



Challenges and Training Possibilities in Pandemic Times: Knowledge and Practices

Desafios e Possibilidades Formativas em Tempos de Pandemia: Saberes e Práticas

TIGRE, Diana Martins ⁽¹⁾.

⁽¹⁾  0000-0002-8570-9208; Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia – UFBA; Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Alagoinhas, Bahia (BA), BRASIL. E-mail: dtigre@uneb.br.

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

ABSTRACT

The Covid-19 pandemic required some adjustments in the actions of Public Notice No. IES due to the need for physical distance between people. In this way, this text seeks to present reflections on how the institutional project of the program was carried out in a Bahia public university of higher education that had thirty-three (33) teaching initiation centers (ID) and seven hundred and ninety-two (792) scholarship students, with the aim of understanding their possible contributions to teacher training, verifying the challenges posed in this process and identifying results and their impacts. It is a part of a larger research on the program and that takes the qualitative case study as a methodological approach. To this end, we took as a study instrument the data contained in the 2 (two) reports prepared by the thirty-three professors/area coordinators participating in the program at the IES and which were made available in the institutional system in two (2) different periods. Based on the reports, a database was organized (with tables) consulted for the elaboration of the general synthesis of the investigated information. We consider that the path designed by the institutional project, from its centers of initiation to teaching, although it faced many challenges, was important for the training of teachers, since the experience inaugurated another space-time of dialogue, training and learning. via digital platforms, virtual environments and/or social networks, demonstrating the capacity for collaborative work, production and sharing of knowledge and practices by the peers involved, contributing to the strengthening of the university/school relationship and innovation and professional development.

RESUMO

A pandemia da Covid-19 requereu alguns ajustes nas ações do Edital nº2/2020 do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em todas as instituições de ensino superior (IES) devido a necessidade do distanciamento físico entre as pessoas. Desse modo, este texto busca apresentar reflexões sobre como foi realizado o projeto institucional do programa em uma universidade pública baiana de ensino superior que contou com trinta e três (33) núcleos de iniciação à docência (ID) e setecentos e noventa e dois (792) discentes bolsistas, com o objetivo de compreender suas possíveis contribuições para a formação de professores, verificar os desafios postos nesse processo e identificar resultados e seus impactos. Trata-se de um recorte de uma pesquisa de âmbito maior sobre o programa e que toma o estudo de caso qualitativo como abordagem metodológica. Para tanto, tomamos como instrumento de estudo os dados contidos nos 2 (dois) relatórios elaborados pelos trinta e três professores/ coordenadores de área participantes do programa na IES e que foram disponibilizados no sistema institucional em dois (2) períodos distintos. A partir dos relatórios foi organizado um banco de dados (com quadros) consultado para a elaboração da síntese geral das informações investigadas. Consideramos que o trajeto desenhado pelo projeto institucional, a partir de seus núcleos de iniciação à docência, embora tenha enfrentado muitos desafios, foi importante para a formação de professores, uma vez que a experiência inaugurou um outro espaço-tempo de diálogo, formação e aprendizagem via plataformas digitais, ambientes virtuais e/ ou redes sociais demonstrando a capacidade de trabalho colaborativo, produção e partilha de saberes e práticas pelos pares envolvidos contribuindo para o fortalecimento da relação universidade/escola e a inovação e desenvolvimento profissional.

INFORMAÇÕES DO ARTIGO

Histórico do Artigo:

Submetido: 04/03/2022

Aprovado: 15/08/2022

Publicação: 10/10/2022



Keywords:

Training, Teaching knowledge, Pibid.

Palavras-Chave:

Formação, Saberes docentes, Pibid.

Introdução

A formação de professores no Brasil ainda é um desafio, haja vista o grande número de docentes sem formação em nível superior e o expressivo quantitativo de professores leigos (Gatti & Barreto, 2009). Segundo os mesmos autores, do total de 2629.694 professores, 735.628 são aqueles sem nível superior e 20.339 são leigos. Ainda corroboram nesse cenário a situação dos 300 mil professores que ministram aulas em áreas distintas de sua formação (graduação).

Além disso, a formação inicial de professores também enfrenta problemas advindos dos modelos adotados em nosso país anos atrás que eram do tipo 3+1, onde nos primeiros três anos do curso se privilegiavam as disciplinas específicas (conhecimentos específicos da área) e somente no último ano, nos dois últimos semestres o curso, se voltava para disciplinas que se aproximavam da escola, do fazer docente, por conseguinte, dos conhecimentos didático pedagógicos (D'ávila, 2011). Para D'ávila (2011), não basta apenas uma formação técnico-profissional, onde os estudantes dos cursos de licenciatura apenas aprendem aquilo que iram ensinar, é preciso também conhecer os fundamentos do fazer.

