

UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PIBID E A INICIAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE
PEDAGOGIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO
UNIVERSIDADE-ESCOLA**

ADRIVANIA MARIA VALÉRIO HONÓRIO

PIRACICABA, SP

2014

**O PIBID E A INICIAÇÃO DOCENTE EM CURSOS DE
PEDAGOGIA: AÇÕES DESENVOLVIDAS E A RELAÇÃO
UNIVERSIDADE-ESCOLA**

ADRIVANIA MARIA VALÉRIO HONÓRIO

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a RENATA CRISTINA OLIVEIRA BARRICHELO CUNHA

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

PIRACICABA, SP

2014

Ficha Catalográfica elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UNIMEP

Bibliotecária: Carolina Segatto Vianna CRB-8/7617

Honório, Adrivanía Maria Valério

H774p O PIBID e a iniciação docente em cursos de pedagogia :
ações desenvolvidas e a relação universidade-escola / Adrivanía
Maria Valério Honório. – 2014.

241 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Profa. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo
Cunha.

Tese (doutorado) – Universidade Metodista de Piracicaba,
Educação, 2014.

1. Educação – Estudo e ensino. I. Cunha, Renata Cristina
Oliveira Barrichelo. II. Título.

CDU – 378.937

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha – Presidente e Orientadora
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dra. Claudia da Silva Santana
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo
Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG)

Prof. Dra. Roseli Pacheco Schnetzler
Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP)

Dedico ao meu esposo, Prof. Ms. Marcos Antonio Honório,
pelo estímulo, compreensão e ajuda.

Às minhas filhas, Isabela e Lorena, por compreenderem,
na medida do possível, as minhas ausências.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a DEUS, Ser Superior que nos conduz para sempre fazer o bem e ter esperanças de um mundo melhor.

Aos meus pais, que são exemplos de determinação e que me aconselham a dar sempre o melhor de nós, principalmente no trabalho. Em especial à minha mãe, que a vida toda me disse: “Seja simples sempre”.

Ao meu querido esposo, Marcos António Honório, que nunca me deixou desanimar diante das dificuldades da vida como um todo, deixando transparente a sua perseverança, paciência e persistência.

À minha querida orientadora Prof^a Dr^a Renata Cristina Oliveira Barrichelo Cunha, para mim, um exemplo de professora e de orientadora, uma profissional dedicada, prática e humilde.

Aos sujeitos da pesquisa, que em suas falas deixaram transparecer que também estão dispostos a inovar o ensino e fazer a diferença.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP e colegas de classe que participaram, diretamente ou indiretamente, dessa etapa de minha vida acadêmica.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que me possibilitou a continuidade dos meus estudos e a realização desta pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – Brasil.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de análise o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Parte do pressuposto que os indivíduos são sujeitos inseridos num processo histórico e cultural e que se desenvolvem na interação com os outros. Os objetivos da pesquisa são: identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia; e investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas problematizando a promoção do vínculo universidade-escola. A pesquisa se propõe a responder a seguinte questão: quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola? Para atender aos objetivos da investigação foi realizada uma pesquisa documental envolvendo artigos publicados nos anais dos mais significativos eventos da área de Educação no período de 2007 a 2014, no SciELO e dissertações e teses do Banco de Teses da CAPES. Para aprofundamento da discussão sobre as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas e três ex-bolsistas, que também disponibilizaram seus registros reflexivos e relatórios produzidos no âmbito do Programa. A pesquisa identificou que as ações mais recorrentes desenvolvidas pelos bolsistas de Pedagogia, como de outras licenciaturas, estão diretamente relacionadas ao acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula e apoio às crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem durante as aulas regulares ou no contraturno, bem como preparação de projetos de temáticas variadas e produção de materiais didático-pedagógicos de apoio às aulas. A avaliação dessas ações nos documentos e entrevistas é positiva sendo possível considerar que a oportunidade de estar em sala de aula com outro professor, acompanhar os processos de aprendizagem, preparar materiais de apoio, criar e desenvolver projetos, especialmente quando em grupo, foram ações valorizadas como contribuições significativas para a formação. Por meio dessas ações os bolsistas se aproximaram do cotidiano escolar e experimentaram a docência traduzida, sobretudo, na experiência do encontro, acompanhamento e ensino. Com relação às formas de inserção dos bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas e a promoção do vínculo universidade-escola, as análises permitem concluir que o Programa vem possibilitando o estreitamento e o fortalecimento da relação universidade-escola a partir da interação entre coordenadores de área (professores da universidade), supervisores (professores da escola) e bolsistas de iniciação à docência. Em síntese, o PIBID como política de iniciação à docência, ao anteciper a entrada na profissão, favorece a articulação entre as instâncias de formação e trabalho. As ações de acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula e apoio às crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem, bem como a preparação de projetos, materiais e aulas de regência - quando negociadas entre escola e universidade e apoiadas em registros reflexivos e no trabalho coletivo - promovem a circularidade de saberes e práticas e uma resignificação dessa relação. A ênfase no apoio à aprendizagem dos alunos nas escolas, no entanto, não pode estar subordinada à lógica de regulação das avaliações externas e deve significar a oportunidade para que os licenciandos construam o sentido da docência, que é ensinar conhecimentos e formas de conhecer na dinâmica história da aprendizagem humana.

