



FORMAÇÃO CONTÍNUA NO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID): ANALISANDO O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

Luciene Fernanda da Silva[i]

Leandro de Oliveira Rabelo[ii]

Valéria Silva Dias[iii]

Eixo Temático: 18. Formação de Professores.

Resumo

Neste trabalho apresentamos o resultado de uma pesquisa na qual entrevistamos quatro professores em atuação no Ensino Superior e um professor em atuação no Ensino Médio, todos participantes de subprojetos do PIBID envolvendo licenciaturas em Física. Buscamos identificar se, e como, a participação no programa contribui para o desenvolvimento profissional desses sujeitos, usando como indicadores as dimensões do trabalho docente: o **conhecimento**, a **cultura profissional**, o **tato pedagógico**, o **trabalho em equipe** e o **compromisso social**. Os dados revelam que o PIBID tem sido um importante espaço de desenvolvimento profissional, sobretudo, no que se refere ao trabalho em equipe, à ampliação do conhecimento e à motivação para mudanças de práticas em sala de aula.

Palavras-chaves: formação contínua, PIBID, desenvolvimento profissional docente

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de una encuesta en la que se entrevistó a cuatro profesores de la educación superior y un profesor que trabaja con alumnos en la escuela secundaria, todos ellos participantes de subproyectos PIBID (Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia), de la carrera de licenciatura en Física. Tratamos de determinar si, y cómo, la participación en el programa contribuye para su desarrollo profesional, utilizando como indicadores de las dimensiones de la enseñanza: el conocimiento, la cultura profesional, tacto pedagógico, trabajo en equipo y el compromiso social. Los datos revelan que el PIBID ha sido un importante espacio de desarrollo profesional, sobre todo en lo que refiere al trabajo en equipo, para ampliar el conocimiento y la motivación para cambiar las prácticas en el aula.

Palabras clave: formación permanente, PIBID, desarrollo profesional de profesores

Introdução

No Brasil vivemos uma demanda crescente de formação de novos professores. Ela é resultado, por um lado, do esforço de democratização que deu a segmentos sociais antes excluídos do sistema educacional, o acesso à escola. Por outro lado, resulta da diminuição da procura por cursos de formação de professores, refletindo um processo longo de desvalorização da carreira docente (GATTI e BARRETO, 2009).

Um quadro alarmante foi revelado em 2007 pela comissão especial nomeada pelo Conselho Nacional de Educação para estudar medidas para superar o déficit de professores no Brasil. O relatório da comissão apontou a “necessidade de cerca de 235 mil professores para o Ensino Médio no país, particularmente nas disciplinas de Física, Química, Matemática e Biologia” (BRASIL, 2007, p. 11). Só para a disciplina de Física seriam necessários 55 mil professores. Uma tarefa hercúlea, visto que, a título de comparação, apenas 13.504 licenciados em Física saíram formados das universidades brasileiras entre 1990 e 2001, conforme consta no relatório citado.

Uma das causas desta situação já bem conhecida é a baixa atratividade que a carreira docente apresenta atualmente para os jovens brasileiros. Assim, a procura pelos cursos de licenciaturas é baixa, a evasão em alguns cursos é alta e o número de professores formados anualmente é insuficiente para atender a necessidade do país, particularmente, no que se refere às disciplinas da área de ciências da natureza.

Uma das providências tomadas pelo governo federal a fim de mudar este quadro foi a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa foi criado em 2007, porém, as atividades iniciaram efetivamente nas instituições de ensino superior (IES) e nas escolas de Educação Básica (EB), ao longo do ano de 2009.

O PIBID apresenta uma característica há muito reivindicada nas pesquisas na área de formação de professores, que é a concessão de bolsas para todos os participantes ligados aos projetos, sejam eles da IES ou da Educação Básica. São, portanto, cinco tipos de bolsas distribuídas. Para professores das universidades são concedidas: uma bolsa para o coordenador do projeto institucional, uma bolsa para o coordenador de área de gestão (desde 2011, pois antes essa função não existia) e uma bolsa para cada coordenador de subprojeto. Para professores das escolas de EB é concedida uma bolsa para cada professor supervisor. E todos os alunos da licenciatura também recebem uma bolsa enquanto participarem do Programa.