Convergem ao posto acima, a crescente desvalorização da profissão docente, reduzida a uma “profissão sem importância” (D'ávila, 2007). Dito isso, compreendemos que a formação de professores em nosso país requer políticas e práticas contínuas de valorização e reconhecimento dos seus profissionais pois formam a base propulsora da educação.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) foi então criado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em 2007, a fim de “[...] induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...]” e atender às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007) e aos princípios da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009).

Espera-se, de acordo com o Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, publicado no DOU de 25/06/2010), que o programa possa:

- 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 integração entre a 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 [...]. (Brasil, 2010, p.1).

Então, considerando os relatos de experiências dos editais anteriores do programa, observamos que inúmeras as metas foram alcançadas. Destacamos, a trajetória descrita e analisada nos estudos de Assis e Santos (2014), que relatam os diferentes avanços alcançados na formação inicial de professores para a Educação Básica a partir de sua experiência no PIBID, pois o programa possibilitou aos futuros professores uma inserção no contexto escolar e uma mobilização de saberes de forma que reconhecem a importância do programa para sua formação, pois esta estimulou a elaboração de propostas pedagógicas inovadoras e aproximou a vivência da universidade à escola. De tal modo, tal processo fortaleceu a relação universidade/escola oportunizando melhor articulação teoria e prática e uma percepção diferenciada para a docência.

Já Barbosa (2014) descreve os possíveis impactos do PIBID na formação inicial dos seus discentes, futuros professores, que parecem convergir para uma forma mais ampla e profunda de se pensar e refletir sobre a prática pedagógica:

Nesse contexto de resistência a mudança, é importante colocar sempre em suspeição as práticas desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para não se correr o risco de garantir continuidade a essa história de distanciamento entre universidade e escola (BARBOSA, 2014, p. 16).

Sob essa perspectiva, o programa parece permitir diferentes trilhas formativas que buscaram inovar suas práticas se aproximando da realidade das escolas públicas.

Avançando em nosso pensamento, Gatti et al. (2014) analisam o mesmo programa sob diferentes aspectos, tanto a partir do olhar dos alunos das escolas de Educação Básica, como também sob o ponto de vista dos futuros professores que estão em formação inicial e também daqueles regentes em formação continuada. São também discutidas as contribuições do PIBID para a universidade e o ensino superior.

Ainda nesse estudo, os autores apontam que, para os alunos da Educação Básica, os aportes estão ligados à melhoria da qualidade do ensino, devido ao desenvolvimento de novas estratégias de ensino, diversificadas e motivadoras, pela utilização dos laboratórios e bibliotecas, maior utilização dos recursos tecnológicos existentes nas escolas e ainda o aumento do interesse por parte dos alunos, principalmente no ensino médio.

Repensando a questão dos futuros professores, Gatti et al. (2014) afirmam que o bom resultado advém do contato direto dos discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência (ID) com as escolas de Educação Básica, pois a partir dela a relação teoria e prática se consolida mais fortemente na constituição dos saberes, despertando o espírito investigativo que alimenta a criatividade na busca pelas soluções para questões de sala de aula e do cotidiano da escola.

Vale destacar que o programa contribui junto aos cursos de licenciatura uma vez que oportunizou aos professores ações partilhadas, trabalho coletivo e participativo, melhorando a qualidade da formação, fortalecendo os cursos e a profissão docente, inaugurando novas possibilidades formativas e transformando os currículos. Outro atributo do PIBID observado foi a permanência dos discentes nas licenciaturas e a redução da evasão escolar. (Gatti et al., 2014).

Todavia, todas as pesquisas anteriormente citadas e suas produções advêm de experiências realizadas de forma presencial.

Hodiernamente, este último edital, nº2/2020 PIBID CAPES, lançado em janeiro, com cronograma prevendo sua implantação para abril e início de atividades em maio, teve seu início temporariamente suspenso, por conta do cenário pandêmico da covid-19, que inviabilizou a execução do cronograma. Este fato contribuiu para certa incerteza na materialização do edital (programa) visto que é característica do mundo vivido na contemporaneidade, uma vez que:

[...] o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor. (Imbernón, 2006, p.14).

Consequentemente, apenas com a concessão da Capes em julho de 2020, a partir do Ofício circular nº8/2020 – DEB/CAPES que autorizava as instituições de ensino superior (IES) participantes do programa iniciarem suas atividades de forma remota desde que também oferecessem atividades de ensino de graduação nesse formato, assim como as escolas das redes públicas de Educação Básica parceiras do programa, houve a implantação do PIBID e o começo de suas atividades em novembro de 2020.