Palavras-chave: PIBID. Iniciação à docência. Pedagogia. Relação teoria e prática. Relação universidade e escola.

ABSTRACT

This research has as analysis objective the Brazilian Institutional Program of Scholarship for Teachers Beginners (PIBID), managed by the Coordination for Improvement of Graduated Personal (CAPES). The analysis starts from the idea that each person is inserted in a historical and cultural process and develops himself/herself in the interaction with the others. The goals of the research are: identify and analyze the actions developed by the scholarship students from the PIBID and its results, specially the students of the Pedagogy course; and the analysis also have the objective to investigate the forms of insertion of these scholarship students of PIBID in public schools as teachers, and how has being developed the partnership between university/school. The research has the proposal to answer the question: which actions have been developed by the Pedagogy students in public schools, considering the valorization of their education and the promotion of the partnership between university/school? To attend the investigation's objectives, a documental research was made, in articles published on relevant educational events from 2007 to 2014; in SciELO and in CAPES digital library. In order to deepen the discussion about the ways of insertion of the scholarship students of Pedagogy in public schools, five interviews were made, with semi-structured questions, with two students and three former students, who also showed the data and reports produced during the program. The research identified that the main actions developed by the Pedagogy students, as well as from other courses, are strictly related to monitoring the teacher in classroom and supporting children with learning difficulties during regular classes or extra classes, as well as during the preparation of diverse themes projects and developing pedagogic materials for supporting the classes. The evaluation of these actions on the documents and interviews is positive, and it is possible to consider that the opportunity of being in the classroom with another teacher, monitoring the learning processes, preparing the materials for support, creating and developing projects, specially in groups were actions valued as meaningful contributions for the educational process. Through those actions, the scholarship students got closer to the daily school activities and experienced the teaching mostly based on the meeting with the students, monitoring and educational process. Regarding the alternatives of insertion of the scholarship students of PIBID Program in public schools and the promotion of the partnership between university-school, the analyses allow us to infer that the Program has enabled the closeness and strenghtheness of the partnership between university-school starting from the interaction between the area coordinators (teachers from university), supervisors (school teachers) and the scholarship students. To synthetize, PIBID Program as a beginner teaching policy, anticipating the entrance as a professional, favors the relationship between the formation and working instancias. The actions of monitoring and helping the teacher in classroom and supporting children with learning difficulties, as well as preparing projects, materials and teaching classes, when negotiated between university and school, promote a circle of knowledge and practices that leads to a new meaning of that partnership. The emphasis in supporting the learning process of the students, however, can't be subordinated to the logic of external rules and must mean the opportunity for the students to build the teaching meaning which is teach information and ways of knowledge in the dynamic history of mankind.