Toda instituição de ensino superior pública ou sem fins lucrativos, que possui curso de licenciatura, pode participar do Programa, respondendo aos editais que são lançados pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) anualmente.

Outra característica importante do PIBID é que ele se organiza com base na interação entre os licenciandos, os coordenadores de área e os supervisores e busca a articulação teoria-prática por meio de uma efetiva parceria entre universidade e escola.

O Programa cresce rapidamente, se fazendo presente nas universidades públicas e particulares sem fins lucrativos em todo o país. No estado de São Paulo, onde concentramos a coleta de dados desta pesquisa, o ano de 2013 iniciou com 28 IES participantes.

Neste trabalho, apresentamos os resultados obtidos por meio de entrevistas com quatro coordenadores de área e com um supervisor, todos de subprojetos que envolvem (não necessariamente de forma exclusiva) cursos de licenciatura em Física de IES públicas do Estado de São Paulo. O objetivo central da investigação foi a identificação dos contextos de realização do PIBID e os seus efeitos para o desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Metodologia

Para atingir os objetivos, a pesquisa teve caráter qualitativo, apoiada na coleta de dados com entrevistas semiestruturadas com cinco sujeitos (quatro coordenadores de subprojetos e um supervisor). Os coordenadores pertencem a quatro IES diferentes, sendo uma universidade estadual, uma universidade municipal e duas universidades federais. Três desses coordenadores estão à frente de subprojetos desde 2009, ano do início das atividades do PIBID. Um coordenador, apesar de ter atuado durante um período como professor colaborador de um grupo do PIBID, assumiu a coordenação de um subprojeto apenas no ano de 2012. O supervisor participa de um subprojeto de uma universidade estadual desde 2009.

Após realização de amplo levantamento bibliográfico e delimitação do conceito de desenvolvimento profissional a ser adotado, elaboramos um conjunto de questões para guiar as entrevistas. Esse conjunto de questões constituiu o roteiro preliminar de entrevista que foi testada por meio da realização de duas entrevistas piloto com coordenadores de área que não fazem parte da amostra analisada neste trabalho. Estas entrevistas tiveram a função de validar o instrumento para posterior coleta de dados da pesquisa.

Com o instrumento validado, as entrevistas foram realizadas em locais escolhidos pelos entrevistados, que foram contatados individualmente pelo pesquisador e identificados com letra e número. Os coordenadores foram identificados com a letra “C” e receberam numeração seguindo a ordem em que foram entrevistados (C.01, C.02, C.03 e C.04). O professor supervisor foi identificado como S.01. As entrevistas foram gravadas em áudio e depois transcritas integralmente.

Posteriormente, realizamos uma análise das transcrições e selecionamos trechos dessas entrevistas buscando identificar as relações com as disposições que caracterizam o trabalho docente na concepção de Nóvoa (2009): o **conhecimento**, a **cultura profissional**, o **tato pedagógico**, o **trabalho em equipe** e o **compromisso social**.

Concepção de desenvolvimento profissional adotada

Das diversas definições sobre “desenvolvimento profissional” disponíveis na literatura, acreditamos que a mais adequada ao contexto dessa investigação é apresentada por Oliveira-Formosinho (2009), que entende o desenvolvimento profissional

como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e informais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades. (p. 226)

A adequação que visualizamos se ampara na própria estrutura organizacional do PIBID, pois as ações desenvolvidas nos subprojetos implicam na interação entre professores da universidade, professores da escola de educação básica e futuros professores, com intenção de promover mudanças nas aulas do professor supervisor e aperfeiçoar a formação dos licenciandos.

Para Nóvoa (2009), o processo de desenvolvimento profissional resulta no aprimoramento das cinco principais dimensões do trabalho docente, ou seja, a ampliação do **conhecimento**, que se refere ao domínio científico (aquisição e compreensão) do conhecimento a ser ensinado; a extensão da **cultura profissional**, que se refere ao conhecimento e à apropriação de rotinas próprias da profissão que faça os docentes avançarem na profissão; a melhoria do **tato pedagógico**, que se refere à capacidade de relação e comunicação relevantes para o ato de se ensinar; o fortalecimento do **trabalho em equipe**, que implica na intensificação da colaboração e coletividade para intervenções conjuntas na escola; e a ampliação do **compromisso social**, que implica em um esforço para fazer o aluno avançar, ou seja, “conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família, ou pela sociedade” (NÓVOA, 2009, p. 31).