Portanto, este artigo pretende apresentar uma reflexão sobre o realizado em uma IES pública baiana, a partir da análise das atividades dos seus trinta e três (33) núcleos de iniciação à docência (ID). Para tanto, buscamos identificar as estratégias criadas assim como verificar os desafios enfrentados e as possíveis contribuições do programa para a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica participantes.

Tomamos como reflexão a compreensão de Dewey (1959) para a qual se faz necessário o levantamento de informações, ou seja, uma investigação criteriosa sobre o objeto ou o fato a ser pensado.

Metodologia

Trata-se de um estudo de caso qualitativo (YIN, 2010, 2016) que parte da descrição da experiência do edital nº 2/2020 PIBID CAPES em uma IES estadual pública baiana e da análise dos relatórios dos professores/coordenadores de área do programa. A IES estudada tem o

programa desde 2010 (edital nº 2/2009 da Capes) e no edital em vigor angariou 33 (trinta e três) núcleos nas seguintes áreas: Língua Portuguesa, Educação Física, Matemática, Biologia, Filosofia, Sociologia, Física, Geografia, História, Língua Espanhola, Língua Inglesa e Pedagogia, sendo uma IES multicampi e, conseqüentemente, tem seus núcleos distribuídos nos diferentes territórios da Bahia e em vinte e um (21) municípios.

A investigação se deu em diferentes etapas. A primeira de organização dos dados e informações em quadros conforme os períodos de cada relatório. Assim, o primeiro período se ateve aos relatórios referentes aos primeiros 6 meses de atividades do programa, ou seja, de novembro de 2021 a abril de 2021 e o segundo aos seis (6) subseqüentes meses do programa, de maio de 2021 a outubro de 2021. As informações recolhidas apontavam resultados alcançados, desafios e impactos do programa.

Na segunda etapa foi realizada a sistematização dos quadros, por núcleo e período e a apreciação dos dados a partir da análise de conteúdo de Bardin (2011). Implica dizer que, nessa instituição, os professores/coordenadores de área do programa produzem relatórios a cada seis meses de atividades.

O texto exposto, em nosso artigo, reflete então a síntese dos dados encontrados e análise a partir dos relatórios dos dois primeiros períodos do programa.

Análise e Discussão dos Resultados

Uma vez autorizado o início das atividades do programa de forma remota pela Capes, partiu-se para a ampliação das reuniões com as Secretárias de Educação (estadual e municipais), professores (coordenadores e área) e demais parceiros do programa na IES a fim de se fomentar a interlocução entre eles e articular o processo de implantação do programa nesse novo formato.

Fez-se então, nessa sequência, o processo seletivo dos bolsistas do programa (discentes/bolsistas e voluntários de iniciação à docência e professores da Educação Básica/supervisores). Neste ínterim, realiza-se, antes desse processo, a solicitação, via secretarias de educação, da habilitação das escolas possíveis para participar do programa.

No entanto, o processo seletivo dos participantes do programa na IES foi realizado via sistema próprio criado por ela para diferentes finalidades, entre eles o acompanhamento das atividades dos participantes (bolsistas e voluntários) de cada núcleo. Esse recurso contribuiu para efetivar a seleção dos participantes nesse formato remoto.

Nessa primeira etapa foi importante a interlocução promovida pela instituição com os seus pares, secretarias de educação e professores/coordenadores de área. Ademais, foi imprescindível a possibilidade da IES em criar em seu ambiente virtual do programa, espaço para inscrição e seleção dos candidatos a bolsistas discentes (bolsistas e voluntários de ID) e professores da Educação Básica (supervisores).

Depois da seleção dos participantes, fez-se a implantação do programa via Plataforma Capes de Educação Básica e o Sistema de Controle de Bolsas e Auxílios da Capes (SCBA). Constituídos os núcleos, partiu-se para o início das atividades do programa que se deu no dia 14 de novembro de 2020. Para esse início foi necessário o ajuste e/ou adaptação dos planos de trabalho, do modelo presencial para o formato remoto.

Observamos já nesse início que, para a concretização desse edital, foram mobilizados diferentes saberes, o que corrobora com o entendimento de Tardif (2008) de que os saberes docentes são diversos, plurais e também temporal. Para mais, “Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação [...]” (Tardif, 2008, p. 35).

Nesse primeiro momento do programa na IES, segundo os relatórios examinados, são desenvolvidas diferentes atividades formativas e de interação com as escolas parceiras como: reuniões regulares para discussão de textos ou ainda discussões temáticas que visam embasar suas ações, com reflexões teórico práticas sobre o ensino e a aprendizagem, produção de material didático, elaboração e realização de oficinas, acompanhamento de aulas remotas na Educação Básica, elaboração de relatos de experiência, relatórios e outros.