Key-words: Program of Scholarship for Teachers Beginners teaching Initiation. Pedagogy. Theory and practice relation. Partnership between university and school.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
INTRODUÇÃO : Localizando a discussão da pesquisa.....	25
1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DISCUTINDO SENTIDOS, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES	32
1.1. Sentidos da formação: explorando contextos	32
1.2. Concepções e instâncias de formação: o lugar da teoria e da prática	36
1.3 A relação universidade-escola: tensões e aproximações	44
2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A INSERÇÃO NA ESCOLA BÁSICA.....	51
2.1. O início da docência: E agora José?	51
2.2. A inserção do licenciando no cotidiano da escola: redes de apoio e corresponsabilidade	57
3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	74
3.1 Legislação e editais de implementação	75
3.2 Adesão das instituições ao PIBID	81
3.3 Bolsas de Estudo	83
3.3.1 A seleção e as atribuições dos bolsistas	86
3.3.2 A distribuição das bolsas: dados de 2007 a 2012.....	92
3.4 Relatórios de Gestão da CAPES/DEB	100
4 METODOLOGIA: ESCOLHAS E ENCAMINHAMENTOS	109
4.1 Os passos iniciais e os procedimentos metodológicos	111
4.2 Os documentos	113
4.3 As entrevistas	118
4.4 As análises.....	123
5 ANÁLISES: PARTE I	126
5.1 Artigos sobre o PIBID nos anais dos eventos.....	126
5.1.1 Artigos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE	127
5.1.2 Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores – UNESP.....	133

5.1.3 Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd e Reuniões Regionais - Sul e Sudeste.....	139
5.2 <i>Scientific Electronic Library Online</i> – SciELO.....	158
5.3 Diálogo entre as publicações.....	162
6 ANÁLISES: PARTE II.....	168
6.1 Ações desenvolvidas e seus resultados	169
6.1.1 Auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades.....	169
6.1.2 O desenvolvimento de aulas regências e de projetos e a produção de material didático.....	176
6.2 Formas de inserção de bolsistas do PIBID nas escolas públicas e relação universidade-escola	186
6.2.1 As relações entre bolsistas e demais envolvidos no PIBID.....	187
6.2.2 Produção de registros (relatórios, portfólios, cadernos de atividades)	198
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	204
REFERÊNCIAS	214
APÊNDICE: Roteiro da entrevista com as ex-alunas bolsistas dos Programas de Iniciação à Docência	240

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	As diferentes faces da formação	75
----------	---------------------------------	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	PIBID: Bolsas concedidas por edital	92
Gráfico 2	PIBID: Distribuição das IES por região	95
Gráfico 3	PIBID: Nº de IES participantes, por estado e região, 2012	96
Gráfico 4	PIBID: Distribuição de bolsas por região	96
Gráfico 5	PIBID: Bolsistas por área de conhecimento 1/2.	101
Gráfico 6	PIBID: Bolsistas por área de conhecimento 2/2.	102

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional	82
Quadro 2	Concessão de bolsas por subprojeto	83
Quadro 3	Descrição dos Documentos dos entrevistados	114
Quadro 4	Caracterização dos sujeitos da pesquisa	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas I	93
Tabela 2	PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas II	94
Tabela 3	PIBID: Evolução dos recursos executados	94
Tabela 4	PIBID: Relação entre número de bolsistas e IES, por UF, 2012	97
Tabela 5	PIBID: Média entre bolsistas e IES, por região, 2012	98
Tabela 6	Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo Pibid Diversidade até 15 de maio de 2014	99
Tabela 7	Número de matrículas de Graduação em Licenciatura, frequência e frequência Acumulada, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura que possuem os maiores números de alunos - Brasil - 2013	102
Tabela 8	Teses e Dissertações depositadas no Banco de Teses da CAPES	151

APRESENTAÇÃO

Um texto inacabado acerca da minha formação acadêmica e profissional

O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor. (NIAS, 1991 apud CANDAU, 1997, p.64).

A forma como cada um de nós constrói a sua identidade profissional define modos distintos de ser professor, marcados pela definição de ideais educativos próprios, pela adoção de métodos e práticas que colam melhor com a nossa maneira de ser, pela escolha de estilos pessoais de reflexão sobre a ação. É por isso que, em vez de identidade, prefiro falar de processo identitário, um processo único e complexo graças ao qual cada um de nós se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional (NÓVOA, 1998, p.28).