Procuramos identificar nas entrevistas alguns indícios de que essas dimensões da profissão docente foram, ou não, afetadas pela participação deles no PIBID.

A voz dos professores

Primeiramente, destacamos das entrevistas alguns posicionamentos dos coordenadores e do supervisor a respeito da parceria entre a universidade e a escola de educação básica.

S.01: Outra coisa que acho bom, que me manteria lá mesmo que não fosse mais ter grana - “vai ser voluntário, eu iria” - é que estou próximo à faculdade, estou próximo de onde o conhecimento é formado. Porque, infelizmente, depois que você se forma, você se afasta.

C.01: Mas o que me motivou mesmo, naquela ocasião já me empolgou, era essa possibilidade de criar o espaço de integração entre escola e universidade.

C.01: Algumas coisas muito fortes da própria escola, de características da escola, que você não consegue mexer. [...] São coisas que a gente vai entrando em contato, os bolsistas vão entrando em contato, a gente vai problematizando, mas a gente se sente limitado. E de certa forma isso também está ensinando alguma coisa para eles.

C.02: [...] E o que acontece é que à medida que você vai se afastando da realidade concreta, dos problemas que estão sendo vivenciados hoje, você vai se distanciando da possibilidade de encontrar solução para essas demandas.

C.03: [...] para você conseguir formar bem professores que vão sair da universidade, é de extrema importância você ter conhecimento da realidade. [...] E isso era uma coisa que antes do PIBID nós não tínhamos.

C.04: Então eu acho que a gente precisa deixar de fazer duas coisas separadas. É necessário que o ensino e a pesquisa de fato estejam integrados, não dá para fazer diferente [...] e que a gente consiga trazer essa pesquisa para dentro da sala de aula. Se a gente não fizer isso, a impressão que a gente tem é que nós temos duas situações muito isoladas.

Percebe-se que essa aproximação entre a universidade e a escola de educação básica gera benefícios tanto para os coordenadores, quanto para o supervisor envolvido no PIBID. Primeiro, por dar a oportunidade para o supervisor retomar o contato com a universidade, considerada por ele uma fonte de conhecimentos.

S.01: [...] eu aprendi muito no PIBID e graças a Deus estou aprendendo. Tanto é que novidades, curiosidade, ideias de mitos dentro da Ciência, veio a enriquecer bastante os enfoques que gosto de dar na aula.

S.01: Tenho que ler os relatórios de você. Não estou reclamando, [são] muito interessantes. Aprendi muita coisa lá, com os comentários, que vocês faziam.

Segundo, dando a oportunidade para os coordenadores entrarem em contato com a realidade escolar atual e relacionarem suas pesquisas com esta realidade, obtendo resultados em benefício da própria escola parceira e da formação dos licenciandos.

Além disso, esta parceria parece significar uma chance de unir professores de lugares diferentes em torno da função de desenvolver atividades didáticas, trocar experiências e formar novos professores para a educação básica. Uma união que é bastante difícil de concretizar, como aponta o professor supervisor se reportando aos encontros/eventos/congressos onde se reúnem diversos grupos do PIBID.

S.01: Há poucos encontros, deveria ter mais. [...] Não sei quanto à coordenação do PIBID, mas, por exemplo, no primeiro encontro que eu fui, eu me voluntariei para fazer um grupo [de e-mails dos supervisores] para discutir. [...] Não rolou, quatro ou cinco responderam aos e-mails. [...] Então a troca de ideia, a maneira de um saber o que [o outro] está fazendo, é boa. Deveria aproveitar mais.

O supervisor enxerga os encontros do PIBID promovidos por algumas IES como um espaço privilegiado de trocas de ideias e experiências entre os participantes dos diversos grupos.

Outro tipo de conhecimento valorizado pelo professor supervisor se refere às relações estabelecidas dentro da academia, no ambiente da universidade.

S.01: Aprendi muito no que se refere a um tema específico, mas [também sobre] as relações entre eles [professores da universidade]. Como é o mundo acadêmico, os bastidores.

A mesma valorização das trocas entre os grupos PIBID e do conhecimento adquirido por meio da participação no Programa também se revela nas falas dos coordenadores. No entanto, esses também se preocupam com a valorização do Programa dentro da instituição, no reconhecimento institucional do trabalho realizado.