Dessa forma, boa parte dos discentes dos núcleos acompanharam as Jornadas Pedagógicas das escolas públicas (estaduais e municipais) parceiras, alguns realizaram e/ou participaram de oficinas, encontros, palestras formativas e eventos ofertados pela própria IES e, também, por outras instituições. Houve também atividades de alguns núcleos de iniciação à docência junto a alguns grupos de pesquisa, assim como eventos da Educação Básica voltados para a formação de professores. Todas as atividades foram desenvolvidas até então de forma remota.

Percebemos que há nesse primeiro momento uma diversidade de ações e práticas que esboçam um repertório de conhecimentos dos professores/coordenadores de área envolvidos no programa. Entendemos que o trabalho docente, entre eles o ensino, é uma atividade que requer um conjunto de saberes pois um dos entendimentos de Tardif (2008, p. 21) é que “Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho”.

Os saberes docentes são adquiridos em diferentes ciclos da carreira profissional, tanto durante o início da formação no ingresso no curso de Licenciatura, como nas diversas atividades formativas que perpassam os professores ao longo de sua carreira, assim como em sua prática pedagógica no cotidiano do seu trabalho docente. Segundo Tardif (2008, p. 34), os saberes docentes também dependem da capacidade do professor para sua renovação: “Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes ficam, assim, subordinados material e ideologicamente às atividades de produção de novos conhecimentos”.

Ainda, segundo os dados dos relatórios, para boa parte dos núcleos, a maior dificuldade desse primeiro momento veio da própria pandemia, pois exigiu que todos repensassem os processos de desenvolvimento das atividades do programa e isso foi superado nesse momento

com a utilização das redes sociais, como o whatsapp e de plataformas digitais como o Microsoft Teams. Aliás, encontramos relatos sobre os limites da interação via remota, assim como as dificuldades de conectividade e acessibilidades às ferramentas tecnológicas por parte dos discentes.

Corroboramos com Tardif (2001, p. 20) que o ensino é uma atividade interativa e depende dela para sua concretização: “[...] ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização”. E é a partir da interação que o professor dialoga com o discente construindo um espaço tempo adequado para a relação necessária com a aprendizagem. Cabe dizermos o quanto esse processo é importante para o ensino e a aprendizagem, pois implica o despertar do aluno para o interesse em aprender.

Para Charlot (2000), vale olharmos a questão do saber a partir do olhar do outro sobre ele. Assim dispõe que: “O sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente: atividades, práticas”. (Charlot, 2000, p. 22). O autor defende a proposta de que: “A análise da relação com o saber implica ao contrário uma leitura ‘positiva’ dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade” (Charlot, 2000, p. 30).

Propõe-se então que o ensino desperte no aluno o desejo de aprender e para isso o traga para o centro do processo de ensino-aprendizagem. Esse pensamento converge com o pensamento de Tardif (2001) quando afirma que o trabalho docente é uma atividade realizada com seres humanos e que depende da relação entre os sujeitos para se materializar. Observamos que as atividades desse primeiro momento do programa foram favorecidas pela interação entre os atores do programa e aproximação entre a universidade e a escola que implicou os atores no processo e permitiu o desenvolvimento da colaboração entre pares.

Segundo Meyer et al. (2018), a colaboração entre pares é essencial para a inovação nas universidades, sendo importante para o desenvolvimento profissional docente. Igualmente, “Professores que atuam de forma colegiada têm maior motivação e satisfação no exercício da docência, como também podem compartilhar suas experiências, trocar materiais e minimizar inseguranças” (Meyer et al., 2018, p. 3).

Já o segundo período de atividades do programa na IES é marcado por inúmeras possibilidades que vão sendo construídas até então, a partir da utilização dos diferentes meios digitais e com o desenvolvimento de habilidades de interação tecnológica como a elaboração de material didático, elaboração de sequências didáticas para aulas e/ou oficinas nas escolas parceiras, assim como o estreitamento de diálogos entre a universidade e a Educação Básica a partir das trocas de saberes entre os professores e licenciandos, participação dos discentes bolsistas de ID em formações oferecidas pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), desenvolvimento de práticas de ensino diferenciadas para formato remoto, formação continuada dos professores em exercício que participam do programa, discussão dos planos

municipais de educação realização e participação em eventos promovidos tanto pela IES quanto por outras instituições. Muitos participantes do programa participaram de diferentes eventos tanto na organização como apresentando trabalhos com resultados parciais das atividades do programa.

Esse período também é marcado pela realização de lives, gincanas, encontros virtuais, pesquisas dirigidas, observação e acompanhamento de aulas e práticas docentes nas escolas de Educação Básica parceiras, produção de roteiros de aula, atualização de perfil no instagram de alguns núcleos, criação do canal do youtube do núcleo; atividades interativas, reflexão crítica sobre a realidade do ensino on-line e do impacto da pandemia; elaboração de projeto de intervenção sobre a forma de oficinas autobiográficas; construção de estratégias de engajamento entre os estudantes da rede pública; socialização de experiências de vida; reflexão sobre a formação docente.