A história de vida pessoal entrelaça a de profissional numa urdidura de constituição do ser professora. Compreender o porquê ensino, como ensino, o porquê coordeno, como coordeno e porque teorizo da forma que teorizo me levou a refletir sobre momentos vividos como estudante e como profissional. Tentando recordar esses momentos que constituíram a professora/coordenadora/pesquisadora que sou até este momento, percebi o quanto é complexa e singular a nossa formação.

Faço essa apresentação porque, assim como Freitas (2002, p.29), concordo que é importante conhecer a história e o ambiente do pesquisador para compreender o caminho por ele desbravado:

a contextualização do pesquisador é também relevante: ele não é um ser humano genérico, mas um ser social, faz parte da investigação e leva para ela tudo aquilo que o constitui como um ser concreto em diálogo com o mundo em que vive. Suas análises interpretativas são feitas a partir do lugar sócio-histórico no qual se situa e dependem das relações intersubjetivas que estabelece com os seus sujeitos. É nesse sentido que se pode dizer que o pesquisador é um dos principais instrumentos da pesquisa, porque se insere nela e a análise que faz depende de sua situação pessoal-social.

Sendo assim, narro a constituição da figura do ser professor da infância aos dias atuais.

Primeiramente, a figura de professor foi se constituindo juntamente com a da escola desde a minha tenra idade. Por volta dos três e quatro anos de idade, eu ficava olhando para as crianças que passavam de mochilas nas costas em direção à escola próxima à minha casa. Como não havia *Jardim de Infância* em meu bairro, minha mãe

dizia: - *Olha as crianças, elas vão à escola para aprender a ler e a escrever! Logo, logo você também irá!*

Antes de mim, meu irmão iniciou seus estudos. A figura de professor foi se constituindo pelos discursos de meu irmão e de meus pais antes mesmo de meu ingresso na escola. Para meu irmão, a professora era como o “Deus na Terra”, aquela que abriria o caminho do conhecimento para a vida. Uma adorável professora, que também era prima de meu pai.

Aos sete anos de idade, essa mesma adorável professora foi também a minha primeira professora. Entrar na escola foi uma experiência muito agradável para aquele momento e com marcas para uma vida toda. Eu me deslumbrei com a escola, com os amigos, com o parque, com as tarefas escolares, com tudo. Nessa minha primeira escola, pública e localizada na zona rural de Piracicaba, existiam apenas duas salas de aulas com duas séries em cada. Uma professora lecionava para a 1ª e 2ª séries e, a outra para a 3ª e 4ª séries, dividindo o espaço e o tempo em sala. Um total de aproximadamente 45 alunos em cada sala.

Aos dez para onze anos fui matriculada na 5ª série em outra escola, também pública e localizada na zona rural. Ainda apaixonada por escola, me deparei com oito diferentes professores e acostumada com apenas uma professora, precisei me adaptar. Eram seis mulheres e dois homens. Tudo era diferente e ao término de cada ano, poucos eram os professores que permaneciam naquela escola.

Não me lembro de todos os meus professores, mas das professoras da 1ª a 4ª séries, lembro detalhes. De cada uma delas me recordo do andar pela sala, do jeito de escrever no quadro, da delicadeza e da aspereza para chamar a atenção do aluno, do modo de se vestir, de se relacionar entre elas, com a merendeira, da maneira de explicarem o conteúdo na lousa e, individualmente, do jeito de carregar a bolsa e os materiais etc. Já dos professores da 5ª a 8ª séries, lembro-me de alguns, sendo que uns marcaram mais, outros menos. Recordo-me dos professores reclamando pelo baixo salário que recebiam e pelas condições de trabalho, questões essas incompreensíveis para mim naquela época. Eu gostava mesmo era do ambiente escolar, de escrever o conteúdo no quadro ou simplesmente apagá-lo. Que momentos inesquecíveis!

Aos doze anos de idade, cursando a 6ª série e tendo concluído o curso para a Primeira Eucaristia, fui convidada pela minha ex-catequista para ser catequista das crianças de 4 a 6 anos de idade. Aceitei sem pensar e trabalhei por três anos seguidos. Nas aulas de catecismo eu me sentia a pessoa mais importante do bairro. Sem espaço adequado, as aulas aconteciam ao ar livre nos degraus da escada da igreja. Eu me sentia feliz e segura nas aulas, pois eu dominava o *conteúdo*, ou seja, as orações, essas por sua vez, determinadas pela minha ex-catequista. *Professora* de 15 alunos, eu imitava ser professora, controlava a presença e o comportamento dos alunos. Preparava em casa atividades para os alunos colorirem depois das orações e pensava em uma brincadeira também para o final da aula. Em um caderno eu registrava os nomes dos alunos que aprenderam as orações, ou seja, o que cada um sabia, afinal, eu teria que passar para a catequista *orientadora* do ano seguinte o que cada aluno aprendera.

