
Licenciatura Plena em Pedagogia

REBECA IJANO ANTUNES

**A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO
DE PROFESSORES: UM BREVE PANORAMA
DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO BANCO DE
TESES DA CAPES**

REBECA IJANO ANTUNES

A CONTRIBUIÇÃO DO PIBID NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
UM BREVE PANORAMA DAS TESES E DISSERTAÇÕES DO
BANCO DE TESES DA CAPES

Orientador: Maria Antonia Ramos de Azevedo

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Instituto de Biociências da Universidade
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -
Câmpus de Rio Claro, para obtenção do grau
de Licenciada em Pedagogia

Rio Claro
2016

370.71 Antunes, Rebeca Ijano
A636c A contribuição do PIBID na formação de professores : um
breve panorama das teses e dissertações do banco de teses da
CAPES / Rebeca Ijano Antunes. - Rio Claro, 2016
74 f. : il., quadros

Trabalho de conclusão de curso (licenciatura - Pedagogia)
- Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de
Rio Claro
Orientadora: Maria Antonia Ramos de Azevedo

1. Professores - formação. 2. Campo educacional. 3.
Trabalho docente. I. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter escolhido a profissão certa e por sempre olhar por mim.

As professoras especiais presentes em minha graduação:

Minha orientadora Maria Antônia Ramos, que me acolheu e me direcionou nesse longo caminho de escrita, agradeço todo apoio e suporte para realização do trabalho, sei que você não me abandonou e acreditou no meu trabalho.

A professora Laura Chalu, uma querida! Me acolheu junto ao programa PIBID, ocasionando muito aprendizado e sabedoria. Suas aulas, suas visões acadêmicas e escolares são grandiosas, me proporcionaram alegrias e esperança para a educação pública do país! E com toda certeza faz o melhor bolo de laranja de Rio Claro!

As famílias da minha vida:

Sei que não foi fácil para minhas mães de Sorocaba me verem sair de casa, sair debaixo das asas e ficar desprotegida. Sei que dona Helena e Silvana não aprovaram minha “rebeldia”. Mas elas acreditaram em mim e me apoiaram muito durante esses anos, eu não teria chegado até aqui se não fosse pelo esforço e amor delas. E se hoje estou finalizando esse trabalho é graças ao meu querido pai, foi ele que cortou minhas asas e segurou as pontas lá em casa! Meu maior incentivo e orgulho.

Agradeço a Rep. Delí (Nova Dheli), essa república se transformou em minha casa e meu porto seguro em Rio Claro. Agradeço todas as moradoras que passaram por ela durante esses anos, aprendi muito com cada uma. Em especial agradeço pelo companheirismo e amizade à Luíza (Sky) e Melissa (Choro) que me acompanham desde de 2012, minhas irmãs.

Sou imensamente grata à família Mauerberg: Clara, Mariana e Jô obrigada por tudo, vocês foram essências, Deus me presenteou me dando vocês como família.

Amigos e amoras

Agradeço a todos que fizeram parte da Pedagogia 2012, com seus trancos e barrancos brilhamos durante esse curso! Um agradecimento em especial à Clara e Gabriela que conviveram comigo entre trabalhos, provas, seminários e todos os perrengues acadêmicos, foi de grande importância ter vocês ao meu lado.

Agradeço minha amiga e irmã Daiana que mesmo de longe me socorreu todos esses anos, obrigada por permanecer minha amiga mesmo na ausência. Crescemos e aprendemos muito uma com a outra durante esse tempo.

Sou grata por todas amizades que o trabalho na Atlético Ayrton Senna Da Silva me proporcionou. As horas em reuniões e todos os Inters valeram a pena! Um agradecimento em

especial para Marcelo Garuffi meu fiel escudeiro, obrigada por todo aprendizado de liga, Inter, atlética e de vida!

Agradeço a todas as amizades que conquistei durante esses anos em Rio Claro, umas mais próximas outras nem tanto, mas de grande aprendizado!

Sou imensamente grata a todo sorriso e carinho dos meus alunos de estágios e PIBID, eles me motivam a acreditar nessa profissão.

RESUMO

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007 e se institucionalizado em 2009 por iniciativa do Ministério da Educação (MEC) busca apoiar a iniciação à docência colaborando para melhorar e aperfeiçoar a formação dos estudantes licenciados nos seus cursos de origem. Assim, este programa visa contribuir, também, para elevar o ensino nas escolas públicas vinculadas ao programa trazendo contribuições significativas no campo educacional nos cursos de formação de professores. Nesta direção esta pesquisa tem como objetivo identificar e elencar, através de uma pesquisa bibliográfica de cunho qualitativo, elementos teórico-reflexivos das experiências PIBID para os cursos de formação de professores. A principal fonte de pesquisa será as análises de teses e dissertações contidas no banco de dados da CAPES - Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Com o intuito de explorar essa temática pouco problematizada no campo educacional, este projeto traz como eixo formativo a importância do PIBID para estabelecer espaços de reflexões críticas e teóricas para a formação de professores, em que se articulem de fato experiências do PIBID quanto a iniciação à docência e a proposta de formação de professores.

Palavras Chaves: Campo Educacional. PIBID. Trabalho docente. Formação de professores.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA	6
2 PIBID - UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA	9
2.1 Portaria Normativa Capes nº22 de 16/09/2009	12
2.2 Ampliação do programa	14
2.3 O PIBID em números	15
2.4 FORPIBD x cortes e insegurança no programa	16
3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	19
3.1 Formação em construção	19
3.1.1 Profissionalização do professor	19
3.2 Saberes temporais	21
3.3 Saberes e sabores multidisciplinares	22
3.4 Identidade do professor reflexivo	24
3.5 Pesquisa, formação em ação	26
3.5.1 Pesquisa em ação	27
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	29
4.1 Metodologia	29
4.2 Estudo do tema	30
4.3 Material coletado	30
4.4 Análise das dissertações e tese	33
4.5 Análise de Dados e suas dimensões	34
5 ANÁLISE DOS DADOS	40
5.1 As concepções apresentadas sobre o papel do programa PIBID	40
5.1.1 Política formadora de professores	40
5.1.2 Universidade Pública x Escola pública	41
5.1.3 PIBID x estágio obrigatório	42
5.1.4 PIBID x formação continuada	44
5.2 Concepções de formação e ferramentas formativas	47

5.2.1 Formação reflexiva e inacabada	48
5.2.2 Reflexão requer investigação sobre a prática	50
5.3 Saberes aprendidos com o programa PIBID.....	52
5.3.1 PIBID – Caminhos para construção da identidade docente	52
5.3.2 Construindo a identidade docente: Rodas de Formação.....	54
5.3.3 Construindo a identidade docente: Escrita como processo formativo.....	55
5.3.4 PIBID: sua importância para a pesquisa educacional.....	57
5.3.5 Pesquisa-Ação educacional como princípio formativo	58
5.3.6 PIBID em busca de inovações pedagógicas	59
5.3.7 PIBID: Experiências tecnológicas	61
5.3.8 PIBID: Buscando a Interdisciplinaridade	63
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
REFERÊNCIAS	69

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

É comum observar comentários, estudos e levantamentos negativos sobre a educação e formação profissional, sempre destacando os problemas enfrentados pelo Campo Educacional. Com base nessa situação observamos que é importante ressaltar e discutir a vertente positiva que vem se estabelecendo no Campo Educacional. Para aprofundar melhor essa temática é necessário uma investigação sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que vem sendo implementado nas escolas públicas de Educação Básica com parceria entre universidades a fim de promover melhoras no Campo Educacional e na formação docente.

Com seu primeiro edital em dezembro de 2007 o PIBID recebe o apoio do Ministério da Educação (MEC), Secretária de Educação Superior (SESu), Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O projeto é desenvolvido em todo território brasileiro nas escolas públicas de Educação Básica desde 2009. Os objetivos, explícitos no edital por Haddad (2007), incluem fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública.

O projeto somente pode ser aplicado em escolas públicas e é desenvolvido pela universidade que deseja participar do programa através da parceira então estabelecida entre Universidade e Escola Pública. O programa conforme elencando no artigo 2º do Decreto nº - 7.219, oferece uma bolsa para os alunos participantes do projeto regularmente matriculados em curso de licenciatura plena. É necessário que o aluno consiga dedicar uma carga mínima de 30 horas mensais ao projeto estabelecido. O programa está ativo e abre editais desde 2009, sendo que a variação no tempo previsto de execução está estabelecida em cada edital.

O Programa PIBID tem seus objetivos descritos segundo o Decreto nº - 7.219, de 24 Junho de 2010, Artigo 3. Vale ressaltar que a experiência do programa PIBID é diferenciada dos estágios supervisionado exigidos na grade curricular das licenciaturas, uma vez que se estende por um período maior nas escolas e supera a carga horária do estágio supervisionado. Assim, o contato do aluno bolsista com a escola é intensificado e proporciona um impacto maior em suas atividades e aprendizados.

Com todos objetivos já citados, o PIBID proporciona uma experiência inovadora para o Campo Educacional. Esse programa abrange a formação do futuro professor, incentiva a valorização do ensino público e proporciona a aplicação da teoria estudada na universidade associada à vivência escolar. Castela (2014) afirma que o PIBID, com sua articulação

estabelecida entre teoria e prática, valoriza os saberes docente que transformam o cotidiano escolar. Essa prática possibilita ao aluno bolsista um espaço para reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação (PIMENTA, 2000). Essa troca de conhecimentos e aprendizados entre Universidade e Escola, professor e futuro professor contribui para a construção de saberes entre a Universidade e comunidade, estabelecendo uma troca de serviços que resultam em articular a pesquisa e o ensino.

A experiência e o contato rotineiro do aluno universitário com ambiente escolar são realizados através de atividades reflexivas sobre o trabalho docente estabelecidos com o programa PIBID. Para Pimenta (2000) o saber pedagógico do professor é construído através do cotidiano em sala de aula, em que se estabelece o relacionamento entre professores, alunos e a realidade escolar. Portanto, para o bolsista PIBID, futuro professor, esse saber pedagógico já começa a ser construído antes de concluir sua graduação, que contribui gradativamente para sua inserção definitiva no Campo Educacional. Ainda no âmbito preparatório, o aluno bolsista tem a possibilidade de viver experiências no cotidiano escolar apenas como um espectador, em que somente observa e reflete a partir das decisões tomadas pela escola e pelo professor, porque

O professor, na heterogeneidade de seu trabalho, está sempre diante de situações complexas para as quais deve encontrar respostas, e estas, repetitivas ou criativas dependem de sua capacidade e habilidade de leitura da realidade e, também do contexto, pois pode facilitar e/ou dificultar a sua prática. (PIMENTA, 2000, p. 46)

Assim, ao observar situações complexas do cotidiano escolar, o aluno bolsista deve explorar, aprender e refletir com as decisões tomadas por parte do professor, que contribui em sua formação. Por outro lado, os graduandos que não participam do programa, não terão a oportunidade de vivenciar esse aprendizado antes de adentrar em uma instituição escolar como professores.

Além de todos objetivos já citados, o PIBID contribui para a grande e vasta área das licenciaturas: Letras, Ciências Biológicas, História, Sociologia, Filosofia, Física, Matemática, Geografia, Educação Física e Pedagogia.

O programa no ano de 2014, aplicou na região sudeste do país cerca de 117 projetos em escolas de educação básica e o total de bolsas no território brasileiro é de **90.254** bolsas no território brasileiro. Elas foram distribuídas entre alunos participantes do projeto regularmente matriculado em curso de licenciatura, professor coordenador institucional e professor supervisores.

Nota-se o impacto que esse programa carrega consigo, tanto na esfera de formação de professores, como nos professores já atuantes nas escolas de educação básica, os chamados supervisores e os professores das IES - Instituições de Educação Superior, intitulados coordenadores, eles também aprendem e contribuem para os avanços positivos que esse programa pode proporcionar.

Desse modo, é interessante uma investigação sobre a importância do programa para a formação de professores, analisando as experiências pertencentes ao programa PIBID que contribuíram para iniciação à docência e para formação de professores.

O objetivo desse trabalho é investigar a contribuição que o projeto PIBID pode proporcionar para os cursos de formação para professores, buscando estabelecer uma discussão sobre os avanços e contribuições que o PIBID pode alcançar nos cursos de licenciatura, visando aprimorar a formação de professores. Especificamente se busca:

- a) Mapear as produções de teses e dissertações contidas no banco de teses da CAPES (disponíveis no ano de 2014).
- b) Conhecer os aportes teóricos acerca da formação de professores nas experiências do programa PIBID.
- c) Analisar a relação entre ensino e pesquisa para a docência nas experiências vividas no PIBID.

2 PIBID - UMA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Este capítulo tem como finalidade apresentar o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID e pontuar partes de sua trajetória, que se inicia em seu primeiro edital elaborado no ano 2007 até o atual momento (seis editais abertos).

Foi por meio de uma chamada pública feita pelo Ministério da Educação – MEC, Secretária de Educação Superior – SESu, Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e o Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação – FNDE no ano de 2007 que o atual ministro da educação Fernando Hadad torna público o primeiro edital do Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). O objetivo central do programa é promover a iniciação à docência de estudantes dos cursos de licenciatura.

No edital, conforme explica a portaria do MEC/CAPES/FNDE (2007) apenas as instituições federais de ensino superior ou centros federais de educação tecnológica, poderiam se inscrever no programa e enviar um projeto de trabalho.

Para participar do programa a instituição deve escrever um projeto que atenda aos principais objetivos que o programa, que segundo o Decreto nº - 7.219, de 24 Junho de 2010 tem como objetivos segundo Artigo 3

I - incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; II - contribuir para a valorização do magistério; III - elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura. (BRASIL, 2010, Decreto nº 7.219, art. 3º, p. 4).

O projeto deve sempre estar vinculado com ações entre ensino superior e ensino fundamental ou médio da rede pública, exercendo uma parceria entre universidade e comunidade, colaborando para a qualidade do ensino das escolas da rede pública.

Desse modo, pode-se perceber a preocupação da criação de programas que visem investir na escola pública e que apresentem resultados tanto para a comunidade escolar como

para a universidade. Com o PIBID é possível antecipar o contato dos futuros professores com a escola, que possibilita não só a sua aproximação com a dinâmica escolar como também é um incentivo a continuação de investimentos na educação pública do país depois que formados.

Assim, o PIBID pode contribuir para aprimorar a formação dos professores, pois o bolsista (futuro professor) tem a possibilidade de relacionar a teoria discutida na universidade com a prática aplicada em seu projeto. Essa relação proporciona uma troca de conhecimentos com os professores já atuantes da rede de ensino público.

Para poder participar do programa PIBID, conforme esclarece o edital do programa MEC/CAPES/FNDE (2007), serão aceitos apenas os projetos pertencentes as instituições federais de ensino superior e centros federais de educação tecnológica. Tais projetos devem estar aprovados com uma avaliação satisfatória, feita pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. As instituições devem também estabelecer convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios, dos estados ou do Distrito Federal, no qual estabelece a participação do bolsista do programa PIBID. Os bolsistas devem participar ativamente nas atividades de ensino-aprendizagem, desenvolvidas e aplicadas na escola pública.

O edital esclarece que serão concedidas bolsas de estudos de iniciação à docência, financiado pela CAPES e FNDE, aos alunos regularmente matriculados no curso de licenciatura. O programa concede bolsas para professores coordenadores, que impreterivelmente devem estar atuando na universidade e de preferência lecionando para as licenciaturas. Outra bolsa financiada é para professores supervisores atuantes na escola pública, que supervisionam o trabalho e comprometimento dos bolsistas.

Para o envio da proposta e projeto para a CAPES, é necessário que a instituição interessada em participar do programa atenda algumas características e objetivos, pré-estabelecidos descritos no edital. A princípio o programa aceitaria apenas um projeto por instituição, segue abaixo algumas das especificações que constam no edital que o projeto deve conter:

- Um professor coordenador, que será o responsável pelo planejamento e execução do projeto, representando a instituição inscrita;
- Um professor para cada área de formação de professores que esteja contemplada no projeto;
- Atender aos critérios de seleção dos professores supervisores, que serão responsáveis dos bolsistas presentes na escola pública;

- O projeto institucional de iniciação à docência precisa uma descrição detalhada como:
 - Descrição da escola que o programa irá atuar;
 - Detalhamento do número de bolsistas que irão atuar no programa;
 - Plano de trabalho citando as estratégias estabelecidas para a execução dos alunos bolsistas;
 - Metodologia que será aplicada e cronograma da proposta de atividades do projeto.

O plano de trabalho é enviado pelas instituições e deve conter atividades programadas para o período de dois anos, podendo ser renovado uma única vez, equivalente ao mesmo período.

Nota-se que o programa PIBID exige das instituições um comprometimento com o trabalho que irá ser aplicado nas escolas públicas e também a avaliação do mesmo, já que existe a possibilidade de renovação do projeto executado.

Assim sendo, para ser aprovado a proposta é encaminhada à CAPES, válida para este primeiro edital MEC/CAPES/FNDE (2007), deve conter as especificações completas descrita no edital, que priorize a formação docente, para que os bolsistas atuem em todas áreas de conhecimento e níveis de ensino.

Entretanto, o edital MEC/CAPES/FNDE (2007) estabelece uma prioridade aos projetos para atuação de área de ensino, conforme a ordem no Ensino Médio: Licenciatura em Física, Química, Matemática e Biologia; no Ensino Fundamental, Licenciatura em Ciência e em Matemática, de forma complementar a licenciaturas em Letras, Educação Musical, Artística e demais licenciaturas.