Visualizamos nesse processo que os saberes adquiridos no período anterior puderam renovar os conhecimentos dos professores e foram fundantes para a criação e realização de diferentes práticas docentes entre eles a troca de saberes.

Identificamos ainda que alguns núcleos discutiram a avaliação e a realizaram de forma parcial. Quanto as suas diversas aplicações se utilizaram de alguns recursos disponíveis na internet que os professores da Educação Básica podem utilizar na sala de aula: padlet, mentimeter, socrative, google forms, kahoot, wordall, JCLIC, google classroom, canvas e etc., assim como alguns trechos de livros, utilizaram diversas bibliografias e vídeos, fizeram rodas de conversa com a participação dos supervisoras de algumas problemáticas do ensino remoto e sua mediação, realizaram avaliação das atividades ofertadas pelo núcleo em 2021 e ainda houve palestras com professores convidados.

A colaboração entre pares, a partilha de experiências, a reflexão sobre a prática docente, a elaboração de novas práticas, a avaliação entre pares são indicadores que fomentam o desenvolvimento profissional. (Meyer et al., 2018), sendo também considerada pelos mesmos autores como uma via privilegiada para a excelência docente: “A colaboração é, portanto, uma via privilegiada para a excelência docente, podendo criar um clima de aprendizagem, favorecido por sólidas políticas institucionais, desencadear um processo de contaminação, essencial para o engajamento do professorado” (Meyer et al., 2018, p. 3).

De todo modo, o meio remoto ou o uso das tecnologias digitais parece ter possibilitado nesse cenário uma grande variação de atividades em todos os núcleos, inclusive algumas delas que antes eram mais difíceis de serem realizadas por conta da multicampia como a interação entre núcleos entre diferentes departamentos de diferentes campus da IES. Houve também a participação em eventos (que no penúltimo edital foi bem restrito por conta da falta de recursos para tal participação).

Conta destacar ainda que o processo desenvolvido em boa parte dos núcleos contribuiu para o despertar da importância do trabalho colaborativo na educação e também para a

formação de professores, reconhecendo o mesmo como um pilar da formação pedagógica, embora seja também observado que o mesmo pode ser um grande desafio para algumas IES devido à cultura do individualismo.

Quanto aos impactos do programa na IES, os relatos dos professores/coordenadores de área do programa apontam para a ampliação do foco de visão dos envolvidos em relação ao processo ensino aprendizagem, diálogo com os desafios dos processos formativos, fortalecimento dos atores envolvidos no processo ensino aprendizagem; qualificação dos percursos formativos dos bolsistas de ID a partir do contato com a escola, suas diversidades e desafios; promover a educação para os direitos humanos, educação para as diversidades, educação antirracista, desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes voltadas para a prática pedagógica; decodificação do currículo prescrito e currículo praticado; articulação com Programas de pós-graduação; Inovação Pedagógica e tecnológica; a troca de experiências entre professores e licenciandos, corroborando para o surgimento de práticas de ensino diferenciadas que aliam os conhecimentos tecnológicos de variadas plataformas (google classroom, WhatsApp, youtube, etc.). Além do que, houve a divulgação das ações desenvolvidas no subprojeto em eventos científicos contribuindo para a formação do professor-pesquisador.

Outro impacto foi a reflexão do processo ensino aprendizagem tanto pelo professor quanto pelos discentes/bolsistas de ID a fim de tornar o ensino mais significativo e acessível para os estudantes da Educação Básica: ampliação dos conhecimentos, desenvolvimento de habilidades em sala de aula, boa recepção dos alunos da Educação Básica as atividades do PIBID, trabalho de afirmação identitária docente.

Segundo D'ávila (2007), a identidade docente é construída por um processo que é ao mesmo tempo social e pessoal. Pessoal porque é singular, própria de cada indivíduo, que tem sua trajetória, e também social porque é constituída socialmente, coletivamente a partir da relação do sujeito com os outros. A identidade profissional ela também é situada (tempo/espaço) e contextual.

Daí a importância de um programa que aproxima os discentes, futuros professores das salas de aula, do ensino e do cotidiano da escola de Educação Básica, de forma acompanhada e orientada, pois os mesmos vivenciam e aprendem parte do trabalho docente, a partir da experiência vivida com os outros profissionais, na relação com eles e consigo mesmo, amadurecendo, se descobrindo enquanto futuro professor e reconhecendo o espaço tempo de sua profissão em sua realidade.