C.02: [...] já teve dois ou três [encontros] da Física [...] mas eu acho pouco. [...] A gente tinha que ter, sei lá, uma reunião semestral. [...] Quando a instituição fala “isso aí é importante, mas para quê você quer juntar” [...] Quero juntar para ter repercussão, mais gente vendo isso. Sair no jornal, no jornal interno, publicado. Até o MEC vai saber que tem esse evento [reunião dos subprojetos da instituição], então, tem uma repercussão. Bom, eu não vejo muito essa coisa.

C.03: Então, no começo foi um apoio muito básico, muito elementar. [...] Na verdade, não existe uma cultura da universidade participando desse programa. [...] A gente tem apoio do reitor, tem apoio da pró-reitoria, mas que ainda está restrito. [...] Isso acaba levando um pouco mais de tempo. Eu não atribuo isso a desinteresse, mas sim à questão burocrática.

C.04: Primeiro, dentro da universidade, é um projeto desvalorizado. É um projeto que [só] agora nós conseguimos incluir as bolsas de iniciação à docência como bolsas que valem para a carreira do professor, para a carreira profissional do docente universitário. Mas fazer o PIBID não é a mesma coisa que fazer PIBIC. Essa é a primeira, a primeira dificuldade que a gente tem, ele ainda é desvalorizado.

A valorização institucional, da qual sentem falta os coordenadores, é encontrada pelo supervisor na escola de educação básica. No trecho abaixo ele se refere a uma conversa com o diretor da escola, ocorrida no início do projeto, quando ninguém sabia muito sobre o Programa.

S.01: [...] qualquer projeto que eu viesse a desenvolver, ele [o diretor da escola] simplesmente chegaria em mim e dizia: “Você está afim Vai ser bom Apesar disso, você vai conseguir cumprir seu programa”

Posteriormente, os objetivos do programa passam a ser de conhecimento de alguns integrantes da comunidade escolar.

S.01: Porque tem as conversas, as reuniões com a direção e a coordenação. Eu acho que depois eles tiveram uma ideia bem “chique” do que se trata. [...] E depois a gente foi entendendo realmente qual é o dinamismo, quais são os objetivos do PIBID.

Fica claro que instaurar a cultura de valorização do PIBID dentro das instituições demanda tempo. Tanto o supervisor quanto os coordenadores, tratam dessa questão. Parece que ainda há muito por fazer. Ao ser perguntado se os outros professores da escola conhecem o trabalho do PIBID e se o apóia de alguma forma, o supervisor responde:

S.01: Eu acho que não, a minoria. Só aqueles professores que temos mais conversa mesmo, que trocam algumas ideias. Os demais acham que [os licenciandos] são estagiários. Eles não chegam para conversar, para perguntar, a gente também [não fala]: “olha, estou fazendo isso, está acontecendo aquilo”.

Também os coordenadores apontam dificuldades a serem superadas:

C.01: Então é isso, eu ainda estou buscando uma integração maior. O que eu consegui alcançar até aqui foi melhorar bastante nisso com os alunos. Eu acho que envolver mais os bolsistas... eu acho que já estou conseguindo melhor. Embora sempre haja problemas também. Com 10 alunos, [é difícil] você conseguir ter todos envolvidos mesmo. [...] Então é complicado, mas eu acho que isso está melhorando bastante.

C.01: [...] também tem outra questão que é aquela coisa delicada do trabalho com o professor [supervisor]. [...] Como é que é essa relação [...] E como é que você vai fazendo esse diálogo com esse profissional Não é um aluno. Então, ele é um profissional, né Eu acho que eu tenho muito a aprender sobre como fazer isso. [...]

C.04: Trabalhar com aluno da graduação não é uma coisa muito fácil. Até eles entenderem que de fato ele está lá, ele tem que assumir a responsabilidade, isso é uma coisa difícil da gente levar de início. Mas a partir do momento em que vão chegando os novos, os alunos que já estão começam a empolgar, começam a mostrar o que eles fazem. Então, eles vão sendo envolvidos. Mas é uma luta todo dia.

No contexto de trabalho dos coordenadores, o trabalho em equipe está também relacionado com o estabelecimento de vínculos com outros professores da universidade, além do trabalho com os licenciandos e supervisores. Muitos destes professores auxiliam o coordenador no trabalho dentro do PIBID, assumindo o papel de professores colaboradores.