Como base nessa afirmação, identifica-se novamente o interesse do programa PIBID em subsidiar a formação de professores, proporcionando então um maior contato entre a teoria e a prática para os licenciandos.

O edital MEC/CAPES/FNDE (2007) supracitado prioriza os alunos das licenciaturas específicas da área de exatas. Esse fato pode ser justificado devido ao grande número de defasagem de ensino que essa área apresenta nas escolas públicas.

Entretanto, é notório observar que a licenciatura Plena em Pedagogia se encaixa na última categoria da ordem de prioridade de projetos: demais licenciaturas. Nota-se uma subvalorização da licenciatura Plena em Pedagogia, pois ela também necessita de subsídios para ser aperfeiçoada, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental I. É corriqueiro

o descontentamento das professoras do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, alegando que os alunos chegam do Ensino Fundamental despreparados para estudar determinadas áreas de conhecimento. Isto dificulta o trabalho a ser desenvolvido, uma vez que o professor precisa retomar o assunto antes de poder aprofundá-lo.

O programa deve atender todas as demandas da licenciatura, só assim de fato irá contribuir plenamente na rede pública de ensino e na formação de professores. Vale ressaltar que o programa PIBID é extremamente importante para todos os cursos de licenciatura, já que seu objetivo maior é investir na formação de professores e na rede pública de ensino.

2. 1 Portaria Normativa Capes nº22 de 16/09/2009

Apesar do primeiro edital do programa PIBID ter sido redigido em 2007, somente em setembro de 2009 que a CAPES institui o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, por meio da Portaria Normativa Capes nº 122 de 16/09/2009.

A portaria normativa CAPES nº 122, traz algumas mudanças específicas que alteram o edital MEC/CAPES/FNDE (2007). A primeira mudança foi a alteração na ordem pré-estabelecida que prioriza as áreas de conhecimento para atuação do programa. Para o Ensino Médio as prioridades agora são: Licenciatura em Física, Química, **Filosofia**, **Sociologia**, Matemática, Biologia, **Letras-Português**, **Pedagogia** e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares; para o Ensino Fundamental: **Licenciatura em Pedagogia (com ênfase nas classes de alfabetização)**, Ciências, Matemática, **Educação Artística e Musical** e licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares. Por fim, de forma complementar: Licenciatura em Letras – Língua Estrangeira, Interculturais (formação de professores indígenas), Educação de Campo e comunidades Quilombola e demais licenciaturas desde que justifique sua necessidade social no local ou região que será aplicado a proposta.

Percebe-se então que essa mudança teve o intuito de complementar algumas áreas de conhecimento, enriquecendo ainda mais o potencial de resultados que o PIBID pode colher futuramente, tanto na educação pública como na formação de professores.

Vale destacar que essa alteração valorizou algumas áreas de conhecimento voltadas para a área de humanas, também mesclou as áreas de conhecimentos entre a área de exatas, reforçando que a educação básica e a formação de professores precisam de projetos que atendam a área das exatas e humanas.

Outra mudança aparece no Art. 3º da Portaria Normativa CAPES nº22, que diz: “Poderão apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas de educação superior, federais e estaduais, [...]”. É constatado então a ampliação do programa PIBID para as instituições estaduais, com o objetivo de estender ainda mais o alcance nos os cursos de licenciatura.

Outra alteração relevante que consta na Portaria Normativa Capes nº22 é

Art. 8º As atividades do Programa deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB abaixo da média da região/estado quanto naquelas que tenham experiências bem sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. (BRASIL, 2009, PORTARIA NORMATIVA CAPES Nº122, art. 8, p. 4)

Fica claro nesse artigo que o programa PIBID deve atender as escolas independentemente de seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, com o intuito de avaliar as diferentes realidades de ensino-aprendizagem. Entretanto é notório a preocupação que o programa PIBID apresenta com o IDEB, pois o programa também busca contribuir para a elevação desse índice.

Uma questão que deve ser levantada sobre o Art. 8º da Portaria Normativa CAPES nº22, é que caso o índice da escola não aumente, com quais “olhos” serão feitas as avaliações do programa na escola? Avaliar um programa do âmbito do PIBID requer muito mais do que avaliar o desempenho das escolas através de resultados das avaliações nacionais como: Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, deve ser considerado o desenvolvimento do projeto em sua totalidade.

Em momento algum é declarado tanto no edital MEC/CAPES/FNDE (2007) ou na Portaria Normativa Capes nº22, que o resultado negativo das avaliações nacionais aplicadas nas escolas, irá interferir na avaliação final do projeto do programa PIBID. Desse modo o programa PIBID tem como objetivo investir na formação de professores e colaborar com o ensino da rede pública. Então se faz necessário um método de avaliação mais completo que verifique diretamente o comprometimento da aplicação do projeto nas escolas, seus objetivos e suas metas alcançadas.

De modo geral essa portaria da CAPES teve como objetivo aprimorar o primeiro edital lançado MEC/CAPES/FNDE (2007), aumentando a visibilidade e ampliando as expectativas e futuros resultados que o programa tende a oferecer.

2.2 Ampliação do programa

Desde de o ano de 2007 até o ano de 2013 são lançados editais do programa PIBID, presentes no portal da CAPES (seis editais) que foram abertos anualmente.

Foi no edital 018/2010/CAPES que ocorreu uma ampliação do alcance do programa PIBID segundo seu inciso

2.2.1 Podem apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, nos termos do Art. 20 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394, de 1996, com redação dada pela Lei 12.020, de 2009 [...] (Edital 018/2010/CAPES)

Após o edital 028/2010 ocorre a expansão do PIBID, pois antes desse edital o mesmo se destinava apenas para alunos dos cursos de licenciaturas de instituições federais e estaduais. Essa extensão do programa PIBID, demonstra que os órgãos públicos estão acompanhando o crescimento das instituições de ensino superior de origem filantrópica ou comunitárias. Assim a participação dessas instituições no programa é fundamental, uma vez que visa a melhoria da formação do futuro professor, independentemente de onde esteja sendo formado para tal.

Ainda destacando a ampliação do programa PIBID, no edital 018/2010/CAPES foi realizado mais uma inclusão, no inciso 2.3.5 do edital, que estabelece a ordem prioritária dos projetos das diversas áreas de conhecimento que o programa visa atender. Foi incluso a Educação Infantil na ordem de última prioridade, que reforça mais uma vez a importância de abranger todas as áreas de conhecimento e também em diferentes níveis de ensino.

Com o passar do tempo do programa PIBID os editais de convocação tinham por objetivos ser sucintos, entretanto a burocracia e normas (envios de projeto, seleção de bolsista, planos de atividades, etc.) aumentaram proporcionalmente com a abrangência do programa. Por isso se fez necessário a criação de mais uma Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 – que estabelece as Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.

A Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, tem como objetivo estabelecer e esclarecer as normas gerais do programa PIBID. Ela aborda os itens de: solicitação de envio de projeto, características obrigatórias das propostas, esclarecimento sobre análise e julgamento, esclarecimento sobre aprovação e homologação, itens que serão financiados e não financiados pelo programa, esclarecimento sobre o pagamento de bolsas, definição e requisitos

para ser um bolsista, explicação de como suspender e cancelar as bolsas, como será o acompanhamento e avaliação do projeto, explicações de como devem ser publicados trabalhos decorrentes a ação do PIBID e de como devem ser feitas a prestação de contas do projeto.

2.3 O PIBID em números

Ao ser analisada toda a trajetória do programa de Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID, é importante relatar em números o grande potencial que se tornou esse programa, que atende demandas de várias regiões do país.

A seguir são apresentadas duas tabelas retiradas do portal da CAPES (Figuras 1 e 2). A primeira mostra todas regiões e números de projetos atendidos pelo programa PIBID em 2014 e a segunda com o total de bolsas concedidas do programa:

Região	IES	Projetos Pibid¹	Projetos Pibid Diversidade²	Total de Projetos
Centro-Oeste	21	21	5	26
Nordeste	56	56	10	66
Norte	27	27	5	32
Sudeste	114	114	3	117
Sul	66	66	6	72
Total	284	284	29	313

Fonte: CAPES - Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior¹

Figura: nº de IES e projetos participantes do Pibid em 2014, por edital e Região

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

¹ Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em mar.2016.

Tipo de Bolsa	Pibid¹	Pibid Diversidade²	Total
Iniciação à Docência	70.192	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenação Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: CAPES - Fundação Coordenação De Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior²

Figura2: nº total de bolsas aprovadas para os projetos Pibid em 2014 por nível de participação

1. Edital Capes nº 61/2013

2. Edital Capes nº 66/2013

Nota: dados atualizados em 21/07/2014.

Na primeira tabela, os números de projetos por cada região, demonstram que a região sudeste do país é a que possui o maior número de projetos do país com um total de 117 projetos atuantes que atendem à 114 Institutos de Ensino Superior – IES. Interessante também seria se a CAPES mapeasse a quantidade de Escolas Públicas que estão sendo contempladas com programa.

Já na segunda tabela consta que o maior investimento de bolsas para o programa é destinado à Iniciação à Docência, aos bolsistas alunos dos cursos de licenciatura das IES. Logo depois o maior investimento é por parte de bolsas de supervisão, destinadas aos professores atuantes da rede pública que supervisionam o trabalho do programa.

Com essa demonstração em números é indiscutível o tamanho do alcance do programa PIBID, e de como esse programa tende a contribuir na formação de professores, na educação pública e educação continuada. O número de estudantes que o programa atinge, como demonstra a tabela 2 em 2014 é de 72.845. Esses estudantes estão inseridos no ambiente escolar construindo seus saberes. Assim ao iniciarem sua carreira profissional já terão vivenciado uma experiência docente.

2.4 FORPIBD x cortes e insegurança no programa

Devido à grande expansão do programa PIBID, se fez necessário em 2013 a criação Fórum Nacional dos Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – FORPIBD. O objetivo desse fórum é ser o intermediador entre os

² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Acesso em mar.2016.

projetos do PIBID e a CAPES e demais órgãos e instituições. O FORPIBID então se constitui por Coordenadores Institucionais dos projetos PIBID.

O FORPIBID tem apresentado forte atuação desde 2015, pois lutam por melhorias e pelo fim da precarização que o programa vem enfrentando nos últimos três anos. Segundo Ofício FORPIBID nº 24/2015, a presidente Alessandra Santos de Assis alega: “ [...] a falta de repasse da segunda cota da verba de custeio para as IES em 2014, bem como o atraso na elaboração do Plano de Trabalho 2015 afetam o planejamento de atividades nas escolas. Do mesmo modo, cortes de bolsas provenientes de medidas de ajuste fiscal poderão interromper ações e inviabilizar o alcance dos resultados previstos”.³

Esse ofício foi redigido com o intuito de convocar uma audiência pública para discutir o papel estruturante do Programa PIBID. No ofício, a presidente do FORPIBID ressalta a grande importância que o programa apresenta para os cursos de licenciaturas do país, ressalta a articulação entre as instituições de ensino superior com as escolas de educação básica.

Para que programa PIBID consiga contemplar seus objetos e superar seus desafios, é necessário que as instituições deem todo suporte e condições financeiras para aplicação dos projetos. Nesse contexto, perder ou precarizar esse programa significaria um retrocesso às conquistas alcançadas.

A insegurança sobre os cortes de bolsa para o programa PIBID aumenta quando a CAPES anuncia uma redução no orçamento de bolsas para a educação básica. Essa informação vem segundo ofício FORPIBID Nº 33/2015⁴, que alega uma redução no orçamento de bolsas para a educação básica de 31,70%.

Então, se instalada uma mobilização nacional a respeito da redução de bolsas e da precarização que o programa vem enfrentado, uma luta diária pela manutenção e permanência do PIBID. Essa luta ocorreu através de protestos, petições, abaixo-assinado, mobilização via internet, carta das escolas públicas manifestando a respeito do impacto do programa e claro com o apoio do FORPIBID para esclarecimentos do que de fato iria acontecer com o programa.

Até o mês de fevereiro de 2016, não se sabia ao certo se o programa iria realizar cortes com os bolsistas, o modo de influência da redução de verba. O FORPIBID anunciou em seu INFORME Nº2/2016⁵ que “ [...] Projetos Institucionais, em andamento, desenvolvidos pelas

³ A fala descrita da presidente do FORPIBID está presente no ofício nº 24/2015. Ofício redigido por diretório nacional do FORPIBID no dia 31 de julho de 2015 na cidade de Salvador.

⁴ Informação presente no ofício nº 33/2015. Ofício redigido por diretório nacional do FORPIBID no dia 20 de outubro de 2015 na cidade de Salvador.

⁵ Informação presente no ofício nº 2/2016. Ofício redigido por diretório nacional do FORPIBID no dia 04 de fevereiro de 2016 não especificado a cidade.

IES terão suas cotas de bolsas reduzidas drasticamente, pois os ID que completarem 24 meses de bolsa serão desligados”. Foi somente em março que se esclareceu a situação dos bolsistas, como informa o INFORME N° 4/2016⁶ que relata que todas as bolsas do programa PIBID iriam permanecer.

⁶ Informação presente no ofício n° 04/2016. Ofício redigido por diretório nacional do FORPIBID no dia 20 de outubro de 2016 não especificado a cidade.

3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Este capítulo tem a finalidade de apresentar um breve panorama sobre o processo de formação docente. Irá abordar saberes essenciais presente na formação e na docência, paralelo ao processo da profissionalização e identidade docente. O movimento de ensino também é ressaltado, assim como pesquisa-ação nas universidades, como vem sendo abordado e qual sua real contribuição para a formação docente e comunidade.

3.1 Formação em construção

Ao discutir sobre a formação docente, pode-se deletar a ideia de que professor tem como função a de “depositar” conhecimentos. Em seu processo de formação é necessário ter a consciência de que a docência é uma constante troca de saberes e conhecimentos, na qual se faz parte professor e aluno. O processo de formação docente está sempre em transformação, é um processo contínuo, que não se encerra no fim da faculdade.

Portanto, o futuro professor deve estar preparado para trabalhar com um conhecimento que está sempre em construção. O professor necessita de novas metodologias e conhecimentos que se entrelacem com o conhecimento prévio do aluno e que os ajude em seu processo de ensino e aprendizagem.

3.1.1 Profissionalização do professor

Segundo Tardif (2000), a área profissional da educação enfrenta uma vasta corrente de profissionalizações dos agentes de educação e dos professores. Esse movimento possui uma escala internacional que busca as novas reformas das instituições educativas e novas ideologias da formação e do ensino. A questão da prática da epistemologia é a essência desse movimento de profissionalização.

Como lembra Tardif (2000) no contexto do mundo do trabalho o que diferencia as faladas como profissões, das outras funções é o conhecimento. Nessa era de tecnologias e de informações instantâneas, o professor supostamente deve correr junto com a velocidade da informação, pois é o conhecimento que ele traz consigo que o diferencia em seu processo de ensino aprendizagem.

Vale ressaltar aqui algumas características que traz o conhecimento profissional, que Tardif (2000) diz que os profissionais devem sustentar conhecimentos especializados e

formalizados, com ampla abordagem em relação as disciplinas científicas que discorrem sobre as ciências: naturais e aplicadas, sociais e humanas e educação.

Esses conhecimentos específicos são construídos através de uma longa jornada de formação universitária, reconhecida no mundo do trabalho através do tão sonhado diploma, que é o passaporte para o título de profissional. Como ressalta Tardif (2000)

Em princípio, só os profissionais, em oposição aos leigos e aos charlatões, possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos, conhecimentos esses que são, de um certo modo, esotéricos: eles pertencem legalmente a um grupo que possui o direito exclusivo de usá-los por ser, em princípio, o único a dominá-los e a poder fazer uso deles. (TARDIF, 2000, p.6).

Entretanto, esses conhecimentos “esotéricos” citados por Tardif (2000) podem ser comparados com o que diz Perronoud (1993), que os profissionais de educação necessitam de inovações em suas competências. Ao contrário dos conhecimentos profissionais, os educadores precisam ser reflexivos e estão sujeitos a enfrentar situações novas, imprevistas. Assim devem estar preparados para compreender e resolver diferentes problemas.

Não existe uma receita pronta para esses conhecimentos “esotéricos”, é preciso aplicar os conhecimentos prévios da teoria e técnicas prévias. É necessário saber refletir e discutir possíveis soluções, se basear nas competências, e não apenas ficar à mercê da tentativa e erro.

Junges (2006) enfatiza que a formação docente necessita de duas vertentes: a técnica e competência atreladas à consciência e criticidade. É preciso que os professores deixem de seguir modelos de aprendizagem, comecem a construir sua identidade e tomem iniciativas com base em suas experiências e formações.

Claro que o aprendizado compartilhado entre professores é essencial para docência, mas necessita ser um aprendizado que contribua para a construção do conhecimento, um conhecimento crítico e teórico, não superficial.

De fato, a profissionalização do ofício de ser professor, nos últimos vinte anos, como aponta Tardif (2000) está passando por “reformulas”, na tentativa de definir padrões de competência para a formação docente, pois é preciso que o ato de ensinar se torne uma profissão. Para isso é preciso que a epistemologia da prática profissional do professor, estabeleça um conjunto de saberes utilizados pelos docentes para desempenhar suas práticas, com a finalidade de

[...] uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores. (TARDIF, 2000, p. 11)

Se faz necessário então uma reformulação a partir epistemologia da prática profissional. Entretanto, no âmbito universitário é necessário que ocorram mudanças que alterem o ensino. Tardiff (2000) elenca algumas consequências que contribuirão para essa mudança. A primeira percepção de mudança deve acontecer ao estudar os saberes profissionais dos professores, que obrigatoriamente deve estar ligado a uma situação de ensino, estudando seu trabalho e seus saberes.