Aos quinze anos ingressei na 1ª série do colegial, hoje Ensino Médio, e como era preciso trabalhar para ajudar a família, meus pais me matricularam no período noturno. Um tempo bastante complicado na escola pública, em especial marcado pela desmotivação dos alunos trabalhadores para os estudos e, por parte dos professores, o cansaço da dupla ou tripla jornada. Um período (1990 a 1992) marcado por longos períodos de greve de professores, o que me abalou no momento do vestibular, me fazendo indicar como primeira opção a inscrição para o curso de Psicologia, ao invés do de Pedagogia.

Não passando em Psicologia, ingressei na Pedagogia como segunda opção, em 1993, com dezoito anos de idade. Mas me soava aos ouvidos a “voz” da sociedade dizendo que o professor ganhava mal e os alunos estavam cada vez mais indisciplinados.

Da formação inicial lembro-me de cada um de meus professores, como igualmente me recordo dos meus professores de 1ª a 4ª séries. O sentido dado para a fase inicial da escolarização parece ser tão quanto importante como para a “fase final”, o de ter uma profissão. Eu pensava e estabelecia juízos de valor durante as aulas na faculdade observando os professores: *quero ser como a professora X; da professora Y quero adotar somente o jeito de explicar o conteúdo*. Ah, a professora Katia!! Todo início de aula ela lia um conto de fadas ou outra história infantil. Ela transbordava prazer ao ler. A leitura não era conteúdo da disciplina que ministrava,

mas ler era uma forma dela acolher e motivar os alunos do curso para as aulas. Por trás desta ação, acredito que a professora tinha suas crenças e objetivos acerca das contribuições da literatura para a nossa formação.

Em 1995, último ano da graduação, realizei o estágio supervisionado na Educação Infantil. Foram apenas 50 horas de observação e 10 horas para planejamento e regência de uma aula. Sem experiência em docência e um curto espaço de tempo, no estágio pude confirmar que queria mesmo ser professora, um período importantíssimo e decisivo. A professora com quem estagiei falava pouco comigo, mas suas aulas informavam tudo o que eu queria aprender, eram dinâmicas e organizadas, ela sabia acolher o estagiário e levar a turma numa harmonia surpreendente. Ela me fez aprender a ser professora de Educação Infantil me mostrando que muitas vezes é necessário tornar-se criança, sonhar como elas, brincar com elas e criar, sem deixar de ser o maestro de um concerto, aquele que rege, comanda, direciona, motiva, tem autoridade sem ser autoritário com as crianças.

Formei-me em 1995 em Pedagogia – habilitação em Pré-escola e retornei no ano seguinte para cursar a complementação pedagógica em Administração Escolar, pois na época o curso de Pedagogia se subdividido em habilitações. Daí em diante, nunca mais parei de estudar: cursei outra graduação (Letras-Português), outras habilitações como complementação ao curso de Pedagogia, fiz cursos de extensão, especialização, mestrado e agora doutorado.

Em 1996, formada em Pedagogia, pisei pela primeira vez em uma sala de aula como professora, sentindo-me com o “rei na barriga”. Mas um “balde de água fria” caiu sobre a minha cabeça. Como diz Cavaco (1999, p.179) sobre o início da docência,

é o tempo da instabilidade, da insegurança, da sobrevivência, mas também da aceitação dos desafios, da criação de novas relações profissionais e da redefinição das amizades e de amor, da construção de uniões familiares, da reestruturação do sonho de vida.

A escola era a mesma, tudo igual de quando fora aluna de 5ª a 8ª séries. Com muita garra assumi aulas eventuais, depois aceitei dar aulas da disciplina de Matemática para uma classe de 5ª série, considerada a pior da escola. Sempre fui boa aluna em Matemática e por isso aceitei o desafio. Essas aulas me foram atribuídas porque não havia professor habilitado que quisesse se deslocar para tão longe para ministrar cinco aulas semanais.