Dessa forma, inferimos apontando que o projeto contribuiu diretamente na formação docente dos licenciandos, a partir da vivência da sala de aula, em especial, nesse período com a oportunidade da mediação tecnológica por meio do ensino remoto. Outrossim, foi muito importante para as professoras supervisoras contarem com as habilidades e o tempo disponível dos bolsistas no auxílio para elaboração e criação de tarefas e roteiros para as aulas remotas.

Desse jeito, o programa na IES parece também ter contribuído para a formação continuada dos professores da Educação Básica.

Todavia, deduzimos ter sido a experiência do programa na IES, nos seus dois primeiros períodos, positiva para a formação dos professores tanto das escolas parceiras, considerando o engajamento, o envolvimento e a conexão entre os supervisores e os bolsistas na construção da percepção dos desafios e possibilidades do ensino remoto; considerações das mudanças espaço-tempo, utilizações de mídia para o ensino, relação ensino aprendizagem a partir de atividades síncronas e assíncronas e construção de vínculos entre os participantes do programa (bolsistas e voluntários).

Destacamos ainda que o projeto PIBID, sobretudo neste momento da pandemia, foi extremamente importante para auxiliar em discussões sobre metodologias de ensino e suas repercussões na Educação Básica, as formações continuadas dos professores, lives no ambiente virtual, através do google meet, e divulgadas nas redes sociais, uma experiência rica e cheia de significados, sobretudo, na autoestima dos discentes/futuros professores e na reafirmação da escolha de ser docente como uma escolha de vida, de ressignificar o processo de formação discente.

Para Gatti et al. (2014), uma das contribuições do programa tem sido no movimento de mudanças nas salas de aulas das escolas parceiras, especialmente no quesito das metodologias, pois tem despertado sua reformulação transformando as práticas de ensino.

À vista disso, afirmamos que durante os 16 meses de execução do projeto, pôde-se contar com o protagonismo dos professores e discentes que se somou ao trabalho coletivo e colaborativo de todos os seus atores professores/coordenadores de área, discentes (bolsistas de iniciação à docência ou voluntários), supervisores (professores da Educação Básica) e em alguns momentos os estudantes das escolas parceiras.

De todo modo, uma experiência muito desafiadora diante das incertezas que a pandemia logrou, mas que com o passar do tempo angariou conhecimentos e aprendizagem para todos demonstrando a importância da capacidade de aprender, criar e produzir conhecimento por parte dos professores e discentes que não se limitaram frente aos dilemas postos que não impediram a continuidade e a realização de seus planos e projetos.

Destarte, entendemos que o cenário deveria ser para ampliação, incentivo, fortalecimento do programa e não de cortes e redução, ou ainda suspensão de pagamentos. Como infelizmente aconteceu nesse edital, situação que nunca havia sido registrada. Talvez tivesse sido mais interessante que o órgão de fomento pensasse em editais complementares que pudesse ampliar o apoio às instituições que realizavam o programa, prevendo subsídio para a compra de equipamentos tecnológicos e de auxílio conectividade.

Por fim, apresentamos algumas falas dos professores/coordenadores de área sobre a realização do programa nesse Edital nº2/2020. Elas apontam para a importância da materialização do programa na IES na pandemia e sugerem, de certa forma, a ampliação do

programa, explicam que, embora tenha havido dificuldades para realizar as ações planejadas, as metas foram alcançadas e o programa imprescindível para a permanência e a continuidade formativa dos participantes do programa nesse momento da pandemia pois o mesmo motivou e favoreceu um clima de aprendizagem.

Para C2, o programa é uma referência para o país, principalmente no requisito de inovação pedagógica a partir de uma relação dialógica entre os pares e deveria ser fortalecido. Já C5 afirma que o PIBID é importante para a formação e prepara os alunos para o Estágio curricular supervisionado desenvolvendo neles a capacidade de interação na sala de aula. E C4 afirma que o programa tem construído espaços de diálogo entre os professores e licenciandos possibilitando a reflexão sobre o processo ensino aprendizagem e oportunizando a construção da identidade profissional. Vejamos as falas de tais depoentes:

Esse programa é uma referência para nosso país no que tange a formação profissional para atuação na educação básica. Possibilita a universidade colocar em prática uma relação dialógica sua produção de ensino, pesquisa, extensão e inovação pedagógica e tecnológica, renovando as ferramentas de operacionalização do currículo prescrito e do currículo praticado. O sistema de educação brasileiro ainda carece de programas como esse para articulação efetiva e proativa. Esperamos que esse programa seja fortalecido e que tenha sua continuidade assegurada enquanto política pública de Estado imprescindível para o desenvolvimento da nação brasileira e para o combate às assimetrias educacionais. (C2)