Tardiff (2000), aponta que não se deve confundir os saberes profissionais do professor como os saberes transmitidos na universidade. O que resulta de um distanciamento entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários. Isso é decorrente a não investigação dos trabalhos docentes. A universidade se afasta cada vez mais dos saberes que estão diretamente ligados ao cotidiano e a realidade e função docente, ela está cada vez mais longe das escolas.

A função articuladora entre os saberes profissionais do professor e a teoria aplicada na universidade fica dependendo do contato dos alunos com o cotidiano escolar. É necessário estreitar a relação entre a universidade e escola, pois essa parceria possibilita que os licenciandos conheçam a realidade escolar onde os profissionais do ensino trabalham e permite uma troca de conhecimentos e saberes. Assim, com a universidade se apoiando nos saberes dos professores, auxilia na construção de um repertório de conhecimentos para a formação docente.

3.2 Saberes temporais

A formação profissional do professor como já mencionado, vem enfrentando mudanças, referentes ao processo formativo, no qual resulta na aprendizagem dos saberes docente. Entretanto, como definir esses saberes, quais são esses eles, onde encontrá-los?

Tardif (2000) afirma que os saberes docentes são temporais, pois são obtidos com o passar do tempo. Pode-se dizer que a formação docente se inicia antes da formação universitária no primeiro contato que o indivíduo estabelece com a escola e professor. É normal que a passagem dos alunos nos cursos de formação não altere as suas experiências com o ensino.

Tardif (2000) adverte que é comum os recém-formados professores ativarem em sua memória suas próprias experiências, para resolver seus primeiros problemas profissionais.

Para Bourdieu (2002, p. 14), “[...] o sistema de ensino é um dos mecanismos pelos quais as estruturas sociais são perpetuadas”. Nesse contexto, mesmo inconscientemente em algum momento de sua docência o professor reproduz “modelos de ensino”, que pertencem ao currículo oculto da escola. O professor não tem a intencionalidade de ensinar modelos de ensino, mesmo assim eles são transmitidos através de sua rotina e prática diária.

O primeiro ano de atuação profissional docente possui um importante saber temporal. Nesse período o docente constrói sua prática profissional, muitas vezes através apenas da tentativa de acerto e erro, como um tiro no escuro. Não são todos os docentes que conseguem ultrapassar esse período de estruturação, muitos abandonam a profissão.

O professor em seus primeiros anos de profissão, acaba reproduzindo o que vivenciou da prática de seus antigos professores. Esse fato limita a sua transformação, pois não buscam uma atuação mais significativa e inovadora.

Entretanto, se a vivência do aluno de licenciatura iniciasse antes de seu temido primeiro ano de profissão, seria possível transformar sua prática em sala de aula, pois resgataria em suas vivências uma atuação mais significativa e inovadora.

3.3 Saberes e sabores multidisciplinares

Outro fator importante sobre os saberes docentes que Tardiff (2000) ressalta é que são variados e heterogêneos. Eles são variados porque, como já explicitado, esses saberes são de origem de diversas fontes: cultura pessoal, história de vida, experiência escolar, conhecimentos disciplinares aprendidos na universidade, conhecimentos curriculares. Assim, sua atuação é baseada em seu próprio saber ligado à sua própria experiência de trabalho ou de outros professores. Esses saberes variados também são heterogêneos, pois o método utilizado para determinados alunos pode não se aplicar para outros, e o professor deve estar preparado para moldá-los.

A sala de aula também é composta por alunos heterogêneos. Em uma sala do segundo ano (antiga primeira série), por exemplo, é esperado que a maioria dos alunos estejam alfabetizados, mas o professor pode encontrar alunos pré-silábicos, silábicos com valor e alfabéticos. Então, o professor deve estar preparado para a utilização de diversos saberes em uma sala de aula reconhecendo a particularidade e necessidade de cada aluno.

Essa diversificação de saberes acaba se transformando em um grande desafio para o professor, pois cada vez mais a diversidade ganha espaço em sala de aula, devido a superlotações, que trazem culturas variadas e aprendizagens diferentes. Portanto, o professor precisa organizar múltiplas atividades para que consiga atingir objetivos diferentes dentro de um mesmo conteúdo, avaliando aprendizagens e evoluções diferentes.

Esses saberes diversificados ultrapassam os saberes cognitivos relacionados à aprendizagem e evolução de uma determinada matéria, ou conhecimento. Tardiff (2000) diz que o conjunto de tarefas que o professor executa em sala de aula evolui com o tempo e juntamente com a dinâmica e interação entre professor e aluno, resultado dos inúmeros trabalhos sobre o ensino aplicados em sala de aula.

A escola também recebe a função de trabalhar com os alunos saberes de convívio em sociedade. O aluno deve entender e respeitar regras, interagir com a sociedade de maneira adequada e lidar com as suas necessidades emocionais e físicas. Exemplificando, em uma atividade em grupo cujo conteúdo é trabalhar frações, o professor deve avaliar o conhecimento do aluno sobre o assunto e ensinar conhecimentos novos, e também considerar outros aspectos como: trabalho coletivo, liderança de grupo, regras de convívio, autoconfiança, etc.

Hoje em dia é preciso que se aborde no cotidiano escolar diversos assuntos que surgem na sociedade, como uma nova doença ou nova tecnologia. Nesse caso a escola assume a função de ensinar, orientar e conscientizar, sobre esses e diversos outros assuntos.

O que acontece ainda em algumas escolas é o ensino de conhecimentos de maneira aleatória e sem metodologia. Um bom exemplo são atividades relacionadas as datas comemorativas (dia das mães, dia dos pais, páscoa, natal, dia do trabalho, etc.). Segundo Saviani (1991) essas atividades só exercem algum sentido se contribuírem para o enriquecimento das atividades curriculares. Nesse caso, elas não podem prejudicar os conteúdos específicos e nem substituí-los, é preciso transforma-los em um conhecimento sistematizado e amplo.

Sendo assim, o professor acaba exercendo um “saber” somente porque é obrigatório, sem objetivos e resultados. O professor precisa refletir e transformar esses saberes em sabores metodologicamente sistematizados.

3.4 Identidade do professor reflexivo

Se faz necessário uma discussão completa sobre a identidade do professor, que é decorrente de todo seu processo de profissionalização e aquisição dos saberes, durante e após sua formação acadêmica.

Como menciona Nóvoa (1992) a formação do professor deve partir de uma perspectiva crítica-reflexiva, que possibilite aos docentes caminhos que levem a um pensamento autônomo e que promova estratégias de auto-formação compartilhada.

O docente necessita estar em constante formação, para isso precisa de um investimento pessoal para construir um trabalho emancipatório e criativo, estabelecendo sua identidade profissional. Portanto, a identidade profissional é desenvolvida ao longo da carreira docente e trata-se de uma ferramenta que os docentes utilizam para se conhecerem e se definirem.

Como ressalta Beijaard, Meijer, & Verloop, (2004) a identidade profissional não é fixa, e sim resulta em um equilíbrio da harmonia de sua própria imagem profissional dentre a multiplicidade de papéis que os docentes devem desempenhar, dentro e fora da escola.

Essa construção de identidade segundo Nóvoa (1992) não se constrói através do acúmulo de conhecimento, mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas, sendo uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Para isso, é imprescindível que o docente tenha um olhar crítico sobre suas próprias representações pessoais, sobre suas próprias crenças e principalmente sobre a educação e as problemáticas sociais que se manifestam na escola.

Ao analisar essa construção de identidade, Humberman (1993 apud MARCELO 2009) compara o professor a um artesão (indivíduo independente), uma vez que o professor constrói habilidades e acumulam seus próprios saberes sozinho em sala de aula, igual aos artesãos. Humberman (1993, apud MARCELO pag.124) afirma que: “Claramente, esses professores trabalham sozinhos, aprendem sozinhos e desenvolvem a maior parte de sua satisfação profissional sozinhos ou através de suas interações com os alunos em vez de com os companheiros”.

Além disso, tanto os artesãos quanto os professores podem formar grupos que desenvolvam soluções conjuntas e compartilhem conhecimentos, sem abandonar seus próprios meios e recursos (TALBERT & MCLAUGHLIN, 2002 apud MARCELO, 2009).

Nóvoa (1992) relata sobre a importância das redes de (auto) formação participativa

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. (NÓVOA, 1992, p. 13-33)

É perceptível que a formação docente precisa se apropriar de uma nova cultura profissional dos professores, em que cada vez mais são estimulados o diálogo e a formação dos professores, possibilitando redes de (auto) formação. A escola necessita colaborar e propiciar o desenvolvimento dessa nova cultura para aproveitar melhor seus espaços e lacunas que ainda existem no cotidiano escolar.

É na escola que os professores constroem a maior parte de sua identidade profissional. Dessa maneira, ela precisa fornecer espaços e auxiliar os docentes a construir um conhecimento profissional partilhado, para que consigam sistematizar experiências significativas nos percursos de formação e a sua formulação teórica, como descreve Nóvoa (1992).

Teoricamente a escola já possui uma atividade para colaborar com essa formação continuada, identificada nas escolas municipais como Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo- HTPC e também nas escolas estaduais como Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo- ATPC. Essa atividade é realizada uma vez por semana no período de duas horas e corresponde a uma reunião de professores com a equipe gestora. Nela são discutidas as orientações do diretor ou coordenador pedagógico, com o intuito de auxiliar na prática pedagógica dos professores, orientá-los para uma melhora educacional e também ajudar na relação professor-aluno.

Desse modo, trata-se de um espaço onde o professor pode partilhar suas angústias e realizações, as soluções e aprimoramentos. Entretanto, esse espaço pode se tornar uma lacuna devido a um despreparo em conduzir as reuniões e um desinteresse por parte dos professores que utilizam esse momento para ações improdutivas, que destoam do objetivo dessas horas de trabalho.

Nobrega e Casavechia (2008) relatam em seu artigo o resultado da aplicação de um questionário que os professores descrevem o que realmente acontece no HTPC. Eles apontam que na maioria das vezes o encontro prioriza a comunicação de recados, discussão sobre assuntos internos e discussões sobre alunos. Visivelmente esse horário se transforma em um compromisso burocrático que não desperta o interesse dos professores, que cumprem esse horário por obrigação. Nobrega e Casavechia (2008) relatam que

Geralmente, a falta de preparo dos coordenadores que orientam as reuniões, tem sido o grande problema da insatisfação dos educadores, pois não estão conseguindo atingir os verdadeiros objetivos de uma reunião. Consequência disso, são desgastes físicos e psicológicos que geram debates sutis para o âmbito profissional, tornando assim as HTPCs momentos obrigatórios de cumprimento de hora e não de crescimento profissional. (NOBREGA e CASAVECHIA, 2008, p.12)

Fica claro que esse espaço de trabalho compartilhado precisa ser melhor direcionado e aproveitado, pois só assim irá se tornar um local de (auto)formação participada. Essa atividade realmente determina a produção de saberes reflexivos e pertinentes pelos próprios professores conforme aponta Nóvoa (1992).

A definição da identidade do professor, baseado nos teóricos e estudos apresentados nesse capítulo, de fato acontece durante uma constante construção, que deve ocorrer em toda sua vida de ensino aprendizagem. Entretanto, sua identidade sempre será mutável, pois sem a reflexão se torna inviável conceber saberes significativos.

3.5 Pesquisa, formação em ação

A formação docente é uma constante construção e que seus saberes são múltiplos e essenciais para definir uma identidade. Entretanto é importante discutir outro fator importante que ocorre em sua formação: a pesquisa. Como essa ferramenta de estudo vem sendo utilizada durante a formação docente?

Gil (2002) define pesquisa como

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas e problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõem de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002, p.17)

Como define Gil (2002) a pesquisa é importante para encontrar respostas aos problemas encontrados ou propostos e direciona à uma investigação reflexiva e sistematizada. Portanto, a pesquisa é impreterivelmente essencial na formação de professores, pois também é um caminho de produção de saberes da formação docente.

Entretanto, se faz presente um forte questionamento quando o assunto se refere a pesquisa no campo educacional, pois o professor pesquisador não pode transformar sua pesquisa em um simples trabalho de coleta e análise de dados. É importante que a pesquisa seja

voltada para a área pedagógica e que seja estruturada metodologicamente, que interaja com o ensino aprendizagem na prática pedagógica.

A pesquisa educacional precisa aumentar seu vínculo com a escola, pois muitas pesquisas não se referem a realidade escolar ou não trazem benefícios e resultados para ela. É preciso que se estabeleça uma forte aliança entre os professores das escolas e os acadêmicos das universidades.

3.5.1 Pesquisa em ação

Segundo Zeichner e Diniz-Pereira (2005) é crescente a utilização de pesquisa-ação na área da educação. Para Tripp (2005) a pesquisa-ação se trata de: “uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática” (TRIPP, 2005, p. 447).

Entretanto, Zeichner e Diniz-Pereira (2005) descrevem que a aplicação da pesquisa-ação é contraditória, pois está se transformando em uma investigação cujo objetivo é apenas fomentar o trabalho dos profissionais, com um único fim. Assim, não estabelece uma ligação com as necessidades pertencentes a comunidade. Trata-se de uma investigação que afasta os profissionais da realidade das escolas e salas de aula, como afirma Zeichner e Diniz-Pereira (2005).

O que acontece é uso incorreto da pesquisa-ação, pois ela é aplicada de maneira vaga e se transforma em uma “pesquisa-sem-sentido”, sem a aplicação de sua metodologia.

Tripp (2005) define onze características da pesquisa-ação que se referem a uma pesquisa: inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizadora, deliberada, documentada, comprometida e disseminada. Essas características são apropriadas para a execução da pesquisa na qual aproxime o pesquisador da escola.

Zeichner e Diniz-Pereira (2005) afirmam que no Brasil ocorre a parceria entre escola e universidade, entre universidade e Secretarias de Educação, que priorizam fomentar programas de educação continuada ou a realização de pesquisa por parte dos professores. Entretanto essa formação continuada não acontece de fato, já que as condições de trabalho são totalmente precárias. Infelizmente a maior parte da pesquisa educacional fica concentrada apenas na universidade, sem retorno para a escola e professores, que não resultam em benefícios para a comunidade. Zeicher (1995) Apud Zeichner e Diniz-Pereira (2005) estabelece três estratégias para acabar com a distância entre a pesquisa e escola

[...] por meio do envolvimento dos profissionais das escolas em discussões sobre o significado e a importância das investigações desenvolvidas nas universidades e demais instituições de pesquisa; por intermédio do desenvolvimento de projetos de pesquisa em colaboração com os professores nas escolas em que velhos modelos hierárquicos são realmente superados; e, finalmente, por meio do apoio a projetos de pesquisa-ação desenvolvidos pelos educadores, levando muito a sério o conhecimento produzido nesse processo. (ZEICHNER; DINIZ, 2005 p.71)

De fato, as três estratégias levantadas por Zeichner (2005) precisam se concretizar, porque além de contribuir significativamente na educação, desconstrói a ideia da pesquisa que só realizada pela área universitária (graduandos, pós-graduando, doutorandos). Dessa forma, se distância ainda mais a pesquisa por parte dos professores atuantes na escola, pois eles se sentem inferiores e incapazes de construir essa prática investigativa.

Um outro contraponto interessante é que a parceria entre universidade e escola tende a melhorar a própria formação dos professores universitários, que muitas vezes não mantêm o contato ativo com a escola “atual”. Essa condição ocorre porque os professores acadêmicos levam em conta apenas suas experiências passadas e os relatos de terceiros (orientandos, amigos, familiares), desenvolvendo conceitos ultrapassados ou não significativos para a formação docente na universidade.

Portanto a pesquisa-ação aplicada de maneira eficaz traz grandes benefícios para a educação, como afirma Zeichner e Diniz-Pereira (2005)

A pesquisa-ação tem o potencial de contribuir fundamentalmente para o refazer da escola como instituição, melhorando suas relações com a comunidade e promovendo uma educação de alta qualidade para todas as crianças, jovens e adultos. Por isso, defendemos a legitimidade e a importância de os professores e os formadores de professores controlarem suas próprias práticas em vez de os políticos, os profissionais de gestão escolar e educacional e os administradores externos fazerem isso. (ZEICHNER; DINIZ, 2005, p. 72)

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem a finalidade de explorar a descrição metodológica e seus procedimentos utilizados no trabalho.

4.1 Metodologia

O trabalho desenvolvido utilizou como metodologia a pesquisa qualitativa concordante com Minayo (1994, p.22): “[...] a metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão e realidade e também o potencial criativo do pesquisador”.

A pesquisa qualitativa apresenta algumas características que a diferencia da pesquisa quantitativa. A pesquisa quantitativa tende a se preocupar com a quantidade dos resultados obtidos a partir da coleta de dados, já a pesquisa qualitativa, como aponta Bogdan e Biken (1994), apresenta cinco características. Essas propriedades comprovam que a pesquisa possui um caráter investigativo, pois é analisada a realidade dos dados coletados, que não se quantificam. As características descritas por Bogdan e Biklen (1994) são

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, construindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva: São dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não números;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou infirmar hipóteses construídas previamente;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. Os investigadores que fazem esse tipo de abordagens estão interessados no modo como diferentes pessoas dão sentido às suas vidas. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47-50)

Uma característica mencionada da pesquisa qualitativa é o caráter indutivo que a investigação apresenta. Gil (1999) pontua que o raciocínio indutivo é concretizado a partir de observações de casos concretos que confirmem essa realidade.