C.01: No começo tinha uma colaboração, mas depois essa pessoa saiu [...] E aí hoje eu estou sozinho mesmo, mas é difícil. [...] Aí eu divido as dificuldades em conversas com colegas de trabalho. [...] Mas eu também divido muito isso com o grupo.

C.02: E hoje só tem o coordenador. Algum outro professor ainda continua orientando, mas informalmente. [...] Eu falei: “Bom, já que é informal, eu não quero”.

C.04: Eu tenho acho que sete ou oito docentes que estão conosco desde o início do projeto. Então são professores, docentes, que acreditaram na proposta, ou seja, precisa mudar alguma coisa na graduação. A gente não sabe como fazer. Então a gente tem que estudar. A gente tem que voltar. E aí nós estamos trabalhando juntos.

Pelas falas destacadas, podemos inferir que o trabalho do professor colaborador é informal, pois ele não está oficialmente vinculado ao programa. O envolvimento desses professores parece dever-se à crença na possibilidade de promover mudanças por meio do PIBID, como revela C.04. No entanto, essa colaboração parece ficar prejudicada em determinados contextos, desfavorecendo o

estabelecimento de parcerias entre docentes da universidade para a realização do trabalho em equipe. A dificuldade de não ter uma vinculação oficial se soma à necessidade de um grande investimento pessoal de tempo e esforço (que o PIBID exige de todos os envolvidos), afastando alguns professores do Programa.

C.01: [...] Olha, se eu não acreditasse tanto assim..., se eu não tivesse tanta vontade que acontecesse essa integração... Eu acho muito árduo esse trabalho do PIBID [...]

Embora reconheçam as dificuldades e enxerguem o programa como uma atividade exigente, que lhes impõe muitas demandas, os professores da universidade parecem também encontrar no programa satisfações e contribuições para mudanças efetivas em suas práticas.

C.01: Na verdade o PIBID está presente... muito presente nas minhas aulas de licenciatura, porque o tempo todo eu procuro fazer referência à situação prática e é o PIBID que me dá esse maior material para isso.

C.01: Quanto que eu abro Quanto que eu coordeno Sempre essa tensão entre os extremos que eu acho que é o que a gente tem mais dificuldade numa educação construtivista. [...] Mas como é que você adquire a habilidade de fazer isso Então acho que o PIBID me ajudou muito nisso.

C.03: É algo assim que tem hora que é inexplicável. Como hoje eu ensino o meu aluno a ser professor de uma maneira diferente, com uma visão diferente. Eu vou para as reuniões, eu vou dar aula, eu vou com outra..., com outra motivação.

C.04: E mudou a visão deles [dos licenciandos bolsistas] na sala de aula, e eles estão começando, [...] eles estão mudando, eles estão acomodando, porque eles têm novas demandas para a sala de aula. Estão trazendo coisas que os professores não estavam acostumados.

C.04: Eu acho que isso reflete muito, não só nos alunos, mas no nosso trabalho em sala de aula. Isso mostra que a gente não pode continuar fazendo aquela aula tradicional. [...] Então, isso é uma coisa que incomoda muito, me faz mudar a maneira de trabalhar em sala de aula também. E acho que fez isso com todos os meus colegas.

As mudanças na prática não se restringem apenas aos professores da universidade. O professor supervisor também cita mudanças.

S.01: Olha é (faz uma pausa para pensar), não vejo muita mudança nisso [na forma de preparar e dar aulas] não. Acho que enriqueceu meu enfoque [conteúdo de História e Filosofia da Ciência].

S.01: É claro que toda vez que você vai e conversa com um professor, que você vai em um encontro, você observa detalhes: o modo como o professor está utilizando as mãos, a maneira como ele olha para as pessoas. Aí, nesse sentido, eu acho que aprendi bastante. O PIBID me permitiu ver a coordenadora de área dando aula, o professor colaborador apresentando uma palestra.

S.01: O que mudou... Talvez... Eu olhando de dentro... O que será que mudou Mas alguém olhando de fora deve perceber alguma mudança que talvez eu não esteja percebendo. Mas com certeza muda, você muda.