De um lado a família orgulhosa por ter uma filha professora, e de outro, o sofrimento diário. Formada no que hoje compreendo como modelo da racionalidade técnica (PÉREZ GÓMEZ, 1992), procurei na prática aplicar a teoria, principalmente os conhecimentos da disciplina de Psicologia da Educação, que eu achava poder aplicar também em outros níveis de ensino. Os demais conhecimentos curriculares não cabiam ali, senão também teria tentado “aplicá-los na prática”. Despreparada para ensinar os conteúdos matemáticos para alunos de 5ª série, restou-me agarrar no primeiro livro didático que eu vi em minha frente. Foi o que fiz.

Era eu, Deus e meus 40 alunos da 5ª série. Em alguns momentos me sentia ainda aluna e, em outros, professora. Eu queria ser uma professora diferente para esses alunos considerados “difíceis” por conta do comportamento e rendimento escolar. Não sei se o conteúdo que ensinei foi o esperado pelos professores de Matemática, acredito que eu tenha ensinado mal alguns conceitos, mas consegui conquistar a turma pelo carinho, dedicação e fazer com que eles acreditassem neles próprios por meio de uma disciplina considerada por eles a mais complicada.

O que eu tinha era muita paciência com os alunos e comigo mesma, pois eu tinha que recordar e estudar o conteúdo matemático com um professor mais experiente. Procurei ajuda para rever e reaprender os conteúdos, que com dedicação considero que não foi uma tarefa complicada, difícil mesmo foi desenvolver o meu jeito de ensinar. Sei que neste início fui apenas uma transmissora de conteúdo e não consegui aproximar o conteúdo matemático da vida dos alunos.

Naquela época eu sei que pensava sobre minhas aulas dadas. Acredito que eu apenas “pensava”, mas talvez eu não ainda não “refletisse”. Porém, era um pensar diferente do pensar rotineiro, conforme aprendi com John Dewey (1959), que distingue o ato reflexivo do rotineiro. Eu não sei bem o que eu fazia, pois refletir é um ato preocupado com os objetivos e consequências do seu fazer. Eu não tinha bem definidos os objetivos e somente refletia as consequências de cada aula em si, as dificuldades de cada aluno. Eu pensava simplesmente sobre a aula em si, pois a insegurança do início da docência me dominava.

Refletir, aliás, era para mim um ato individual, diferentemente do que Zeichner (1993) propõe quando defende que por meio da reflexão coletiva é possível gerar mudanças no ensino. Para o autor, a reflexão tem uma dimensão mais ampla, é um ato dialógico, ou seja, não basta que o professor reflita sobre a aula em si, pois para

compreender o que acontece na sala de aula é necessário refletir coletivamente sobre as dimensões sociais e políticas presentes no ensino. O fato é que eu não estava madura o suficiente e tinha poucas oportunidades de trabalho coletivo para refletir sobre outras questões que abarcavam o ensino.

Enfim, no início da docência eu ensinava com base nos saberes experienciais de catequista, nos saberes constituídos por uma vida inteira de experiências escolares e outras sociais, mais amplamente. Ao ensinar eu imitava, reproduzia um pouquinho as ações de cada um de meus professores. Fontana (2003, p.44) descreve muito bem o processo de constituição do professor:

tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quando pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino.

Após um ano como professora eventual e um ano como professora da disciplina de Matemática, fui aprovada em um concurso público para professora de Pré-escola na rede municipal de Piracicaba.

Enfim, ingressei como professora no nível de ensino compatível com o estudado na graduação. Chamada na Secretaria Municipal de Ensino para a escolha de uma classe, me deparei com mais vinte professoras. Eu era a décima a escolher uma classe, e pela minha história de vida acabei escolhendo uma classe em uma escola na zona rural. Era uma classe em substituição a uma professora afastada na coordenação, mas não me importei. Eu queria mesmo era trabalhar com aquele nível de ensino e com aquelas crianças.