De acordo com Gil (1999, p. 65): “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, construído principalmente de livros e artigos científicos”, ou seja, a pesquisa foi desenvolvida na abordagem qualitativa em estudos bibliográficos. Uma das vantagens atribuídas a pesquisa

bibliográfica que Gil (1999) pontua é que esse tipo de pesquisa possibilita uma abrangência de acontecimentos mais amplos que não aconteceria ao realizar uma pesquisa direta.

4.2 Estudo do tema

Após delimitar o objetivo da pesquisa, se fez necessário um breve estudo sobre o percurso do programa de bolsas PIBID, com base em seus editais, que se encontram no site da CAPES. Esse levantamento foi imprescindível para melhor entender o funcionamento e objetivos do programa, juntamente com seus avanços. O programa foi analisado desde seu início, em 2009, e discutiu-se sua atual conjuntura.

Foi realizado também as leituras referente a formação de professores para compreender seu contexto e discutir com o material coletado, tendo em vista que o programa PIBID visa melhorar a formação dos professores.

4.3 Material coletado

O levantamento dos dados bibliográficos para a pesquisa foi realizado através da coleta de treze dissertações de mestrado e uma tese de doutorado (Quadro 1). Todos documentos coletados apresentam um estudo sobre a formação de professores paralelo com a experiência da execução do programa PIBID nos cursos de licenciaturas. As teses e dissertações foram todas coletas através do banco de dados de teses da CAPES disponíveis no ano de 2014, localizadas no site da CAPES, na qual eles disponibilizam o resumo dos trabalhos e o endereço de acesso para a pesquisa completa. Contudo, só estavam disponíveis trabalhos referentes aos anos de 2011 e 2012. A escolha das teses e dissertações foram feitas através das palavras chaves: PIBID e formação de professores.

Fontes bibliográficas como teses e dissertações segundo Gil (2002, p. 66) são: “Fontes desta natureza podem ser muito importantes para a pesquisa, pois muitas delas são constituídas por relatórios de investigações científicas originais ou acuradas revisões bibliográficas.”

Quadro 1: Trabalho analisados

Nº	Título do Trabalho	Titulação	Autor	Ano	Local	Área de conhecimento
1	O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA	Dissertação de Mestrado	Stanzani, Lorena	2012	UEL - PR	Ensino de Ciências e Educação Matemática
2	REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFMS NO ÂMBITO DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA	Dissertação de Mestrado	Silva, Aurelio	2012	UFMS - RS	Educação
3	PORTFÓLIO COLETIVO: ARTEFATO DO APRENDERA SER PROFESSOR(a) EM RODA DE FORMAÇÃO EM REDE	Dissertação de Mestrado	Firme, Frühauf	2011	FURG - RS	Educação em Ciências
4	ESTUDOS POR CONHECIMENTOS EVIDENCIADOS POR ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA PARTICIPANTES DO PIBID-PUC/SP	Dissertação de Mestrado	Correa, Santos	2012	PUC-SP	Educação Matemática
5	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE QUÍMICA: UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA	Dissertação de Mestrado	Berdin, Everton	2012	UFU - MG	Química

6	PIBID: UM ESTUDO SOBRE SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO FORMATIVO DE ALUNOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA DA PUC-SP	Dissertação de Mestrado	Tintin, Silva	2012	PUC-SP	Educação Matemática
7	ENSINO DE CIÊNCIAS: PERSPECTIVAS NA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	Dissertação de Mestrado	Corrêa, Simone	2011	IFECE - RJ	Ensino de Ciências
8	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA - FILOSOFIA: DISPOSITIVO DE PRÁTICAS DOCENTES	Dissertação de Mestrado	Cruz, Ribeiro	2012	UFSM - RS	Educação
9	PIBID I/UFPel: OFICINAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE DAS BOLSISTAS DE MATEMÁTICA	Dissertação de Mestrado	Pranke, Amanda	2012	UFP-RJ	Educação
10	PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA	Dissertação de Mestrado	Porto, Teixeira	2012	FURG - RS	Educação em Ciências

11	HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA: POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO PROFISSIONAL	Tese de Doutorado	Albuquerque, Medeiros	2012	FURG - RS	Educação em Ciências
12	PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PROBABILIDADE NO ÂMBITO DO PIBID	Dissertação de Mestrado	Amâncio, Ramos	2012	UFRJ - RJ	Ensino Matemática
13	UM ESTUDO SOBRE O PIBID: SABERES EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS	Dissertação de Mestrado	Parede, Olivi	2012	UFPR - PR	Educação em Ciências e em Matemática
14	RUPTURAS E CONTINUIDADES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM OLHAR PARA AS PRÁTICAS DESENVOLVIDAS POR UM GRUPO NO CONTEXTO DO PIBID-INGLÊS/UEL	Dissertação de Mestrado	Gaffuri, Pricila	2012	UEL - PR	Estudos da Linguagem

Fonte: Autoria Própria

4.4 Análise das dissertações e tese

Após a coleta dos dados e a realização de uma leitura exploratória dos documentos coletados, a técnica escolhida para a investigação dos dados foi a análise de conteúdo.

A análise de conteúdo está presente desde das primeiras tentativas da sociedade em decifrar as antigas escrituras, mas somente no século XX essa prática foi sistematizada como um método (BARDIN, 2002).

De acordo com Bardin (2002), somente no final da década de 40 e 50 que o processo da análise de conteúdo é reconhecido como um procedimento metodológico. Berelson e Lazarsfeld definem “a análise de conteúdo sendo uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”.

Portanto, a análise de conteúdo passa a ser defendida como

[...] um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2002, p. 42)

A análise de conteúdo é um método que pode ser aplicado tanto na pesquisa quantitativa, a partir da frequência que aparecem determinadas características do conteúdo, quanto na pesquisa qualitativa, a qual é investigada a presença ou ausência de uma determinada característica. O objetivo final, como afirmam Oliveira et al. (2003), é fornecer marcadores úteis à pesquisa para que o pesquisador consiga interpretar os resultados obtidos em sua análise e interligue no próprio contexto e objetivo da produção dos documentos analisados.

Portanto, perante a proposta desse trabalho, todo material coletado vem de fontes bibliográficas e de dissertações e teses. Dessa maneira, a análise de conteúdo como método aplicado auxilia de maneira adequada a investigação das características ou a ausência delas presentes no material coletado.

4.5 Análise de Dados e suas dimensões

Primeiramente é definida a técnica para a realização da análise de dados, que foi a análise de conteúdo. A seguir é realizada a pré-análise, que segundo Bardin (2002), é a fase destinada à organização do material, tendo o objetivo de sistematizar as ideias iniciais. Dessa forma, nessa fase se realizou a coleta e escolha do material analisado e também se estabeleceram os objetivos da análise dos documentos.

A segunda fase é aplicada após a escolha e organização do material em que se inicia a exploração do material coletado. Segundo Bardin (2002), ela costuma ser longa e cansativa, uma vez que se realizam as operações de decodificações. Portanto, no caso do presente trabalho, essa fase corresponde a um estudo minucioso e leitura exploratória das teses de mestrado e doutorado coletadas no site da CAPES.

Tendo por base o referencial teórico estudado e análise documental, isto é o tratamento dos dados coletados, presente no Capítulo 4, foram estabelecidas três dimensões de análise: I - as concepções apresentadas sobre o papel do programa PIBID; II – concepção de formação e experiências formativas contida nos trabalhos; e III – saberes que podem ser aprendidos na experiência do programa PIBID (Quadro 2).

As nomenclaturas das dimensões se justificam pelo fato de que foram analisadas diferentes dissertações e uma tese. Desse modo, foram apresentados distintos projetos executados pelo programa PIBID, cada um com objetos e práticas diferentes. Vale ressaltar que todas pesquisas analisadas se referem a experiências ou estudos sobre a aplicação do projeto PIBID nos cursos de licenciatura. Portanto as análises levam a perspectivas e contextos diferentes, já que as áreas de atuação do programa são diversificadas.

Quadro 2 – Categorias Analisadas

Categorias Analisadas			
N^{o7}	Concepções apresentadas sobre o papel do programa PIBID.	Concepção de formação e experiências formativas.	Saberes que podem ser aprendidos na experiência do programa PIBID.
1	Suprir as lacunas do processo formativo do professor; Formação continuada; Formação problematizadora e reflexiva.	Formação: reflexão problematizadora constante sobre sua própria prática docente. Experiências formativas: pesquisa sobre a prática como princípio formativo	- Pesquisa como princípio formativo; -Novas estratégias de ensino; -Aprofundamento sobre os saberes pertencentes a escola. - Realização da articulação entre teoria e prática e a realização da junção entre pesquisa, ensino e extensão

⁷ O número é referente a dissertação ou tese analisada, presente no quadro 1.

2	- Política Educacional voltada a formação inicial dos professores.	Formação: prática social reflexiva desenvolvida ao longo de sua docência. Experiências formativas: pesquisa sobre a prática como princípio formativo; - Formação em Rede, através de formação de aprendizagens coletivas (entre professores da rede pública, licenciandos e professores das universidades)	- Valorização das pesquisas voltadas para a área de ensino; - Construção de identidade profissional; - Construção de projetos onde os conteúdos são interligados (interdisciplinaridade). - Novos recursos didáticos.
3	- Uma política educacional que visa uma formação problematizadora e reflexiva; - Potencialização da formação inicial e continuada de professores em um contínuo desenvolvimento pessoal e profissional.	Formação: prática social reflexiva desenvolvida ao longo de sua docência. Experiências formativas: pesquisa sobre a prática como princípio formativo; - Práticas docentes inovadoras articuladas a realidade da escola.	- Construção de identidade profissional através da partilha de experiências, conhecimentos em rede; - Problematização e teorização do cotidiano escolar junto com a prática do professor; - Investigações concretas sobre o ensino; - Reflexão sobre a prática docente.
4	- Política educacional que traz novos significados para a formação e atuação dos futuros docentes.	Formação: Prática docente como processo de formação desenvolvido ao longo da docência; Experiências formativas: Workshops, discussões sobre as atuações realizada do projeto, sendo elas crítico-reflexiva.	- Novas metodologias de ensino, buscando uma situação problema aproximando o conteúdo da realidade do aluno; - Ações pedagógicas inovadoras e inclusivas.

5	- Política educacional que atua como instrumento de profissionalização docente, tanto para os docentes como para os alunos. - Formação continuada;	- Formação reflexiva, voltada para a prática social; - Experiências formativas: Novas ações de intervenções na escola: Feira do conhecimento.	-Saberes profissionais didáticos; - Inovação nas práticas pedagógicas; - construção e reconstrução do processo de identidade profissional.
6	Política educacional que visa promover a aprendizagem à docência.	-Formação: um reflexo sobre a prática docente, parte do desenvolvimento profissional docente; Experiências formativas: Troca de experiências entre universidade e escola, elaborando um trabalho colaborativo participativo; - Espaço para debates entre professores e alunos a respeito sobre o teórico e o praticado.	- Ampliação da visão e funcionamento da escola pública; - Estudar e se aprofundar na escola/comunidade e suas especificidades; - Troca de experiências como um processo formativo; -Experiências com projetos interdisciplinares; - Valorização e incentivo a profissionalização docente.
7	Política educacional Voltada para melhoria na qualidade docente, visando uma formação mais cultural e humanística, contextualizada e experimental.	Formação: Um processo constante de investigação e reflexão sobre a prática docente cotidiana; -Experiências formativas: A interdisciplinaridade como processo formativo, dialogando coletivamente nos processos que envolvem a formação docente.	-Potencialização da interdisciplinaridade na prática pedagógica; - Construção de saberes por meio da prática; - Reflexão e execução sobre a teoria e a prática.
8	- Política educacional criadora de dispositivos de práticas docentes.	- Formação: um reflexo sobre a prática docente, parte do desenvolvimento profissional docente; - Experiências formativas: Troca de saberes, onde o aluno também responsável dessa troca;	- Estudar e se aprofundar na escola/comunidade e suas especificidades; - Inovação nas práticas pedagógicas (linguagem cênica) - Pesquisa como princípio formativo;

		Pesquisa como princípio formativo.	
9	- Uma política educacional que visa uma formação problematizadora e reflexiva, proporcionando uma autoformação;	Formação: Um processo constante de investigação e reflexão sobre a prática docente cotidiana; Experiências formativas: Autoformação; Apropriação de seus conhecimentos e experiências a partir da reflexão; - Aprendizagem coletiva;	- Inovação nas práticas pedagógicas (utilização de material concreto, jogos etc.); - Construção de identidade docente ; - Aprendizagem coletiva; - Estratégias autorreguladoras (reflexão para formação) - Metcognição: Reflexão sobre o próprio aprender.
10	-Política educacional que investe na formação do professor, dando possibilidade de confronto com teoria e prática; -Formação continuada;	- Formação: Um processo constante de investigação e reflexão sobre a prática docente cotidiana; Experiências formativas: Autoformação, apropriação de seus conhecimentos e experiências a partir da reflexão; - Aprendizagem coletiva.	- Aprendizagem coletiva; Inovação nas práticas pedagógicas (utilização de material concreto, jogos etc.) ; Ação reflexiva da prática docente.
11	Política educacional para formação de professores que estabelece espaços de mediação reflexiva. - Formação continuada	Formação: Um processo constante de investigação e reflexão sobre a prática docente cotidiana; Experiências formativas: Prática da escrita como processo formativo; - Pesquisa como princípio formativo; - Aprendizagem coletiva, através de rodas de formação;	- Ação reflexiva da prática docente através da escrita. - Construção de identidade docente; - Rodas de formação (espaço coletivo de questionamento, construção de saberes e reflexão.) - Estudar e se aprofundar na escola/comunidade e suas especificidades;

12	-Política educacional para formação de professores onde exerce a função de laboratório experimental de práticas formativas; -Formação continuada.	- Formação: um reflexo sobre a prática docente, parte do desenvolvimento profissional docente; Experiências formativas: Processo de investigação reflexiva sobre sua prática.	- Inovação nas práticas pedagógicas (utilização de material concreto, jogos etc.) ; - Se aprofundar nos saberes pertencentes a escola. - Aprendizagem coletiva; -Experiência com teoria e prática.
13	-Política educacional para formação de professores com objetivo de suprir a defasagem da formação e valorização do trabalho docente; -Formação continuada.	Formação: um reflexo sobre a prática docente, parte do desenvolvimento profissional docente, relacionando teoria e prática com contexto escolar e do aluno; - Experiências formativas: Processo de investigação reflexiva sobre sua prática. - Formação com base na aprendizagem coletiva.	- Construção de identidade docente; Inovação nas práticas pedagógicas (utilização de material concreto, dinâmicas , experimentos, etc.); - Se aprofundar nos saberes pertencentes a escola; - Aprendizagem coletiva; - Reflexão e execução sobre a teoria e a prática.
14	Política educacional destinada a fomentar a formação inicial e continuada, que possibilita um encontro de profissionais que através de seus objetivos transformam realidades.	- Formação: dialética entre a teoria e prática, na perspectiva do ensino colaborativo e do dialogo generativo. - Experiências formativas: Reflexão e investigação da prática.	- Inovação nas práticas pedagógicas (ir além dos livros didáticos e apostilas); - Se aprofundar nos saberes pertencentes a escola; -Ensino colaborativo.

Fonte: Autoria própria

5 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está destinado para a discussão sobre a análise das dissertações e tese que investigam o programa de docência PIBID, discussão articulada ao referencial teórico estudado durante o trabalho. Para análise dos documentos foi necessário categorizar três dimensões: I - as concepções apresentadas sobre o papel do programa PIBID; II – concepção de formação e ferramentas formativas contida nos trabalhos; e III – saberes que podem ser aprendidos na experiência do programa PIBID. Através dessas categorias, extraídas dos documentos analisados, identificaram-se as semelhanças e percepções em torno da formação de professores e do programa PIBID.

Para a organização e sintetização dos dados coletados, as categorias analisadas foram agrupadas em um quadro (Quadro 2 p.35). Esse quadro possibilitou uma visão geral e específica das categorias, antes de se estabelecer uma discussão.

Portanto esse capítulo foi dividido em três blocos de discussão, sendo que cada bloco irá analisar e discutir uma dimensão de análise.

5.1 As concepções apresentadas sobre o papel do programa PIBID

No primeiro bloco de análise será discutido sobre as principais concepções apresentadas sobre o programa PIBID. Sendo assim, foi preciso elencar elementos que definem e estruturam o papel do programa PIBID nas universidades e escolas públicas, tendo como base a leitura e estudo do material coletado.

O primeiro tópico abordado será sobre a concepção do PIBID como política formadora de professores, em que busca a valorização do professor e incentivo à docência. O segundo tópico relata a aproximação da escola pública com a universidade. A discussão feita sobre o programa PIBID e o estágio supervisionado, é abordada no terceiro tópico, discutindo sobre suas semelhanças e diferenças. Para finalizar o primeiro bloco a discussão será sobre o programa PIBID como formação continuada para os professores a rede pública.