As mudanças nas práticas pedagógicas proporcionadas pelo PIBID e reveladas tanto pelo supervisor como pelos professores coordenadores, são indicativos do compromisso desses com a formação de seus alunos. Para exemplificar, destacamos:

C.02: Eu tenho como meta agora, para esse semestre, melhorar esse atendimento aos alunos, da minha parte, indo com maior frequência à escola.

C.03: Da volta à escola, a possibilidade de acompanhar esse aluno lá e dar apoio para ele. Porque o que eles comentam com a gente é que eles se sentem apoiados [...].

C.03: Nós formávamos o nosso aluno, ele ia para o ensino público e nós jamais sabíamos para onde ele tinha ido, de que forma ele tinha ido. E se o que nós ensinávamos estava bom ou não estava. Se estava correto ou estava errado. Se podia melhorar ou não podia. Nós não tínhamos esse retorno.

Ampliando a análise

Pelos dados acima podemos perceber uma valorização da parceria entre universidade e escola tanto do professor da educação básica, quanto dos professores do ensino superior. Essa parceria se mostra como motivação para alguns se ligarem aos subprojetos e se revela como a fonte de sucesso do Programa para outros. A parceria parece gerar benefícios para todos os professores envolvidos: aqueles em formação continuada e aqueles em formação inicial.

C.01: Mas o que me motivou mesmo, naquela ocasião já me empolgou, era essa possibilidade de criar o espaço de integração entre escola e universidade.

C.04: Então eu acho que a gente precisa deixar de fazer duas coisas separadas. É necessário que o ensino e a pesquisa de fato estejam integrados, não dá para fazer diferente [...] e que a gente consiga trazer essa pesquisa para dentro da sala de aula.

De maneira direta, a parceria cria um ambiente para o **trabalho em equipe**, pois aproxima professores em diferentes momentos da carreira profissional, num mesmo espaço formativo, com objetivos comuns de intervir positivamente na escola de educação básica e na formação de novos professores. A união desses professores fortalece a busca pelo reconhecimento das atividades que desenvolvem em suas instituições, demandando apoio para realização de encontros, valorização da colaboração voluntária de colegas e valorização do próprio Programa pela instituição. A fala de C.04 é representativa desse processo.

C.04: Eu tenho acho que sete ou oito docentes que estão conosco desde o início do projeto. Então são professores, docentes, que acreditaram na proposta, ou seja, precisa mudar alguma coisa na graduação. A gente não sabe como fazer. Então a gente tem que estudar. A gente tem que voltar. E aí nós estamos trabalhando juntos.

Outra forma de benefício da parceria é a possibilidade de trocas de **conhecimentos** entre os sujeitos que, dispostos a crescerem juntos, partilham seus conhecimentos específicos da área (conhecimentos científicos) e os conhecimentos pedagógicos. Todos aprendem uns com os outros. O professor da universidade aprende com o professor supervisor e com os licenciandos, o professor supervisor aprende com o professor da universidade e com os licenciandos e todos aprendem com a escola. A aprendizagem coletiva resulta em modificação na prática de todos os sujeitos. Os professores da universidade relatam mudanças na maneira de ministrar as disciplinas de graduação, mudanças nos conteúdos e nas metodologias. Também o professor supervisor destaca novos conhecimentos adquiridos até mesmo por meio da leitura dos relatórios dos licenciandos que, ao criticarem construtivamente a sua prática, abre a possibilidade dele aperfeiçoá-la.

S.01: Olha é (faz uma pausa para pensar), não vejo muita mudança nisso [na forma de preparar e dar aulas] não. Acho que enriqueceu meu enfoque [conteúdo de História e Filosofia da Ciência].

S.01: O que mudou... Talvez... Eu olhando de dentro... O que será que mudou Mas alguém olhando de fora deve perceber alguma mudança que talvez eu não esteja percebendo. Mas com certeza muda, você muda.

Assim, inicia-se o desenvolvimento do **tato pedagógico** para aqueles que se tornarão professores e aperfeiçoa-se o **tato pedagógico** daqueles que já estão na profissão. Cria-se nesse espaço formativo a necessidade de respeito à **cultura profissional**, ao abandono do isolamento, à busca pelo reconhecimento institucional, à necessidade de fazer gestão de pessoas (cuidar de pessoas). Ouvir e dar ouvido aos sujeitos envolvidos no trabalho coletivo.