A escola escolhida fora a que minha mãe estudou há quase cinquenta e cinco anos atrás, porém reformada. Era pequena, havia quatro salas de Ensino Fundamental I e uma de Educação Infantil, a minha. Apresentei-me à diretora, uma moça que aparentava ter a mesma idade que a minha. Ela me disse: - *O espaço é pequeno, as crianças estão um tanto indisciplinadas. Acredito que as crianças estão assim porque desde o afastamento da professora titular, muitas substituições ocorreram. A última professora que veio está se exonerando porque não quer mais ser professora, está com depressão. As crianças estão sem rotina e neste troca-troca de professores há um mês e meio.*

Pensei comigo.... -Meu Deus será que darei conta?

Transcorrida a primeira semana percebi que os alunos estavam deslocados, desorientados, que não eram indisciplinados. Perguntei à diretora se eu podia mexer na disposição das mesas. Ela olhou bem para mim e falou: - *A classe é sua*. Nesta pequena frase ela me fez sentir capaz e reconhecer a minha responsabilidade com aquela turma.

Eram vinte e cinco crianças na faixa etária de cinco a seis anos de idade. A primeira coisa que fiz foi estabelecer com elas as regras de convivência. No diálogo percebi que mesmo sendo o primeiro ano de escola daquelas crianças, elas sabiam o que podiam e o que não podiam fazer na sala de aula e na escola como um todo.

Reorganizei a sala de aula criando os cantinhos ou oficinas que aprendi com o método de Freinet nas aulas do curso de Pedagogia. Aprendi a organização sobre a estrutura física em si e não as intervenções pedagógicas que eu deveria fazer; essas eu vivenciei durante o estágio. Enfim, o espaço da sala que era pequeno, se ampliou. Eu dividia o período de aula em quatro momentos: primeiro, o momento de acolhida (canto, roda de conversa, verificação de presenças e ausências de alunos, organização do dia); segundo, a atividade dirigida segundo o conteúdo programático aprovado semanalmente pela diretora da escola; terceiro, atividade livre no parque, higiene pessoal e alimentação; quarto e último momento, atividades semidirigidas nas oficinas ou cantinhos de aprendizagem.

Percebi no início que as crianças se sentiram um tanto acuadas devido à mudança repentina de reorganização da sala e da rotina, mas à medida em que iam participando das atividades foram se adaptando ao novo ritmo.

Avalio que a formação inicial contribuiu significativamente para a minha atuação como professora, principalmente as experiências do estágio, momento em que comecei vivenciar a prática docente. O curso de Pedagogia proporcionou uma visão abrangente de mundo, de vida, de mim mesma enquanto ser humano que aprende com os outros. Nas aulas me sentia criadora do meu próprio trabalho docente, considerando com Nóvoa (1998, p.31) que “os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos”.

Sabemos que na formação inicial dificilmente será possível abarcar toda a problemática da prática docente pois, segundo Schön (1992), a prática é imprevisível

e cheia de conflitos. Nesta linha, compreendo os acertos e erros por mim cometidos, mas que me fizeram e me fazem refletir sobre e na prática. Muitos foram os momentos que tive que buscar respostas às questões conflituosas ocorridas na prática.

Tardif (2010) pontua a importância dos saberes docentes que na prática se somam fazendo dela singular e plural ao mesmo tempo, pois aprendemos a ser professores ao longo da vida profissional, refletindo individual e coletivamente. Ele destaca os saberes que fundamentam a prática docente, quais sejam: os *saberes da formação profissional*, que são os adquiridos no curso de formação inicial e continuada transmitidos pelas instituições de ensino superior que viabilizam a articulação entre as ciências e a prática docente; os *saberes disciplinares*, produzidos pelas ciências, ensinados na universidade na forma de disciplinas (matemática, história, literatura, etc.); os *saberes curriculares*, em forma de programas escolares, isto é, os conteúdos preestabelecidos nas disciplinas, assim como os objetivos, o método; e os *saberes experienciais*, que são os saberes práticos baseados na experiência cotidiana com os alunos.

Os saberes experienciais, hoje compreendo bem, funcionam como um filtro para os demais saberes. São saberes significados pelo próprio professor, aquilo que faz sentido para a prática docente que realiza, é o alimento para o exercício da profissão.