5.1.1 Política formadora de professores

O programa de iniciação à docência PIBID chegou nas escolas públicas de ensino com parceria na IES em 2009, uma política pública que tem como seu objetivo principal incentivar a formação docente, como já esclarecido anteriormente.

Como pontuado é crescente a desvalorização da profissão docente. O programa PIBID é instituído com um de seus objetivos sendo o de elevar as expectativas do ensino público e do futuro professor. Na prática, os alunos bolsistas do programa PIBID tem a oportunidade de vivenciar a desvalorização da profissão “na pele”, isso se observa na fala de um professor da rede pública de educação

Ontem mesmo os meninos estavam aqui e os professores estavam falando a eles: olha o que a gente está passando, vocês vão querer ser professores? Os professores não são valorizados; logo, a pessoa tem que se preparar para isto também, essa frustração que ela vai ver nos outros e, que às vezes, a gente vai vivenciar, porque nem todo dia você chega no final do dia e diz: graças a Deus, eu sou professora. (BEDIN, 2012, p. 82)

O depoimento foi descrito por Bedin (2012) que relata a fala uma professor da escola pública de ensino que participa do Subprojeto Pibid|Química|Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Constata-se no depoimento que o próprio professor está colaborando para propagar a desvalorização profissional. Esse fato ocorre porque o professor relata apenas suas dificuldades, não menciona suas conquistas. Em outra fala do professor ele destaca:

[...] o Pibid ajuda a mostrar, pois faz com que os meninos venham para dentro da escola vivenciando essas dificuldades, a falta de estrutura que a escola tem, a nossa própria falta de estrutura, pois falta estrutura na gente para poder lidar com a realidade. (BEDIN, 2012, p. 82)

O depoimento demonstra que nesse caso, o programa PIBID exerce uma função com a finalidade de “abrir os olhos” dos alunos bolsistas perante realidade da escola pública e do professor. É relatado a experiência de professores novatos, que chegam na escola com novas ideias de aprendizagem e se frustram quando não conseguem aplicá-las. Esse impacto é importante para que o aluno futuro professor vivencie os problemas da escola e quando estiver formado atuando como professor, buscará em seus saberes a alternativa para superar os desafios.

5.1.2 Universidade Pública x Escola pública

De modo geral, se constata no material analisado que o PIBID vem exercendo uma política educacional voltada para fomentar a formação dos professores, possibilitando um

exercício de docência, sendo ela reflexiva e problematizadora. Os alunos que participantes do programa, exercitam a investigação sobre a própria prática docente, como ressalta Pranke (2012) em sua dissertação.

Essas práticas reflexivas vêm através do contato dos licenciandos (bolsistas PIBID) com a escola pública. Essa troca de aprendizado acontece através de diferentes meios, que contribuem com a prática colaborativa entre a escola pública e a universidade. Existe então uma troca de conhecimentos e aprendizagens, perceptível no depoimento de um professor relatado por Cruz (2012)

Eu acho que, em primeiro lugar, a efetivação do PIBID seria uma boa em relação aos acadêmicos porque ele faz com que se tenha contato com a escola bem antes dos estágios [...] e, em segundo lugar, eu acho que os alunos das escolas, eles têm oportunidade de entrar em contato com quem está na universidade, que às vezes quem está lá na escola enxerga quem está na universidade como alguém muito distante, alguém que estudou muito e é muito diferente de mim e eu nunca vou poder chegar lá, sabe? [...] os acadêmicos indo até a escola e tendo um contato mais direto com os alunos, eles mostram que [...] têm pessoas interessadas em ensinar e também têm pessoas interessadas em ensinar de formas diferentes, em trazer não novidades, mas de usar o que já se tem na escola de outra forma, de aproveitar aquele espaço. (CRUZ, 2012, p. 79)

A aproximação entre escola pública e universidade relatado por Cruz (2012), estabelece a aproximação do aluno da escola pública com o aluno da universidade. Esse contato, incentiva o aluno da escola pública acreditar em seus próprios saberes, desmistificando o fato de que acadêmicos possuem valores e conhecimentos inalcançáveis. Isso incentiva os alunos a investirem em sua educação e os futuros professores se tornam referência e esperança.

5.1.3 PIBID x estágio obrigatório

Fica evidente no material analisado que grande porcentagem dos bolsistas participantes do PIBID, antes de participar do programa, não estabeleciam contato com a escola pública ou com experiência de atuar como professor. Pranke (2012) relata que para os bolsistas do PIBID I realizado na Universidade Federal de Pelotas (UFPel) a vivência no programa possibilitou o fortalecimento do desempenho pessoal/profissional para atuarem no estágio supervisionado. Pranke (2012) expõe um depoimento da aluna B: “O PIBID contribuiu para minha formação e me ajudou muito nos estágios, pois eu pude perceber como, usar materiais[...]” (PRANKE, 2012, p. 99).

O PIBID proporciona uma experiência formativa mais duradoura do que o estágio supervisionado. Isso ocorre ao fato do número de execução de horas, a execução do projeto PIBID nas escolas é de longa duração, sendo de dois anos ou mais, já o estágio se limita ao tempo da disciplina, e ao número de horas reduzido. Bedin (2012) descreve o depoimento de um professor participante do projeto PIBID/Química/UFU que diz

Eles (os bolsistas do programa) vão sair com um diferencial daqueles que não fazem parte do programa, pois eles tão vivenciando. Agora, quem não faz parte do programa vai ter aquela visão só mesmo de livro, não vai ter a prática. Só o estágio não dá para você ter aquela visão do que acontece dentro de uma escola, o Pibid não, o Pibid te insere lá toda a semana. (BEDIN, 2012, p. 91)

Tinti (2012) apresenta um depoimento de um aluno participante do PIBID – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), que pontua alguns problemas durante a realização do estágio

Então eu acho que a grande vantagem do PIBID é isso, ele te dá uma outra visão. Porque, normalmente, quando você é aluno da graduação, você vai fazer um estágio, é complicado, você não consegue, eu pelo menos não consegui, fui em várias escolas e tal, e não conseguia fazer o estágio. Aí eu fui numa escola pública que é aqui, razoável, uma pública com princípios bem fundamentados, cheguei lá e a coordenação falou pra mim: ‘onde que eu assino o estágio?’ Eu falei: ‘não, não quero que a senhora assine o estágio, eu quero ir na sala de aula, eu quero ver a realidade’. (TINTI, 2012, p. 126)

O PIBID demonstra ser uma ferramenta valiosa para os alunos participantes do programa, é através dele que os primeiros saberes da docência se fazem presente em seu processo de formação. Saberes que segundo Larossa (2002) vem do fazer ou da prática.

A participação no programa, possibilita exercer a docência além da sala de aula. Os bolsistas conhecem o dia a dia da escola, vivenciam e se adaptam na rotina escolar. Conhecem seu funcionamento interno, as questões burocráticas e as questões organizacionais.

Vales ressaltar que é incorreto utilizar-se da participação do PIBID para anular ou equivaler ao estágio supervisionado, o objetivo do programa não é esse, não consta em edital, e são práticas distintas. Reproduzir essa prática privilegia apenas os bolsistas do programa, que além de receberem uma bolsa, têm a vantagem de não precisar cumprir as horas determinadas do estágio supervisionado. O PIBID nesse contexto acaba se tornando um estágio remunerado onde nem todos os alunos licenciandos tem a oportunidade de participar, já que o programa PIBID limita o número de bolsistas conforme a proposta de cada projeto.

Pode-se observar no material analisado que não ocorreu a substituição do estágio supervisionado pela atuação do programa PIBID, pelo contrário nota-se uma união das práticas. Paredes (2012) descreve em sua pesquisa um dos objetivos estabelecidos no projeto do PIBID/UFPR (Universidade Federal do Paraná) que é: “Realizar diagnóstico da realidade escolar, especialmente sobre o ensino de Física, no espaço onde os futuros professores desenvolverão o estágio” (PAREDES, 2012, p. 72). A partir dessa informação identificar a união entre o programa PIBID e o estágio supervisionado. Os licenciandos ao entrarem em contato com a escola que irão realizar o estágio eles já conhecerão a realidade escolar que irão enfrentar, possibilitando um melhor planejamento de suas atividades.

Pimenta e Lima afirmam que “O estágio, ao promover a presença do aluno estagiário no cotidiano da escola, abre espaço para a realidade da escola e para a vida e o trabalho do professor na sociedade” (PIMENTA e LIMA, 2008, pag.67-68). A proposta do estágio é exatamente como descreve Pimenta e Lima, entretanto não se constata essa afirmação no material analisado.

O PIBID é um instrumento muito associado com a prática do estágio supervisionado, interessante seria unir as duas ferramentas, para que juntas colaborem na formação dos futuros professores.

5.1.4 PIBID x formação continuada

Antes de começar a análise desse dado, é necessário descrever a dúvida que pairou sobre o assunto: a relação do PIBID como formação continuada para professores. No material de análise é constatado a presença em 80% das pesquisas o relato sobre a importância da educação continuada, ou mencionam políticas públicas que fomentam essa prática. Surge então uma dúvida: o programa PIBID também é um programa que fomenta a formação continuada de professores?

Se fez necessário relembrar um item dos objetivos do programa PIBID segundo Decreto nº - 7.219, de 24 Junho de 2010 Artigo 3 “ V - incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério” (BRASIL,2010, Decreto nº7.219, art. 3º, p. 4). Sendo assim fica explícito que o professor da rede pública de ensino exerce o papel de co-formador sobre os alunos licenciandos participantes programa PIBID. Ele auxilia e contribui com o aluno-futuro-professor, através do ensinamento de seus próprios saberes, adquiridos durante todo seu processo de formação docente.

Essa reflexão responde à pergunta a cima, portanto o PIBID diretamente não possui o objetivo de “sustentar” a formação continuada dos professores, esse foi um saber que a funcionalidade do programa desenvolveu por si só, sem precisar seguir as exigências estabelecidas nos editais. Isso esclarece porque no material analisado essa questão é lembrada pelos autores.

Para a execução do programa PIBID nas escolas públicas é necessário ter um professor supervisor, atuante na escola pública na qual pertencerá o projeto em questão. Ele será responsável pelos bolsistas presentes na escola, atuando como co-formador, como previsto no edital. O papel do supervisor na escola pode ser definido como ressalta Mizukami (2005) sobre o formador ter

A importância de uma base de conhecimento sólida e flexível, imprescindível para que o formador desempenhe suas funções, oportunizando situações / experiências que levem o professor / futuro professor a ‘aprender a ensinar’ de diferentes formas para diferentes tipos de clientela e contextos. Tal base de conhecimento é necessária para a inserção dos formadores em situações de ensino e aprendizagem em diferentes realidades e contextos escolares. (MIZUKAMI, 2005, p. 8-9)

O professor supervisor deve oportunizar situações e experiências que levem o bolsista, futuro professor, a ensinar compreendendo as diferentes situações de ensino/ aprendizagem e realidades diferentes.

Silva (2012) em sua pesquisa ressalta que o supervisor tem o papel de orientador dos bolsistas e atua como mediador entre a escola (equipe gestora e professores) e universidade (coordenadores do projeto e alunos bolsistas). Essa orientação feita pelos supervisores acaba proporcionando uma ação reflexiva por parte dos bolsistas e supervisores, instigando-os a repensarem sobre suas atuações e práticas em sala de aula.

Albuquerque (2012) descreve em sua pesquisa que tanto bolsistas como supervisores e professores universitários, participam das Rodas de Formação, sendo elas um espaço de formação inicial e continuada. Esse espaço oportuniza aos bolsistas futuros professores, conhecerem e discutirem sobre a organização e problemas da escola, além de aproximar o professor experiente ao futuro professor, partilhando as inseguranças e experiências vivenciadas por ambos.

As Rodas de Formação proporcionam o que Mizukami (2005, pag. 09) define como conhecimento de processos de aprendizagens da docência: “Implica reconhecer e explorar

concepções / teorias pessoais dos professores / futuros professores, seja no sentido de reafirmar tais concepções ou no de alterá-las;”.

Nesse sentido verifica-se o movimento que acontece com a formação continuada aos professores supervisores do programa. Tardif (2000) afirma que os conhecimentos profissionais docentes são evolutivos e progressivos, precisando sempre de uma formação continua. Sendo assim o professor necessita reciclar-se através de diferentes meios, o programa PIBID proporciona alguns desses meios, como ressalta Amâncio (2012) em sua pesquisa

Aumento da motivação dos professores a participarem de curso de formação continuada; Atualização dos professores em relação às técnicas didáticas, pedagógicas e metodológicas; Identificação da necessidade de mudança de postura do educador, já que inovações e reflexões foram instigadas, abrangendo desde o currículo até o planejamento diário; Aumento da produção de atividades pedagógicas, confecção de jogos e recursos didáticos; Valorização profissional do professor perante a comunidade escolar e acadêmica. (Amâncio, 2012, p.12)

Portanto, fica claro que o professor supervisor atuante no programa PIBID exerce constantemente a reflexão sobre sua prática docente, possibilitando e praticando a construção de sua formação docente continua. Entretanto, o que dizer sobre os outros professores da escola? Eles também participam dessa experiência em formação continuada que o programa PIBID proporciona?

A evidência sobre o professor supervisor nos projetos executados do PIBID é compreensível, pois como já mencionado ele é o responsável pelos bolsistas e o articulador entre a universidade e a escola pública. Porém, essa experiência formativa também ocorre aos professores que estão atuando em sala de aula na presença do bolsista, como ressalta Porto (2012) os professores estão presentes nas discussões e nas atividades dos projetos, estabelecendo uma parceria com o aluno bolsista.

Essa parceria entre professor e bolsista é descrita no depoimento apresentado por Stanzani (2012) referente a uma professora supervisora

[...] os professores sempre estão presentes na aplicação, e os alunos acabam sempre mostrando e perguntando, ‘Oh! a gente elaborou mais ou menos isso o que você acha?’, nesse tipo de participação assim, então de certo modo é bacana, por exemplo, no colégio, a professora desconhecia, por exemplo, um mapa conceitual, que é uma estratégia que dá pra ser utilizada, então quando os alunos utilizaram na aula, ela ficou, nossa que bacana, então de certa forma você tá contribuindo na formação continuada dele, ela acaba tomando conhecimento dessas estratégias que até então ela... na época dela ela não viu. (STANZANI, 2012, p. 75)

Esse depoimento evidencia a formação continuada de professores acontece não somente com o professor supervisor, ela se expande para os professores parceiros dos bolsistas. Seria contraditório constatar somente o processo formativo no professor supervisor, pois ele não acompanha os bolsistas em sala de aula. É o professor parceiro que acompanha o bolsista, ele sim está participando diretamente na execução das atividades do projeto, estabelecendo uma troca de experiências. Esse movimento exerce um processo formativo, o professor parceiro reflete sobre sua prática e vivência novas estratégias de ensino. Isso ocorre com o auxílio do professor supervisor que contribui em todo processo de criação e discussão das atividades. O professor supervisor faz parte do resultado final das atividades, ele acaba sendo a porta de entrada para os bolsistas entrarem sala de aula.

O PIBID como viveência viva dentro da escola traz um espaço de reflexão para os professores, que por questões burocráticas não possuem um parceiro bolsista, mas convivem com o projeto PIBID em sua escola. Esse movimento ocasiona questionamentos para esses professores. O questionamento se faz efetivo no depoimento de uma professora supervisora presente na pesquisa de Silva (2012) que relata a fala de um professor participante do projeto PIBID/Universidade Federal Santa Maria (UFSM): “Ocasionou na escola uma movimentação de alguns alunos que passaram a exigir atividades do tipo às realizadas no PIBID em outras disciplinas” (SILVA, 2012, p. 252).

Essas atividades **“tipo PIBID”** consistem na renovação da prática pedagógica, na aplicação de práticas pedagógicas inovadoras. O PIBID abre o espaço para a reflexão crítica da escola como um todo, é um programa que excita a formação continuada, mesmo não estando presente em seus objetivos.

Entretanto, para que isso aconteça é necessário que se estabeleça uma abertura dos professores da escola pública aos bolsistas do programa, os professores precisam enxergar que os bolsistas não estão lá para julgar suas práticas pedagógicas, pelo contrário, eles estão lá para construir seus saberes e auxiliar-los no processo de formação continuada.

5.2 Concepções de formação e ferramentas formativas

Para o segundo bloco de discussão foi analisado a concepção presente no material coletado referente a formação docente e ferramentas formativas, presente no programa PIBID.

A primeira reflexão abordará a concepção de formação reflexiva e inacabada da docência, concepção muito presente no material analisado. Depois será discutido sobre os

espaços escolares para atuação da prática reflexiva. E por último será analisado o processo de investigação sobre a própria prática docente, presente na execução do programa PIBID.

5.2.1 Formação reflexiva e inacabada

Ao analisar o material coletado e o referencial teórico, se constata que a formação do professor precisa subsidiar um exercício reflexivo sobre sua prática docente. Essa formação começa com as próprias experiências escolares e vai além da conclusão da faculdade, uma formação mutável, já discutida nesse trabalho.

A palavra reflexão significa ação ou ato de refletir-se, (FERREIRA, 1993). Ação que deve permanecer constantemente na formação docente. Tardiff (2000) afirma que o professor precisa renovar seus fundamentos de ofício, para extrair elementos que possibilitem encontrar um processo reflexivo e crítico sobre as práticas docentes como formadores e pesquisadores.