C.01: [...] também tem outra questão que é aquela coisa delicada do trabalho com o professor [supervisor]. [...] Como é que é essa relação [...] E como é que você vai fazendo esse diálogo com esse profissional Não é um aluno. Então, ele é um profissional, né Eu acho que eu tenho muito a aprender sobre como fazer isso. [...]

C.02: Eu tenho como meta agora, para esse semestre, melhorar esse atendimento aos alunos, da minha parte, indo com maior frequência à escola.

É esse respeito ao outro que revela o compromisso do grupo de fazer o outro avançar, seja o colega professor, o futuro professor, ou o aluno da educação básica. É somente quando todos se reconhecem co-responsáveis dentro de um projeto, que isso se torna possível. Os dados mostram o **compromisso social** dos entrevistados com o Programa, com a formação de novos professores, com os pares e com os alunos.

C.04: *Trabalhar com aluno da graduação não é uma coisa muito fácil. Até eles entenderem que de fato ele está lá, ele tem que assumir a responsabilidade, isso é uma coisa difícil da gente levar de início. Mas a partir do momento em que vão chegando os novos, os alunos que já estão começam a empolgar, começam a mostrar o que eles fazem. Então, eles vão sendo envolvidos. Mas é uma luta todo dia.*

C.03: *Nós formávamos o nosso aluno, ele ia para o ensino público e nós jamais sabíamos para onde ele tinha ido, de que forma ele tinha ido. E se o que nós ensinávamos estava bom ou não estava. Se estava correto ou estava errado. Se podia melhorar ou não podia. Nós não tínhamos esse retorno.*

Considerações finais

Ao lançarmos um olhar crítico aos relatos dos cinco professores envolvidos no PIBID, percebemos que este tem sido capaz de fornecer um ambiente muito rico de interações, de aprendizagens, de possibilidades de transformações, favorecendo, por conta disso, o desenvolvimento profissional dos sujeitos envolvidos, seja através das inúmeras aprendizagens que adquirem ao longo de seu trabalho, seja através dos problemas que enfrentam.

As relações estabelecidas entre os sujeitos por meio da parceria universidade-escola, o âmago do programa, são complexas. Não são apenas os coordenadores, os supervisores e os licenciandos do PIBID que interagem. A comunidade universitária e a comunidade da escola de educação básica são também envolvidas. São promovidas tanto mudanças em disciplinas de graduação quanto nas aulas do professor supervisor.

Apesar dos problemas que ainda são enfrentados pelos subprojetos para a consolidação das parcerias (tais como a falta de valorização do PIBID em algumas IES e escolas de EB), ousamos afirmar que a formação dos professores envolvidos no Programa (e dos futuros professores) está, concretamente, sendo realizada dentro da profissão. Principalmente porque as atividades desenvolvidas assumem uma forte componente prática, tendo como referência o trabalho escolar das escolas parceiras; a troca de experiências entre os professores mais e menos experientes favorece a aquisição de uma cultura profissional e o trabalho em equipe; desenvolve-se a dimensão pessoal da profissão docente, ou seja, o tato pedagógico, por meio das relações pessoais e comunicações entre os sujeitos envolvidos nos projetos; além disso, caracterizasse o princípio de responsabilidade social, isto é, um compromisso com a formação social e profissional dos sujeitos em formação inicial e em formação continuada.

Referências Bibliográficas

BRASIL (MEC/INEP). *Escassez de professores no Ensino Médio: propostas estruturais e emergenciais* (Relatório produzido pela Comissão Especial instituída para estudar medidas que visem a superar o déficit docente no Ensino Médio). Brasília, DF, Brasil, Conselho Nacional da Educação, MEC/INEP, 2007. Disponível em:

. Acesso em: 16 mar. 2013.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. (Coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa, Portugal: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. In: Formosinho, J. (Coord.). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e ação docente*. Porto: Porto Editora, 2009. p. 221-284.

[i] Mestranda, Grupo de Pesquisa na Formação de Professores, Mestrado em Ensino de Ciências (Física) - IFUSP, luciene.fernanda@gmail.com

[ii] Mestrando, Grupo de Pesquisa na Formação de Professores, Mestrado em Ensino de Ciências (Física) - IFUSP,

leandrorabelo@usp.br

[iii] Doutora, Grupo de Pesquisa na Formação de Professores, Instituto de Física (USP), mfedias@uol.com.br