Considerando o PIBID um programa essencial para a formação docente de nossos estudantes de graduação, pois iniciam-se na prática docente bem cedo, o que faz com que estes alunos cheguem ao estágio supervisionado com uma capacidade de interação numa sala de aula muito maior do que os que não possuem essa experiência. A articulação ensino superior e ensino básico é de fundamental importância para ambas as fases de ensino, pois há uma aprendizagem mútua. O núcleo Literatura afro-brasileira nos anos finais do ensino fundamental (8º e 9º anos) é muito ativo, mesmo de forma on-line conseguimos realizar eventos acadêmicos e participar de outros. (C5)

Acredita-se que o subprojeto tem construído espaços de diálogos entre professores e licenciandos com intuito em refletirem sobre o processo de ensino aprendizagem da matemática, corroborando para a educação continuada do professor que está em exercício e para a construção da identidade profissional do futuro docente de matemática comprometido com o papel social do professor em busca de um ensino público de qualidade e cada vez mais equitativo. (C4)

Entendemos a partir do exposto que o programa na IES estudada vem contribuindo para o aprendizado dos futuros professores em vários aspectos e, também, para o desenvolvimento profissional e continuado dos professores tanto da universidade quanto da Educação Básica demonstrando a importância do diálogo, da partilha de saberes, para a criação de novas estratégias e metodologias e, portanto, favorecendo a integração, a contextualização, o envolvimento e o compromisso.

A seguir, há excertos que representam as falas de C3, C7, C10, C12 e C17:

Apesar da pandemia da covid 19, conseguimos fazer as reuniões de planejamento e trabalho pela Plataforma da Microsoft Teams com todos os sujeitos envolvidos no projeto. Os alunos tem conseguido realizar as oficinas nas escolas e serem acompanhados pelos supervisores, os desafios são imensos, pois a qualidade das atividades sempre deixam a desejar. A falta do contato físico, presencial, também faz falta no dia a dia dos planejamentos e realização das atividades, no entanto a maior parte do que foi previsto foi executado dentro do possível. (C3)

Apesar das dificuldades encontradas inicialmente, o engajamento no projeto, as discussões e as escritas biográficas dos bolsistas apontam para um bom aproveitamento e ampliação das temáticas apresentadas, sobretudo, na percepção da importância da inclusão de níveis de complexidade na formação do professor. A elaboração e realização das oficinas abriu espaços para uma reflexão profunda acerca da relação professor-aluno e ensino aprendizagem. Muitos desafios para consolidar uma prática que observa o contexto pandêmico e a necessidade de autonomia e criticidade. (C7)

Apesar das dificuldades, da falta de acesso a internet ou internet instável de discentes de ID e alunos (as) da educação básica, considero um retorno bastante significativo. Como perspectiva temos dois projetos importantes: primeiro a publicação de um livro com relatos de experiência e a consolidação de um núcleo de estudos de linguagem, que estabeleçam um contato mais direto entre Universidade e Educação Básica. (C10)

Após a redimensão dos objetivos em meados da etapa anterior, podemos dizer que em grande medida os objetivos para esta etapa foram alcançados, haja vista os relatos dos encontros, nos momentos em que avaliamos o processo e o papel de cada um e das ações coletivas no processo de ensino-aprendizagem. O PIBID é de suma importância porque proporciona a atualização e partilha de saberes, por isso o programa deve ser permanente nas universidades, garantido como política de Estado. Na etapa vindoura esperamos compartilhar as experiências e entusiasmar profs. E estudantes da educação básica assim como do ensino superior. (C12)

Mesmo com toda a problemática já mencionada, observamos o desenvolvimento e ampliação das competências de leitura e escrita de muitos alunos – tanto da escola parceira como dos bolsistas ID's, e isso é extremamente importante para que o programa de iniciação à docência permaneça. (C17)

Refletimos a partir do que foi dito que os professores/coordenadores de área dos núcleos de iniciação à docência buscaram consolidar seus núcleos e estabelecer relações entre a universidade e a escola mais sólidas, atualizaram e compartilharam saberes (C12), desenvolveram e ampliar competências (C17). A sensação que temos diante de tantas aquisições é que mesmo com a incerteza de que o edital traria um aprendizado significativo diante das adversidades que impôs, colocado frente à condição de iniciar de forma remota, é que ele trouxe excelentes frutos, novas conquistas e aprendizagens.

Nada obstante, indagamos, diante de tal riqueza, o que moveu os professores/coordenadores de área para concretizar as atividades de seu núcleo? Parece que sinalizam entre suas falas certa implicação no processo de formação de futuros professores, sentimento que fora também compartilhado pelos demais participantes dos núcleos e que acreditamos ser um sentimento importante frente ao desafio maior que é mobilizar os discentes a se manterem na universidade a fim de que se tornarem professores. Porém,

acreditamos ser necessário investigações mais aprofundadas e específicas sobre a questão para que possamos descortinar as motivações que por ora possam mover os professores frente a tal desafio em questão.