A reflexão docente sobre a própria prática é esquecida ou deixada de lado, já que a profissão de ser professor não é uma tarefa fácil. Tendo em vista que alguns docentes precisam trabalhar em mais de uma escola para complementar sua renda, trabalhando o período dobrado ou até mesmo triplicando sua jornada de trabalho. Já que o docente que já está atuando há muitos anos se sente cansado e desmotivado ele se torna desmotivador. Esse fato ocorre devido a falta do material necessário para ministrar suas aulas, salas superlotadas, e a falta de tempo para abordar todos os conteúdos pedagógicos e extras pedagógicos. O excesso de trabalho se torna exaustivo e improdutivo.

Segundo Nóvoa (1992 apud APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156) a qualidade escolar está perdendo para a quantidade

A intensificação leva os professores a seguir por atalhos, a economizar esforços, a realizar apenas o essencial para cumprir a tarefa que têm entre mãos; obriga os professores a apoiar-se cada vez mais nos especialistas, a esperar que lhes digam o que fazer, iniciando-se um processo de depreciação da experiência e das capacidades adquiridas ao longo dos anos. A qualidade cede o lugar à quantidade. (NÓVOA ,1992 apud APPLE & JUNGCK, 1990, p. 156)

Infelizmente essa intensificação de trabalho impossibilita que o docente realize um processo reflexivo e crítico sobre sua prática docente. Sendo assim o professor segue seus atalhos, em que optam por realizar da maneira simples e sem eficácia seu trabalho docente, se acomodam em sua própria rotina de sobrevivência!

O programa PIBID chega até as escolas públicas trazendo consigo um grande potencial sobre o instigar e exercitar a prática reflexiva como formação docente. Esse fato está presente na fala do aluno F1 Junior, presente na pesquisa de Badin (2012) onde ele relata um trecho da entrevista realizada com um aluno que é aluno da universidade UFU participante do programa PIBID: “Esse é o grande diferencial do projeto em relação aos outros daqui da universidade. [...] Está vivenciando o dia a dia; está vendo os professores; os problemas; e refletindo sobre o que acontece” (BADIN, 2012, p.100). Esse processo de reflexão começa a ser inserido nas ações ou reflexões de todos que participam do programa PIBID, inclusive nos professores acomodados com sua “rotina” docente, dentro e fora de sala de aula.

Pranke (2012) em sua pesquisa relata que os bolsistas (PIBID) buscam um exercício de reflexão sobre a prática para encontrar respostas sobre suas angustias e questionamentos. Esse processo acontece através do diálogo e auxílio dos colegas e professores.

Os envolvidos ao programa PIBID praticam o autoconhecimento profissional que é ocasionado através das ações reflexivas e compartilhadas. Essas ações contribuem para a formação docente reflexiva e problematizadora, atingindo os alunos bolsistas e os professores das escolas públicas envolvidos no projeto. Sendo assim o PIBID contribui com a formação docente e aquisição de saberes presente na formação inicial e continuada, que vai além da formação acadêmica.

A escola deve buscar e aprimorar os espaços que possibilitem o exercício de refletir sobre a formação docente. Esse espaço de reflexão deveria acontecer uma vez por semana. O HTPC ou ATPC, como já descrito no Capítulo 2, é obrigatório para os professores da rede municipal e estadual de ensino, e como já relatado esse espaço acaba sendo mal utilizado é transformado em mais uma tarefa burocrática que sobrecarrega o professor.

O HTPC/ATPC precisa assumir seu papel funcionalmente nas escolas, para que esse horário de trabalho coletivo possa incentivar e colaborar no processo de reflexão e auto-formação dos professores.

Ao estudar o material analisado, se constou um movimento realizado no programa PIBID que é semelhante com as reuniões de HTPC/ATPC, entretanto no PIBID esse espaço incentiva a formação reflexiva do professor. Nos projetos desenvolvidos pelo programa PIBID analisados, acontecem encontros ou reuniões, em que se constrói um espaço de (auto)formação participada. Paredes (2012) em sua tese de mestrado que estuda o programa PIBID executado na UFPR - Universidade Federal do Paraná, relata que

Outra ação realizada ocorreu ao longo dos dois anos de implementação do PIBID na UFPR, que são as reuniões gerais de avaliação e planejamento. Nestas reuniões, todos os coordenadores dos subprojetos e também os professores supervisores apresentam e avaliam o trabalho coletivo. Neste sentido, os professores-supervisores podem discutir as ações realizadas nas escolas com as intervenções realizadas pelos bolsistas dos subprojetos (PAREDES, 2012, p.83)

Dessa maneira as reuniões são aplicadas com um objetivo específico e só somam na qualidade dos projetos realizados nas escolas, e na formação reflexiva e problematizadora dos professores e dos bolsistas. É através desses espaços de formação que o professor ou futuro professor deve pensar e refletir sobre sua prática. O hábito da reflexão deve prevalecer durante toda carreira docente, pois os saberes docentes estão sempre em constante mutação.

5.2.2 Reflexão requer investigação sobre a prática

A ação de reflexão é um mecanismo que o docente usufrui para descoberta e partilha dos saberes docentes. Para que essa ação aconteça é necessário se concretizar outra ação que resulta na reflexão: a investigação.

Nesse momento de discussão irá se estabelecer um diálogo sobre a importância do ato da investigação docente sobre sua prática, sem a pretensão de discutir sobre as pesquisas educacionais acadêmicas, essa análise será abordada posteriormente.

Segundo Zeichner e Diniz Pereira (2005), é pelo ato da investigação sobre a prática que acontece um movimento de alteração do discurso e as práticas docentes. Essa investigação proporciona um conhecimento de todas as potencialidades dos alunos, o docente consegue visualizar além da superfície, tendo um conhecimento mais aprofundado de suas práticas e das necessidades de seus alunos.

O que acontece nas salas de aula é a falta de investigação sobre a prática docente. Como já mencionado os professores se acomodam em suas rotinas de sobrevivência, e a investigação sobre suas ações deixam de acontecer ou se quer nunca se concretizam.

Investigar a prática docente se faz necessário, pois é através dela que o professor ou futuro professor enxergam suas dificuldades, erros e acertos. É investigando a prática que o docente aprimora sua prática, contribuindo diretamente na qualidade de aprendizagem de seus alunos.

Para que esse processo de investigação leve a reflexão é preciso que o professor se questione, se possibilite a realizar um diálogo interno em que problematize sua realidade. Sendo

assim ele precisa conhecer a realidade da comunidade escolar em que atua, precisa se aproximar de seus alunos afim de constatar seus níveis de aprendizado e conhecer sua individualidade. O professor deve se debruçar sobre a escola e aluno tornando-se responsável pelo seu próprio desenvolvimento profissional. Para que isso aconteça Albuquerque (2012) explica como deve progredir esse processo significativo

Os professores pesquisadores podem por meio da leitura e do diálogo com colegas entrar em contato com outras formas de agir, de pensar e de ser. Por meio dessa busca e do diálogo, os professores podem questionar suas práticas e perceber seus limites para pensar em possibilidades. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 20)

A investigação da própria prática leva o docente a condição de professor pesquisador. O ato de investigar, e de se questionar deve ser muito estimulado durante a graduação. Albuquerque (2012) afirma que ao perceber que todo movimento e ação podem ser questionados, fica mais fácil compreender que tudo pode ser transformado.

O PIBID possui um papel questionador dentro e fora da escola, ele possibilita essas rodas de formações, que proporcionam uma investigação reflexiva e problematizadora.

Fica evidente no relato de Pranke (2012) presente em sua tese de mestrado, a contribuição das oficinas desenvolvidas no PIBID para o processo de questionamento docente

No momento em que as bolsistas estabeleceram o primeiro contato com os alunos, ainda nas monitorias, que antecederam às oficinas, puderam conhecer as dificuldades que eles tinham na disciplina de matemática. Posteriormente, refletiram sobre a construção de estratégias que pudessem sistematizar as aprendizagens dos alunos. Esse processo desencadeou entre as bolsistas uma série de questionamentos, entre eles: Quais são os conteúdos que os alunos apresentaram maiores dificuldades? Como ensiná-los? Qual metodologia de ensino é a mais adequada? Quais materiais didáticos podem auxiliar o ensino desses conteúdos? Como avaliar? (Pranke, 2012, p.56)

Pranke (2012) relata questionamentos feitos por bolsistas participantes do PIBID, questionamentos pertinentes sobre o processo de aprendizados dos saberes docente. A investigação possibilitou que os bolsistas pudessem refletir sobre a construção de estratégias de ensino, concretizando a prática investigativa como ferramenta de formação docente.

5.3 Saberes aprendidos com o programa PIBID

Nesse último bloco de análises será discutido a terceira concepção: os saberes aprendidos em função do programa PIBID, que apareceram no material analisado. Fica evidente que o programa tem suporte para construir diferentes saberes que contribuem na educação brasileira como um todo. Vale ressaltar que alguns desses saberes estão explícitos nos editais, então “obrigatoriamente” eles necessitam ser aplicados.

O programa tende a proporcionar caminhos e espaços formativos que colaborem para a constante formação docente, auxiliando a reflexão e construção de identidade docente. Sendo assim, será explorado como as Rodas de Formação e o processo de escrita de narrativas contribuem para que isso se concretize.

A pesquisa educacional também é um saber que o programa desenvolve ao longo de sua aplicação dos projetos, ela acontece detectando a defasagem da escola, se transformando em um caminho inovador. Outro saber que será abordado são inovações pedagógicas que o programa proporciona, que acontecem desde de metodologias tecnológicas a projetos interdisciplinares.

5.3.1 PIBID – Caminhos para construção da identidade docente

A palavra identidade se refere a um conjunto de caracteres particulares que identificam uma pessoa (FERREIRA,1993), podendo ela ser: cultural, visual e social. Todo tipo de identidade se constrói ao longo da vida, quando criança temos uma identidade: visual, cultural, musical, social, que podem se transformar em identidades parecidas ou diferentes na fase adulta.

Além de identidade pessoal existe um movimento de reconhecimento que segundo Winch (2008) acontece: “[...] por parte do outro, construída em um espaço e tempo específicos, intrínsecos a cada indivíduo” (WINCH, 2008, p.45). Portanto, é na experiência com o outro que reinventamos nossa identidade, uma inter-relação social, do que somos e desejamos ser.

Com a identidade profissional docente não acontece diferente, já abordado nesse trabalho, a identidade profissional se faz presente em todo seu processo de profissionalização e aquisição de saberes, antes durante e após sua formação acadêmica.

Segundo Veiga (2008) a identidade profissional docente é um espaço de batalhas e conflitos, é um jeito de viver e permanecer na profissão docente. O trabalho docente é repleto de aprendizagens cotidianas, é vivenciando o trabalho docente, criando experiências e construindo seus saberes que o professor modifica sua própria identidade docente.

Como vimos no perante trabalho os alunos, futuros-professores, trazem consigo antes

de entrar no curso de licenciatura suas próprias percepções de identidades docente, resultado de todas as experiências educacionais vividas até o momento.

Para um professor novato é comum observar a prática de outro experiente e tentar reproduzi-la, ou se lembrar de ações que funcionam para determinada sala e tentar imita-las, isso é corriqueiro. O que não pode acontecer é reproduzir essas práticas como objeto de salvação de sua própria prática, sem se questionar sobre sua ação. Sendo assim o erro está em duplicar identidades, o professor se esquece de peculiaridades individuais que fazem toda a diferença.

Como já mencionado no Capítulo 2, é na escola ou em outros espaços formativos que o professor constrói e desconstrói sua identidade. Por isso é importante que durante a formação dos professores, os alunos estabeleçam uma relação direta com a escola e a sala de aula, a partir dessa vivência o aluno (re)criará suas identidades.

O programa PIBID traz consigo todo espaço para construção e reconstrução da identidade docente, é a oportunidade de aprendizado para os professores e futuros professores. Como demonstra o depoimento de uma aluna participante do programa, descrito por Albuquerque (2012)

Participar do PIBID é outro fator que influenciou imensamente nesta tarefa de assumir a turma[...]posso estar em contato com professores que já estão a certo tempo no exercício da profissão, sendo que estes estão sempre nos repassando suas experiências o que nos prepara de certa forma para futuras experiências de sala de aula. Obviamente que este é um momento impar em minha formação, já que neste momento saio do papel coadjuvante e parto para assumir o papel principal. Espero que este momento possa ser lembrado futuramente como mais uma etapa vencida e que neste dia tão especial eu possa aplicar uma aula boa e que meu nervosismo vá diminuindo ao longo de minhas aulas. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 93)

Albuquerque (2012) relata a importância da ação do aluno futuro professor, que sai da condição de aluno para ser professor. Ele inverte os papéis, passa a assumir o papel principal, como descreve o depoimento. A identidade é então recriada, o aluno aproveita a experiência proporcionada pelo programa PIBID para enfrentar seus próprios medos, tem a oportunidade de exercer um processo reflexivo. Assim ele aprende com os professores experientes e pode confrontar a teoria estudada em sala de aula com a prática exercida no programa. Cria-se um espaço de mediação entre: escola, universidade e sociedade, que contribui na construção e reconstrução da identidade docente.

O Programa PIBID permite a execução da prática docente, segundo relato de Pranke (2012) ele oferece ao licenciando o processo de se constituir como professor. Cria-se um espaço

de construção da identidade profissional docente. Esse espaço possibilita caminhos para a construção docente, caminhos que se iniciam no PIBID e devem ser trilhados por toda construção de identidade e saberes docentes.

5.3.2 Construindo a identidade docente: Rodas de Formação

O programa de formação à docência PIBID é um programa que tende a fomentar a formação inicial e continuada de professores, sua execução só traz benefícios para a educação pública do país. Dentre esses benefícios, como já descrito, é a contribuição para a construção e reconstrução da identidade docente.

Ao analisar o material coletado, se constata que 80% do material relata que o PIBID contribui com a formação docente coletiva, desenvolvendo espaços que promovem aprendizagens e saberes docentes coletivamente.

Um desses saberes é as Rodas de Formação que acontecem na Universidade Federal do Rio Grande (SC), por meio do PIBID e de outras organizações (projeto de extensão, estágios supervisionados, grupo de estudos, etc.).

Albuquerque (2012) define como Rodas de Formação espaços para professores e futuros professores, que deem abertura para partilha de experiências, anseios, medos, sonhos e conquistas. Sendo um espaço coletivo de questionamentos, construção de saberes (identidade) e momentos de reflexão. Segundo Albuquerque e Galiazzi (2011 apud Porto, 2012)

As rodas de formação se destacam pela qualidade das partilhas entre os participantes. Nessa Roda, todos têm algo a ouvir e algo a dizer. [...] Acreditamos que as Rodas de formação sejam espaços que retiram o professor do isolamento e impulsionam o desenvolvimento de sujeitos pesquisadores da sua prática, contribuindo para a sua formação e para a formação dos seus pares. (ALBUQUERQUE, GALIAZZI, 2011 apud PORTO, 2012, p. 18)

Segundo Nóvoa (1992) o diálogo entre os professores é essencial para concretizar saberes emergentes da prática profissional, diálogo que é função principal das Rodas De Formação. É necessário instituir o diálogo dentro das escolas, se estabelecendo um espaço formativo de construção e reconstrução do saber pedagógico, em que se troque experiências e saberes.

Esses espaços, como as Roda de Formação, devem ser construídos ao longo da formação docente, presente na dinâmica dos estágios obrigatórios, e se possível em todos contatos com a escola durante o processo formativo. Essa experiência deve ser reconstruída após a formação

inicial e permanecer por toda carreira docente, dentro da escola, junto com toda equipe escolar. O Partilhar, compartilhar e repartir devem se fazer presentes na formação inicial e continuada dos professores, já que a individualização dos saberes, não contribui com a reconstrução permanente da identidade docente.

O conhecimento compartilhado ou trabalho coletivo não é um processo tão simples, o individualismo é muito presente nas salas de aula, tanto universitárias, como nas escolas, Perrenoud (2001) diz que

Os professores que experimentam o trabalho em equipe sabem que a cooperação é uma luta: contra si mesmo, contra suas próprias ambivalências; contra os outros quando desestimulam ou alimentam as tendências centrífugas; contra o sistema educativo ou o estabelecimento de ensino (colegas e direção) quando demonstram pouca compreensão. (PERRENOUD, 2001, p. 128)

O trabalho coletivo também faz parte da reconstrução da profissão docente, e requer a superação. Segundo Perrenoud (2001) existe um medo doentio da partilha ou de um conforto irracional, gerado através do individualismo irracional docente.

Já nas Rodas de Formação se concretizam o que Nóvoa (1992) estabelece como a criação de uma nova cultura de profissionais docentes, dando corpo há um exercício autônomo da profissão docente. Essa nova cultura deixa para trás o individualismo irracional, trazendo ao professor uma *lucidez docente* (Perrenoud, 2001).

De fato, o PIBID percorre por caminhos que levam a reflexão e identidade docente, a Roda de Formação é apenas um exemplo das atividades que esse projeto proporciona para a formação docente. E através da Rodas de Formação que surge outro caminho para a reflexão da prática e reconstrução da identidade: a escrita docente.

5.3.3. Construindo a identidade docente: Escrita como processo formativo

As Rodas de Formação executadas através do programa PIBD na Universidade FURG, exercem outro dispositivo importante para a formação docente: um processo formativo e reflexivo através da escrita.

