ocorre de maneira tímida.

Considerações finais

As respostas oferecidas pelos alunos são importantes fontes de dados para o que as pesquisas vêm apontando sobre o estágio e sua reconhecida importância na formação do professor. É notório que não houve uma resposta que descredita o papel do estágio, mas há indícios de que o mesmo ainda carece de maior orientação, mais preparo e reflexão. Isso é visto, por exemplo, quando nos deparamos com dados que mostram que, nem sempre, um projeto de estágio está pronto para ser posto em prática. Pelo referencial teórico adotado, reconhece-se que o programa PIBID e o estágio possuem pontos de convergência, mas são divergentes em diversos âmbitos também. Entretanto, interessa-nos, sobretudo que o foco de ambos é possibilitar o conhecimento da profissão docente e a inserção ao universo escolar.

Mas, há uma inclinação aparente nas respostas dos estudantes que indica uma preferência maior pelo PIBID, naquilo que se relaciona a: perceber a realidade escolar, relacionar teoria aprendida com prática vivenciada, perceber que é possível trabalhar na escola apesar das condições estruturais da mesma, etc. É profícua a discussão apresentada já no início do texto por Pimenta e Lima, a partir das ideias de Sacristán. E aqui se lança uma questão partindo da discussão: não estariam os estágios conferindo um valor maior para as práticas institucionais em detrimento da ação/sujeito? Sabe-se que a relação entre ação e prática deveria ser pautada por um equilíbrio, mas na medida em que o estágio obscurece potencialidades de trabalho, também ficam obscurecidas potencialidades inerentes ao sujeito. Isso só corrobora com o que Nóvoa (2009) já indicou: a formação do professor deve ser construída “a partir de dentro da profissão”. Acredita-se, então, que os estágios devem propiciar esse exercício de modo mais contundente e sistematizado buscando a aquisição da cultura profissional junto a professores

supervisores e orientadores e, sobretudo, por meio da observação e valorização da importância do trabalho realizado dialogicamente, dentre outros aspectos.

Referências

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV) (1929) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução do francês de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11ª ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRAIT, B. (Org). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Escassez de professores no ensino médio: propostas estruturais e emergenciais. Brasília: CNE/CEB, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/escassez1.pdf>. Acesso em 24/02/2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=02/07/2015&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=72>. Acesso em 24/02/2017

BRASIL. Lei n. 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n. 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória n. 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 set. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11788.htm. Acesso em 24/02/2017

FIORIN, J. L. O dialogismo. In: FIORIN, José L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. São Paulo: Ática, 2008.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, El. S. de; ALMEIDA, W. A. de. *Estágio com pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2005

MIRA, M. M.; ROMANOWSKI, J. P. Programas de inserção profissional para professores iniciantes: revisão sistemática. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*. Disponível em <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/19/116/1>. Acesso em 24/02/2017

MIZUKAMI, M. da G. N. *Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCAR, 2002.

MORSON, G. S.; EMERSON, C. *Mikhail Bakhtin: criação de uma prosaística*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

NÓVOA, A. C. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. *Revista Educación*, n. 350, set.-dez. 2009. Disponível em: http://www.revistaeducacion.mec.es/re350_09.html. Acesso em: 08 fev. 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. (2010). *Estágio e Docência*. (6ª ed). São Paulo: Cortez. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

RISTOFF, D. A tríplice crise da formação de professores. Portal ANDIFES - Setembro de 2012. Disponível em: http://www.andifes.org.br/?option=com_content&view=article&id=705%3Aa-triplice crise-da-formacao-de-professores&catid=50&Itemid=100017. Acesso: nov./2012.

SCHÖN, D. *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós, 1998.

* Doutora em Ciências pelo Programa de Ensino e História em Ciências da Terra da Universidade Estadual de Campinas. Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Campinas. Professora da Universidade Federal de São Carlos – Sorocaba. E-mail: fernandakeila@ufscar.br

** Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas. Professora da rede estadual de Salto de Pirapora/São Paulo. Aluna de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas. Licenciada em Física pela Universidade Federal de São Carlos – campus Sorocaba. E-mail: franciele.oliveira01@gmail.com

*** Mestre em Ensino de Ciências e Matemática pelo Programa de Pós-Graduação Multiunidades em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Campinas. Professor da rede estadual e de escolas privadas na cidade de Campinas/São Paulo. Licenciado em Ciências Biológicas pelo Centro Universitário de Votuporanga e Pedagogia pela Universidade Metropolitana de Santos. E-mail: biomatos@uol.com.br

Recebido em 10/12/2017

Aprovado em 10/01/2018