Considerações Finais

O PIBID é um programa que, nessa IES, tem demonstrado que, mesmo num cenário adverso como o de uma pandemia, encontra cora, força para mesmo diante das incertezas se tornar uma experiência exitosa, capaz de contribuir para a formação de todos os envolvidos no programa. Para tanto, nesse contexto investigado, observamos que todo um esforço fora feito para que as adversidades não comprometessem alcance dos objetivos dos projetos dos núcleos. Isso se deu pela disposição e protagonismo da IES e de seus pares na adequação e no desenvolvimento das suas práticas que visaram oportunizar aos discentes/futuros professores e professores da Educação Básica/supervisores uma experiência no ensino na educação básica de forma remota, criando e oportunizando um aprendizado rico de novas estratégias metodológicas e de interação, favorecidas pelo clima de aprendizagem que parece ter favorecido o engajamento dos participantes do programa.

Por isto, o programa desponta a cada ano nessa instituição com mais desenvoltura, mesmo enfrentando um cenário de adversidades sucessivos com os cortes postos nos editais, tanto no número de cotas por região do país como em bolsas por IES. Vale dizer ainda, que nesse edital, somaram-se a tudo dito, a falta do apoio financeiro (verba de custeio), redução das equipes gestoras dos projetos institucionais e a ampliação das exigências para participação no programa. Compreendemos que esse processo compromete e reduz consideravelmente as potencialidades das IES no programa e dessa maneira devem ser revistos a fim de garantir efetividade das políticas de formação e valorização docente e a concretização de suas metas e propostas.

Agência financiadora

O trabalho teve suporte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

REFERÊNCIAS

- Assis, A. S. de; Santos, A. K. A. dos. (2014). *Olhares sobre a docência: primeiras experiências do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência da UFBA*. Edufba. <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/14885/1/Olhares%20sobre%20a%20docencia-2014-repositorio.pdf>
- Barbosa, M.V. (2014). O PIBID e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas. In: M. V. BARBOSA, F. B. A. Dantas (orgs.), *Reflexões sobre a formação inicial de professores no PIBID*. (pp.13-24). Mercado das Letras.

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
<https://ia802902.us.archive.org/8/items/bardin-laurence-analise-de-conteudo/bardin-laurence-analise-de-conteudo.pdf>
- Brasil. (2007). Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a Implantação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm
- Brasil. (2009). Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato20072010/2009/decreto/D6755impressao.htm
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Artes Médicas Sul.
- D'ávila, C. M. (2007). Universidade e formação de professores: qual o peso da formação inicial sobre a construção da identidade profissional docente? *Revista Memória e formação de professores*. (pp. 219-240). Edufba. <https://books.scielo.org/id/f5jk5/pdf/nascimento-9788523209186-14.pdf>
- D'ávila, C. M. (2011). Caminhos da profissionalidade docente em cursos de licenciatura. In: M. R. G. B. de Sá; V. L. FARTES (org.), *O saber docente e o trabalho docente: concepções e experiências*. (pp. 53-68). Edufba.
https://www.anped.org.br/sites/default/files/6_a_constituicao_da_profissionalidade_docente_em_cursos_de_licenciatura.pdf
- Dewey, J. (1959). *Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição*. Atualidades Pedagógicas. (3ª ed). Companhia Editora Nacional.
https://books.google.com.br/books/about/Como_pensamos.html?id=ugnAtgAACAAJ&redir_esc=y
- Gatti, B. A.; André, M. E. D. A. de; Gimenes, N. A. S.; Ferragut, L. (2014). *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)*. FCC/SEP.
<https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/24112014-pibid-arquivoanexado-pdf>
- Gatti, B. A.; Barreto, E. S. DE S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. UNESCO. <https://www.fcc.org.br/fcc/wp-content/uploads/2019/04/Professores-do-Brasil-impasses-e-desafios.pdf>
- Imbernón, F. (2006). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. (6ª ed.). Editora Cortez.
- Meyer, P.; Vosgerau, D. S. R.; Borges, C. (2018). Colaboração entre pares em programas de desenvolvimento profissional docente. Dossiê Desenvolvimento Profissional Docente. *Práxis Educativa*, 13 (12), 312-329.
<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/10655>
- Tardif, M. (2008). *Saberes docentes e formação profissional*. (9ª ed.). Editora Vozes.
- Tardif, M. (2001). O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – Interações humanas, tecnologias e dilemas. *Revista de Educação*, (16), 15-46.
<file:///C:/Users/ADM/Downloads/6594-21389-1-PB.pdf>
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. (4. ed.). Bookman.

Yin, R. K. (2016). *Pesquisa qualitativa: do início ao fim*. Penso.