O processo de escrita nas Rodas de Formação acontece com o propósito de que os participantes dentre as tarefas do PIBID teriam que escrever histórias mensais, sendo elas reais ou não, histórias como objetivo a escrita, a leitura e a problematização da sala de aula. Essas

histórias ficam locadas em um ambiente virtual Moodle (um software livre, usado para produzir e gerenciar atividades educacionais).

Todos participantes do projeto PIBID tem acesso à essa plataforma, e nela existe um portfólio coletivo, que contém escritas de professores do ensino básico e dos bolsistas do programa PIBID que atuam na escola. Além das escritas de histórias de sala, o programa Moodle comporta também o armazenamento das atividades, relatórios e etc.

Através do portfólio coletivo os bolsistas têm a possibilidade de ler e dialogar com a história do outro. Albuquerque (2012) explica a lógica desse processo de diálogo e escrita

É como se um fosse convidado a entrar na sala de aula do outro. As contribuições que uma história dá para a outra são inevitáveis. O leitor poderá ser afetado pela escrita de acordo com a sua trajetória, suas experiências e seus valores, desencadeando um processo de apropriação e construção de histórias. O que foi contado por um pode influenciar na escrita do outro de acordo com a relação estabelecida entre o que se lê e o que se acredita. (ALBUQUERQUE, 2012, pag. 56)

Albuquerque (2012) explica que esse processo de inventar histórias favorece o encorajamento para a revelação de medos, anseios e desejos presentes durante a participação dos alunos no programa PIBID, dentro e fora da sala de aula.

O procedimento da narrativa, constrói nos bolsistas um processo de reflexão sobre seus próprios atos, pois os bolsistas conseguem visualizar suas experiências de ângulos diferentes, eles refletem e estudam sobre suas próprias práticas. Albuquerque (2012) relata sobre o processo do registro sobre a prática

O registro escrito sobre sua prática, além de preservar e documentar o processo de formação permite ao licenciando refletir sobre seu conhecimento de modo mais consistente. Esse processo possibilita a tomada de consciência sobre as fragilidades e as potencialidades em relação ao que se faz ao mesmo tempo em que consolida o conhecimento profissional. A escrita oportuniza a percepção das dúvidas e lacunas sobre as ações e os saberes da docência. (ALBUQUERQUE, 2012, p. 49)

O processo de escrita, permite uma visão ampliada sobre a prática docente, pois, é através do confronto com da prática e reflexão coletiva e pessoal que permitirá que o sujeito em constante formação compreenda através de sua narrativa suas limitações. Sendo assim o professor tem a possibilidade de buscar estratégias diversificadas, que melhorem sua qualificação, tornando o exercício da escrita uma técnica de construção de identidade.

A cultura da escrita na escola não é uma prática cultivada, já que habitualmente a função

da escrita está restrita somente para as questões burocráticas da escola: preenchimento de cadernos de chamada, atas de reuniões ou a pareceres de alunos.

São raras as oportunidades que os professores têm de exercer uma função significativa para a escrita durante sua profissão docente. Atitude sem explicação, porque se aprende em toda vida escolar e universitária a buscar a utilização da escrita como função comunicativa. E quando se precisa comunicar através das práticas e experiências essa função é esquecida. Portanto, o programa PIBID exerce aqui uma função formativa que além de trilhar caminhos para a construção e reconstrução da identidade docente revive o processo da escrita, tornando ela viva em sua função comunicativa ativa.

5.3.4 PIBID: sua importância para a pesquisa educacional.

O programa PIBID é um disseminador de pesquisas educacionais, sendo ele um programa que tem por volta de oito anos de atuação, despertou o interesse de estudos e pesquisas, esse trabalho é um exemplo dentre eles.

No início desse trabalho no ano de 2014, ainda eram escassas as pesquisas (Dissertações e Teses), presente no site da CAPES que abordavam o programa, e as mesmas eram delimitadas. Como já mencionado, seu primeiro edital oferta o programa apenas para os institutos Federais com prioridades nas licenciaturas voltadas para a área de exatas (Física, Matemática, Química e Biologia) colocando de forma complementar a licenciaturas em Letras, Educação Musical, Artística e demais licenciaturas.

Foi no ano de 2009, que o programa possibilitou a inscrição para Universidades Estaduais. Nesse mesmo edital ocorreu uma extensão para as áreas de conhecimentos abrangentes do programa, e alterações com relação a prioridade de atendimento das áreas. Logo, com a inserção de novas áreas a prioridade continuava sendo para a área de exatas.

A própria coleta de dados comprova a informação à cima, das 13 Dissertações de Mestrados analisadas 10 (dez) delas abordam projeto voltados para licenciaturas que envolvem a área de exatas (Química, Física, Matemática e Ciências) somente 3 abordam outras áreas de conhecimento (Filosofia, Língua Estrangeira, Projeto Interdisciplinar). A única Tese de Doutorado analisada seu projeto descrito é referente área de exatas (Química).

Fica evidente que no início do programa as pesquisas que abordavam o PIBID eram voltadas para os projetos envolvendo à área de exatas, devido a sua preferência de atendimento

nos Editais. Foi conforme a abertura dos demais editais que a realidade foi se alterando. No ano de 2016 cresceu o número de pesquisas disponíveis no site da CAPES.

A prioridade para área de exatas se manteve, a mudança foi a abertura para diversas áreas de conhecimento das licenciaturas e um maior investimento para execução dos projetos (aumento de verba para custear os projetos) o que possibilitou a oportunidade para mais áreas de conhecimento.

5.3.5 Pesquisa-Ação educacional como princípio formativo

Como já mencionado no capítulo 3, a pesquisa educacional precisa aumentar seu envolvimento com a realidade das escolas. Se faz necessário que os resultados contribuam para a escola e comunidade. Já foi destacado o aumento da utilização de Pesquisa-Ação no campo educacional, entretanto Zeicher (2005) afirma que as pesquisas continuam centradas na universidade. Sendo assim, é necessário a construção de alianças entre a escola e universidade, para que através da Pesquisa-Ação se eleve o ensino e a transformação social.

Ao analisar o material coletado, nota-se uma semelhança entre as características da Pesquisa-Ação com o programa PIBID. Silva (2012) relata em sua dissertação de mestrado, que as atividades executadas através da parceria (universidade, PIBID e escola pública) promove a valorização do ensino e incentiva a iniciação científica como pesquisa de ensino.

A pesquisa que se institui com o PIBID atua diretamente na escola pública com projetos estruturados por acadêmicos das universidades e por professores atuantes na escola pública de ensino. Sendo assim uma pesquisa sistematizada, que visa colaborar na aprendizagem dos alunos conforme as necessidades e defasagens da escola.

O PIBID proporciona um caminho inverso para as pesquisas acadêmicas do campo educacional, já que antes de iniciar a pesquisa, os pesquisadores já conhecem seu “material”. Esse fato ocorre porque, antes da aplicação dos projetos se faz necessário conhecer a escola e suas necessidades particulares.

O projeto é elaborado em cima das defasagens ou necessidades de implementação da escola, e através dele nasce a pesquisa, o projeto de aplicação e as ações que serão executadas. O pesquisador, ou os pesquisadores, não chegam com seus objetivos elaborados, não utilizam a escola apenas para confirmação/negação de seus dados, eles elaboram juntos todo processo metodológico com base nas necessidades observadas.

5.3.6 PIBID em busca de inovações pedagógicas

A educação básica no Brasil vive claramente um período de busca em inovações pedagógicas. Sendo assim se faz necessário que a equipe escolar renove seu pensamento em busca de soluções pedagógicas inovadoras. O lendário ensino tradicional, com suas negações e aceitações, precisa inovar.

O programa PIBID faz parte dessa busca cessante por inovação pedagógica, fica explícito no Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010 que estabelece os objetivos do programa que diz: “ [...] inserir os licenciandos no cotidiano das escolas públicas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar” (BRASIL, 2010) Isso demonstra a preocupação do MEC como a prática pedagógica que veem sendo exercida nas escolas públicas do país. Uma tentativa de incentivar os futuros professores entrarem na escola com concepções pedagógicas inovadoras já construídas e idealizadas. Tentando transformar ou reformular essas concepções nos professores que já atuam na rede pública de ensino.

Ferreti (1989) descreve como inovação a tentativa de introduzir mudanças em um elemento de maneira planejada, visando produzir melhoria no mesmo. O programa PIBID traz em seus objetivos fomentar a melhoria tanto na formação de professores como para a educação básica de ensino.

A organização curricular também necessita de inovações. Ferreti (1989) afirma que a organização precisa inovar em sua estrutura, promovendo a interação de conteúdo e objetivos, ela precisa ir além do conhecimento específico compreendido nas disciplinas. Isso significa que é necessário estruturar as atividades de ensino que promovam o envolvimento ativo do aluno tanto no planejamento como na realização das atividades propostas. Essas atividades precisam ser diversificadas com o intuito de mobilizar e integrar diferentes aspectos referente ao desenvolvimento do aluno.

Os métodos e técnicas de ensino também necessitam de inovações, Ferreti (1989) explica que os professores devem introduzir em seus instrumentos de trabalho (métodos, técnicas de ensino, avaliação e materiais instrucionais) as mudanças necessárias para melhorias em sua própria realidade escolar. O professor sobre uma perspectiva metodológica precisa reestruturar seus métodos de ensino que proporcione ao aluno um exercício de suas habilidades intelectuais e o pensamento reflexivo na solução de problemas e em suas tomadas de decisões (FERRETI, 1989).

Ferreti (1989) pontua que a didática também precisa de inovações, ele acredita que é imprescindível recriar métodos e técnicas de ensino que priorizem a integração de conteúdos e a integração social dos alunos, que estimulem tanto os níveis intelectuais como as não intelectuais.

A implementação de inovações pedagógicas não é um processo rápido e simples, precisa do envolvimento concreto dos profissionais envolvidos e requer reflexão e transformação na ação.

Como a inovação de práticas pedagógicas está presente nos editais do programa PIBID como já descrito anteriormente, se faz necessário a realização de tais durante a execução do projeto. Esse critério será estudado e analisado posteriormente através dos relatórios que os projetos devem enviar à CAPES.

A prática docente de caráter inovador está presente no programa PIBID, aparecendo em diferentes espaços e criações. A mudança, melhoria ou inovação se encontra na pesquisa de Cruz (2012) através do depoimento de um professor da rede pública de ensino que participa do PIBID-Filosofia/UFSM

O PIBID dentro da escola trouxe uma importância para os alunos e para a gente; eu não sei se eles percebem tanto quanto a gente, assim, acho todo bolsista PIBID gostaria de ter tido um PIBID na sua escola enquanto tava no ensino médio e os alunos aos poucos eles foram percebendo o quanto o trabalho do PIBID na escola refletiria no processo de aprendizagem de Filosofia, [...] eu acho que eles foram notando principalmente na capacidade deles de se expressar, isso foi o que de início dá para perceber, se expressar escrevendo, se expressar falando, colocando suas opiniões, defendendo essas opiniões, mesmo que a professora diga algo diferente, mesmo que o filósofo tenha pensado algo diferente, eles pudessem defender essas opiniões e isso se deve muito ao trabalho do PIBID [...] como nós trabalhávamos com o teatro, com o cinema, com a escrita, nós acabamos tendo isso, que o aluno não pode escrever algo se ele não defende aquilo se ele não tem, se ele não foi sensibilizado por aquele tema no momento que ele passa a se expressar eu acho que ele percebe que ele tem um espaço para isso ele começa a questionar a própria posição dele enquanto aluno, a posição da coordenação começa a não aceitar simplesmente o que é dado porque é uma ordem superior, e isso muda a rotina da escola, eu acho que isso é visível. (CRUZ, 2012, p. 82)

Entende-se que a ação inovadora proporcionada pelo PIBID permite um processo de ressignificação do aluno da rede pública de ensino, em sala de aula. Essa ressignificação acontece com a transformação do aluno, que conquista voz e identidade. Ou seja, ele traz consigo seus próprios conhecimentos e aprendizagens e consegue expô-los sem ter medo da repreensão ou de não ser insignificante. A mudança ocorre na prática do professor, que

ressignifica seu processo de didática, ele consegue ir além dos livros didáticos e além de um conhecimento específico.

Ir além dos livros didáticos e das salas de aula, é uma ação presente nos projetos do PIBID que são descritos no material analisado. A utilização de jogos, materiais concretos, aulas debates, experimentos, a utilização da Arte como fonte de conhecimento, ressignificação dos espaços escolares (laboratórios não utilizados e áreas de lazer) são exemplos de práticas inovadoras que se concretizam na escola através do programa.

Ao refletir sobre a exigência de práticas inovadoras presente no edital do programa PIBID, produz a ideia de que tudo que está acontecendo e sendo executado na escola é velho e que está distante das práticas discutidas nas Universidades. Essa conclusão é produzida sem refletir sobre as práticas que estão sendo realizadas e sobre quais condições estão sendo realizadas.

A realização de um projeto que consegue dialogar com a realidade da escola pública juntamente com os estudos da teoria na universidade, já é de caráter inovador, pois esse contato ressignifica o próprio objeto da formação de professores e auxilia no procedimento de inovação da atividade e aprendizagem da escola.

5.3.7 PIBID: Experiências tecnológicas

Outro objetivo que consta no programa PIBID, presente no Decreto nº 7219, de 24 de junho de 2010, é a participação e criação dos bolsistas através de metodologias tecnológicas. Vale ressaltar que metodologias tecnológicas vão além da utilização da internet em um computador... hoje existem diversos compartimentos que utilizam tecnologia, muitos nem precisam estar conectados à internet. Vivemos na era da informação, na qual precisamos estar conectados em tempo integral com as notificações do mundo virtual. Sendo assim associamos rapidamente metodologias tecnológicas exclusivamente relacionadas a internet e computador.

É importante implementar na escola uma mudança tecnológica, utilizar a tecnologia a favor do ensino-aprendizagem. Mercado (1999) afirmar que o principal objetivo de aproximar as tecnologias para a escola, é de produzir matérias novos e pedagogicamente importantes que não se consegue realizar com outros recursos.

Para que essa inovação pedagógica tecnológica se concretize é fundamental colocar esse tipo de conhecimento a disposição dos estudantes. Entretanto, não é tão simples quanto parece, pois requer um aprimoramento dos professores que precisam estar dispostos a repensarem em sua prática pedagógica acompanhando a tecnologia educacional. Ou seja, os professores

necessitam estar capacitados para utilizar essas ferramentas de maneira apropriada, tendo o objetivo de formar indivíduos críticos que não só saibam ler o mundo de jeitos e formas diferentes, mas que estejam aptos para modificá-lo.

Além da capacitação do professor para desenvolver essa prática tecnológica é indispensável que a escola receba recursos e infraestrutura adequada, o que geralmente não acontece. Silva (2012) descreve a fala de um professor que participa do programa PIBID, em que relata sobre a falta de manutenção nos laboratórios de informática e destaca a utilização do laboratório graças à atuação do PIBID na escola, conforme relatado

[...] é que assim, nós, alguns usam sabe, a informática, o laboratório de informática, só que nossos professores tem muitos que não dominam muito ainda o computador entende, tem muitos que não dominam, então eles não se acham seguros de levarem os alunos para sala de informática e não teria o que fazer com os alunos. Então é por isso que quando vem uns alunos assim como esses do PIBID que auxiliam o professor o trabalho fica muito mais fácil. Nosso problema todo é que o nosso laboratório de informática não tem ninguém que fique ali pra auxiliar os professores que não dominam, o estado não manda mais nenhum recurso humano pra, especifico pra trabalhar com laboratório, então o laboratório geralmente tá fechado, com 34 computadores funcionando com internet e tudo mais. (SILVA, 2012, p. 224)

Silva (2012) relata sobre a falta de tempo dos professores para prepararem novas matérias, para repensarem em uma aula mais dinâmica em laboratórios, e na utilização de tecnologia. Ele destaca que o programa PIBID possibilitou tal prática na escola

[...] a tecnologia não é muito utilizada na escola, principalmente devido ao tempo do professor. A gente tem professor da escola que atua em três escolas, então o tempo que ele está na escola, ele está frente a alunos, na sala de aula. Então, ele não tem tempo, para preparar uma aula, para levar no laboratório, não temos professor na informática também, então a sala de informática está fechada. Então os alunos bolsistas eles contribuem para que a gente consiga usar estes espaços que estavam ociosos. (SILVA, 2012, p. 225)

Paredes (2012) descreve uma ação realizada no projeto PIBID/UFPR, em que realizaram um workshop sobre Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC). Esse workshop é destinado para todo público participante dos projetos, seu objetivo é produzir oficinas para ensinar como construir e utilizar de algumas tecnologias como: sites, blogs, chats, jogos eletrônicos, etc. Essa ação do programa PIBID é uma alternativa para ajudar os professores e toda equipe escolar a conhecer novas tecnologias, esses workshops deveriam estar

constantemente presente na formação acadêmica, tanto nas universidades como nas escolas, um investimento necessário visto a realidade que se encontram.

Outro ponto a ser destacado no material coletado é a utilização de softwares como ferramenta de trabalho em alguns projetos do PIBID, como o programa Moddle onde se estabelece um ambiente virtual de aprendizagem.

Nesse caso o uso da tecnologia favorece a comunicação e a realização das tarefas, o programa tem ampla capacidade para arquivar documentos, proporcionando uma organização funcional para as atividades. Os usuários do programa podem utilizar o software com o acesso de um computador com internet em qualquer lugar do mundo.

A utilização de softwares por parte do programa PIBID é de grande importância para a aplicabilidade tecnológica dentro e fora do campo educacional, ele funciona apenas como suporte para a organização de material e comunicação entre os participantes.

É errado atribuir o objetivo que a utilização das metodologias tecnológicas através do programa PIBID irá solucionar os problemas que a escola enfrenta. Para a concretização do mesmo, a escola precisa de uma infraestrutura adequada. Os professores precisam de formações, para que manuseiem os mecanismos com propriedade, transformando-os em ferramentas inovadoras em seus métodos de trabalho.

5.3.8 PIBID: Buscando a Interdisciplinaridade

Uma inovação no quesito metodológico presente nos projetos do PIBID, que aparece no material coletado é a interdisciplinaridade, outro objetivo presente no edital. A interdisciplinaridade segundo Theiesen (2008) é um processo sendo ele uma resposta as necessidades constatas nos campos das ciências humanas e da educação, para superar a fragmentação e o caráter de especialização dos conhecimentos. Ou seja, uma tentativa de romper com a fragmentação do conhecimento, interligando diversificados saberes. Japiassu (1976 apud Theiesen 2008) explica o processo interdisciplinar como um todo

Podemos dizer que nos reconhecemos diante de um empreendimento interdisciplinar todas as vezes em que ele conseguir incorporar os resultados de várias especialidades, que tomar de empréstimo a outras disciplinas certos instrumentos e técnicas metodológicos, fazendo uso dos esquemas conceituais e das análises que se encontram nos diversos ramos do saber, a fim de fazê-los integrarem e convergirem, depois de terem sido comparados e julgados. Donde poderemos dizer que o papel específico da atividade interdisciplinar consiste, primordialmente, em

lançar uma ponte para ligar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo preciso de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo, segundo modos particulares e com resultados específicos. (JAPIASSU, 1976, apud THEIESEN, 2008, p. 548)

Portanto, o edital do programa PIBID estabelece que os projetos executados nas escolas construam uma ponte, com o intuito de ligar os conhecimentos fragmentados das disciplinas. Desse modo, o professor e o bolsista exercem a docência através da leitura completa da realidade, tendo a consciência de que um componente de sua área de formação não é suficiente para contemplar todo processo de ensino-aprendizagem, como afirma Theisen (2008).

A interdisciplinaridade é tarefa mais cautelosa executada no programa PIBID, pois é necessário que o estudante saia de sua zona de conforto e se proponha a conhecer outras áreas do conhecimento, ressignificando seus próprios saberes.

Para os estudantes ainda em sua formação inicial a interdisciplinaridade é um conceito e ação muito discutida, mas pouco aplicada, já que na universidade as áreas de conhecimento são separadas por disciplinas distintas. Como a interdisciplinaridade se concretiza nos professores formados que atuam na escola pública, com todos problemas estruturais, formativos e organizacionais, já constatados durante análise do material coletado? Infelizmente não se encontra essa resposta no material analisado. Se encontra somente os projetos que os bolsistas realizam através da interdisciplinaridade, mas em nenhum momento é descrito como o professor trabalha ou dá continuidade ao projeto de interdisciplinaridade.

Correa (2011) descreve a funcionalidade do projeto do PIBID executado pelo Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), no qual interliga os cursos de formação de professores de Química, Física e Matemática, com enfoque em uma busca mais humanística no ensino de Ciências através de uma metodologia interdisciplinar. O projeto tem como objetivo

Espera-se que os Licenciandos participantes possam ter aprimorado e desenvolvido competências docentes no que diz respeito ao ensino de ciências (Química e Física) e da Matemática numa perspectiva interdisciplinar, contextualizada e experimental. Percebam a Escola Pública como espaço para pesquisa. Alterem a postura diante do conhecimento, compreendendo-o a partir de uma perspectiva holística. Entendam que, mesmo que aparentemente, os conhecimentos acumulados ao longo do tempo se apresentem como estanques, absolutos e disciplinares, eles foram e são construídos, provisórios e integrados(...) (PIBID-IFRJ, 2008, apud CORREIA, 2011, p.33)

Correia (2011) relata a realização de debates para os bolsistas em que abordam a interdisciplinaridade. Ele explica que existe um constante diálogo entre bolsistas e supervisores para estabelecer uma ponte entre as áreas de Química, Física e Matemática. Ele ainda descreve que o projeto desenvolve a metodologia interdisciplinar através de experimentos, atividades práticas que interligam as diferentes áreas de conhecimento, relacionado ao cotidiano dos estudantes das escolas.

Trabalhar a metodologia interdisciplinar, tanto para bolsistas do programa PIBID como para os professores, é uma ação que requer aprofundamentos teóricos, discussões sobre a realidade escolar e uma reflexão crítica que visa o rompimento do pensamento disciplinar fragmentado. É uma ressignificação entre o ensinar e o aprender, que vai muito além do programa PIBID.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação presente em todo processo desse trabalho, permitiu o conhecimento e compreensão de algumas especificidades sobre a constante e necessária formação de professores, que se iniciou bem antes da concretização da ideia desse trabalho e vai muito além da finalização do mesmo. Essa investigação possibilitou um processo reflexivo sobre a realidade da escola pública e universidade.

Investigar o programa PIBID como um todo, requer uma investigação maior e detalhada, pois o programa é de abrangência nacional e aplica milhares de projetos em todo território brasileiro. Generalizar os resultados encontrados aqui é inviável, o que se pode concluir é: o PIBID é uma política pública que bem executada tem todo suporte para exercer um respeitável papel na formação inicial e continuada dos professores, que resulta em melhorias e investimento nas escolas públicas.

Portanto, o programa PIBID, com base no material analisado, exerceu uma ação formativa, que busca ressignificar a identidade profissional docente do professor. Ele construiu e proporcionou espaços formativos, além de aproximar o futuro professor ao cotidiano e a realidade do atual sistema de educação pública. O programa minimizou o impacto do primeiro contato com a escola, por parte dos bolsistas. Ele amortizou os medos e angustias, proporcionando um “teste-drive” educacional. Ou seja, uma experiência decisiva, podendo se concretizar a vontade de exercer o ofício de ser professor ou constatar um equívoco na escolha.

No edital do programa fica explícito que um de seus objetivos é incentivar a docência. O programa tem um potencial enorme para o desenvolvimento de tal objetivo, entretanto não é o único incentivo que deve ser fomentado pelos órgãos públicos. A profissão docente carece de investimentos como: uma estruturação na carreira docente, valorização profissional, valorização salarial e melhores condições de trabalho.

O programa PIBID não deve ser considerado a salvação para os problemas educacionais, é errôneo acreditar que com ele todos os universitários irão deixar de lado o bacharelado e irão investir na licenciatura, para ajudar a reverter a situação da educação Brasileira. De fato, o edital não evidencia nenhuma dessas colocações, mas é importante ressaltar a necessidade de reformas educacionais dentro e fora das salas de aula.

Dentre o material coletado, as experiências formativas que o programa PIBID realizou, a ação mais evidente que auxiliou a construção de identidade docente foi o processo reflexivo

sobre a prática docente. Isso contribuiu significativamente para a construção indenitária de professores pesquisadores.

Os projetos aplicados pelo programa PIBID que foram investigados no material analisado, ressignificam a prática docente através de suas ações e espaços. Eles executam uma formação colaborativa, em que estudantes universitários aprendem com professores (acadêmicos ou não) e professores (acadêmicos ou não) aprendem com os alunos e todos envolvidos aprendem com a escola que é o melhor espaço para construção e reconstrução da identidade docente. Esse movimento, ocorre dentro da sala de aula das escolas públicas participantes do projeto. Sendo assim, as práticas docentes se voltam para formar alunos críticos e responsáveis por ações transformadoras, um ensino colaborativo de ampla abrangência.

É válido ressaltar que boa parte do material coletado investiga os projetos do PIBID desenvolvidos por licenciandos da área de conhecimento referente à exatas: Química, Física e Biologia, estabelecendo então um novo “chão” de formação acadêmica para essas áreas. Ou seja, os licenciandos relacionaram teoria e prática, e aprenderam com os espaços reflexivos atuando diretamente nas escolas. Esse movimento possibilitou a abertura de novas visões, já que a procura dessas áreas pela licenciatura só diminuiu.

Nos editais do programa se estabelece que o supervisor (professor da escola pública) deve atuar como co-formador, auxiliando os bolsistas e dando suporte para a comunicação entre a escola e a universidade. Observa-se que o papel do supervisor é de extrema importância para a execução dos projetos nas escolas, ele é o único responsável aparentemente pela execução das atividades dentro da escola. Nos depoimentos descritos nas pesquisas, não se evidencia nenhum depoimento de coordenadores, diretores e vice-diretores, por quê? Eles apenas aprovam os trabalhos que irão se desenvolver na escola e não os acompanham? Ou só resolveram a parte burocrática da execução dos projetos?

No edital não se evidencia qual é o papel que equipe gestora escolar exerce perante a atuação do programa nas escolas, aparenta que esse contato nem se quer existe, ou não são explorados nas pesquisas. Fica a cargo do supervisor a responsabilidade integral perante os bolsistas do programa juntamente com os projetos, não se evidencia o apoio integral dos outros membros da escola. Então é contraditório dizer que os bolsistas vivenciaram a escola como um todo, sendo que não aparecem relatos da relação do grupo com a equipe gestora da escola. Ou seja, não aparentou existir uma relação entre eles, uma pena pois seria uma relação importante a ter sido estabelecida.

O programa PIBID é de fato uma inovação para a universidade, escola pública e

professor. Com base no material coletado, o programa conseguiu superar a experiência e expectativas que os estágios obrigatórios proporcionam tanto nos alunos (licenciandos) como para a escola pública, construindo uma formação de professores inovadora.

As concepções de inovações tecnológicas presente nos projetos analisados, em alguns casos, são voltados apenas para a aplicabilidade tecnológica e não para o processo pedagógico de fato. É difícil observar um vínculo de informação pedagógica apenas com a utilização de softwares ou de um computador com internet. Acaba-se perdendo a chance de avançar no campo teórico e conceitual através dessas tecnologias.

O PIBID traz consigo outra metodologia inovadora, a interdisciplinaridade, os projetos devem exercer atividades que promovam essa prática. Mas e depois que a validade do programa expirar, a escola irá desenvolver tal prática? E os universitários vivem essa metodologia em suas universidades? Afinal, todas as vivências e saberes aprendidos com a execução do programa PIBID são desenvolvidas em sua formação acadêmica?

Para responder essas perguntas existe uma resposta: o programa PIBID deve ser estudado, seus objetivos e suas ações devem estar presentes nas estruturas curriculares das licenciaturas e nos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas.

A realização de cortes ou a extinção do programa PIBID é um retrocesso para educação do país. O programa precisa atingir todos ou um maior número de licenciandos e não simplesmente reduzir projetos ou cancelar o programa por falta de investimento. A educação precisa de investimentos de qualidade, e o programa PIBID é um deles.

REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Juliana Ramos. **PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE PROBABILIDADE NO ÂMBITO DO PIBID**. 2012. 225 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação do Ensino de Matemática, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio Janeiro, 2012.

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **HISTÓRIAS DE SALA DE AULA NAS RODAS DE PROFESSORES DE QUÍMICA: POTÊNCIA PARA A FORMAÇÃO ACADÊMICO PROFISSIONAL**. 2012. 109 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 70. ed. Lisboa: Casagraf - Artes Graficas Unipessoal, 2002. 225 p.

BEDIN, Everton. Formação de Professores de química: **UM OLHAR SOBRE O PIBID DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**. 2012. 121 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Química, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

BEIJAARD, Douwe; MEIJER, Paulein; VERLOOP, Nico. **Reconsidering research on teachers' professional identity**. Teaching and Teacher Education, n. 20, p. 107-128, 2004.

BOGDAN, C. R.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. Pierre **Bourdieu entrevistado por** Maria Andréa Loyola. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.

BRASIL. CAPES. **Portaria de 18 de julho de 2013**. Dispõe sobre o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL. CAPES. **Portaria de 30 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre As Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_Pibid_301210_NormasGerais.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BRASIL. CAPES. Portaria nº 122, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cmconsultoria.com.br/images/diretorios/diretorio14/arquivo1756.pdf>> . Acesso em 10 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7.219, de 24 de abril de 2010. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010. Seção I, P. 4. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto7219_Pibid_240610.pdf> . Acesso em 10 mar. 2015.

BRASIL. Decreto nº 7219, 24 de Junho de 2010. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Casa Civil**, Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm> Acesso em 12 mar. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. EDITAL MEC/CAPES/FNDE. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID**. Brasília, 2007. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf>

BRASIL. Portaria nº72, de 09 de abril de 2010. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 abr. 2010. Seção I, p. 26. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria72_Pibid_090410.pdf> . Acesso em 10 mar. 2015.

BRASIL. MEC. Portaria normativa n.º 38 de 13 de dezembro de 2007, que dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 13 dez. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em 10 mar. 2015.

CAMPOS, E. N. et al. Pimenta, S. G.(Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2º. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Saberes da Docência).

CASTELA, Greice da Silva. **EXPERIÊNCIAS BEM SUCEDIDAS DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESPANHOLA**. In: ORG., Greice da Silva Castela. **O PIBID como Espaço de Formação de Professores em Letras no Paraná**. Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 87-100.

CORREA, Gerson dos Santos. **ESTUDOS POR CONHECIMENTOS EVIDENCIADOS POR ALUNOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA E FÍSICA PARTICIPANTES DO PIBID-PUC/SP**. 2012. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

CRUZ, Tatiana de Mello Ribeiro. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM Dispositivo de Práticas Docentes**. 2012. 116 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

FERREIRA, Aurélio Albuquerque de Holanda (Org.). **MINIDICIONÁRIO DA LÍNGUA PORTUGUESA**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira S.a, 1993. 439 p. 439 f.

FERRETI, C. J. **A inovação na perspectiva pedagógica**. In.: Garcia, W. E(org) **Inovação Educacional no Brasil. Problemas e perspectivas (2ª Edição)** Campinas: Autores Associados, 1989, p. 61-90.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5º ed. São Paulo: Atlas, 1999.

JUNGES, Kelen dos Santos. **Trajetórias de vida, constituição profissional e autonomia de professores**. 2005. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Mestrado em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2005.

LANGER, A. E. S.; RIBEIRO, D. M.; SCHROEDER, T. M. R. (Org). **PIBID: Incentivo à Formação de Professores**. Porto Alegre: Evangra/UNIOEST, 2013. (Coleção PIBID).

MARCELO, Carlos. **A identidade docente: constantes e desafios**. Revista Brasileira de Pesquisa Sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p.109-131, Ago/Dez 2009.

MERCADO, Luis Paulo Leopoldo. **Formação docente e novas tecnologias**. In: IV CONGRESSO RIBIE, 4., 1998, Brasília. **Anais...** . Brasília: Universidade Federal de Alagoas, 1998. p. 1 - 8.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio Do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde**. 3°. ed. São Paulo-Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1994.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: PROFESSORES FORMADORES**. *Revista E-curriculum*, São Paulo, v. 1, n. 1, p.1-17, Dez/Jun 2005-2006.

NÓBREGA, Luciana; CASAVECHIA, Talita Mariane. **HORA DE TRABALHO PEDAGÓGICO: desafio e controvérsias**. In: II SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO LINGUAGENS EDUCATIVAS: PERSPECTIVAS INTERDISCIPLINARES NA ATUALIDADE, 2, 2008, Bauru. Simpósio. Bauru: Usc, 2008. p. 1 - 13.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António coord. **"Os professores e a sua formação"**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 13-33.

OLIVEIRA, Eliana de. At al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação 1. **Revista Diálogo Educacional**, [s.i.], v. 4, n. 9, p.1-17, mar. 2003.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **UM ESTUDO SOBRE O PIBID: SABERES EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE CIÊNCIAS**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001. 208 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2008.

PRANKE, Amanda. **PIBID I/UFPEL: OFICINAS PEDAGÓGICAS QUE CONTRIBUÍRAM PARA A AUTO REGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DOCENTE DOS BOLSISTAS DE MATEMÁTICA**. 2012. 136 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

PORTO, Robson Teixeira. **PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: ENSINAR E APRENDER MATEMÁTICA**. 2012. 91 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

SAVIANI, D. **Sobre a natureza e a especificidade da educação**. In: _____. Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1991.

SILVA, Andreia Aurélio da. **REPERCUSSÕES DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS PROJETOS INSTITUCIONAIS DA UFSM NO ÂMBITO DO PIBID/CAPES/MEC EM ESCOLAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA**. 2012. 375 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

STANZANI, Enio de Lorena. **O PAPEL DO PIBID NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE QUÍMICA NA UNIERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**. 2012. 86 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pos Graduação em Ensino de Ciência e Educação Matemática, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

TARDIF, M. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, Belo Horizonte, n. 13, p. 5-24, 2000.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre as suas contribuições sobre o seu processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC - SP**. 2012. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação Matemática, Puc, São Paulo, 2012.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação: uma introdução metodológica**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

THIESEN, Juarez da Silva. A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , v. 13, n. 39, p. 545-554, Dez. 2008

VEIGA, Ilma Passos A. **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, 2008.

WINCH, Paula Gaida. Cursos de Licenciatura, legislação referente a formação de professores e a pratica como componente curricular. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14, 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre/BR:EDIPUCRS, 2008.

ZEICHNER, K.; DINIZ-PEREIRA, J.E. **A pesquisa dos educadores e a formação docente voltada para a transformação social.** Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 63-80, 2005.