Passados quatro anos, no ano de 2005 ingressei por meio de concurso público na rede estadual paulista, no cargo de professora da disciplina de Língua Portuguesa numa escola pública muito longe de casa. Vi naquela comunidade a miséria associada às drogas. Uma experiência ímpar de vida e de profissão, que me fez valorizar ainda mais o processo de constituição do ser humano. Aprendi a conhecer os alunos por meio da história de vida de cada um e o contexto social no qual estão inseridos.

Passado um ano, assumi, a convite, a função de vice-diretora de uma escola pública que atendia alunos de Ensino Fundamental II e Médio. Nesta função aprendi a importância de se valorizar o ser humano, que esta valorização vem antes de quaisquer ações do gestor e que o caminho promissor na gestão é trabalhar somando conhecimentos e saberes que cada um carrega consigo. Afinal, “ninguém pode dar o que não tem” (SACRISTÁN, 2008, p.85). E, não será de uma hora para outra que o ser humano se aperfeiçoará e mudará a sua prática.

Nesta linha, o modo como cada professor se constitui, se deve a toda a sua trajetória de vida e de formação profissional e o que me cabia na função de vice-diretora era refletir com cada um sobre as práticas pedagógicas que melhor resultavam em aprendizagem ao aluno.

Schnetzler (2002, p.16) esclarece, justamente, que

ninguém joga fora sua história de vida. Ninguém muda de opinião ou de concepção porque o outro, o professor universitário, falou e apresentou argumentos, até convincentes, para tal. Constituir-se professor é um processo que ocorre ao longo da vida. Aprende-se a ser professor principalmente com alunos e colegas no contexto de trabalho, ou seja, na escola.

Neste mesmo ano, 2005, após ter vivenciado o início do processo de alfabetização de meus alunos da Educação Infantil e por me deparar com as dificuldades de aprender a ler e escrever dos alunos ainda ao término do Ensino Fundamental II, eu me decidi por aprofundar essa questão dando continuidade aos estudos em nível de mestrado. Ingressei no curso de Mestrado no Centro Universitário de São Paulo (UNISAL) e tive o prazer de unir os conteúdos dos cursos de Pedagogia e Letras, cujo título de minha dissertação foi “Alfabetização à luz do Letramento”.

Em 2007, prestes a concluir o mestrado fui “aprender” a ministrar aulas no ensino superior para os cursos de Pedagogia e de Letras. Digo aprender, pois apesar da experiência de ensinar crianças e jovens, nesse momento se tratava de um outro nível de ensino. Estudei muito naquela época, em torno de 5 a 6 horas, para ministrar três aulas semanais da disciplina Avaliação Escolar. Porém, hoje percebo, eu ensinava a teoria com o intuito que os futuros professores “aplicassem” tudo aquilo na prática, ou seja, eu me apoiava na racionalidade técnica para ensinar meus alunos da graduação.

No ano seguinte, assumi a coordenação do curso de Pedagogia na mesma instituição. Nesta função, eu me apoiei na história profissional vivenciada no cargo de vice-diretora, em que o respeito ao ser humano deve sempre vir antes de qualquer ação do gestor, procurando substituir as ações de comando e controle por mediação e apoio à organização, tendo em vista uma gestão participativa por meio do colegiado do curso. Acredito que é preciso ouvir, discutir, trabalhar no coletivo, dando oportunidade, de fato, à manifestação de todos os envolvidos. Mais ainda, cabe ao coordenador de curso conhecer a história de cada professor e saber qual a

contribuição que ele pode dar para a formação dos futuros professores, tendo em vista sua trajetória de vida pessoal e profissional.

Além de coordenadora de curso, fui responsável pelo Projeto Bolsa Alfabetização, que integra o Programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, durante três anos. O Bolsa Alfabetização é um projeto de iniciação à docência do governo do Estado de São Paulo em que os licenciandos do curso de Pedagogia atuam como auxiliares de professores regentes em escolas públicas recebendo bolsas de incentivo à formação¹, assim como o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), de nível federal e de investimentos maiores.

A experiência com o Projeto Bolsa Alfabetização ampliou meu interesse pela temática da iniciação à docência e justificou meu ingresso no doutorado. No levantamento bibliográfico sobre o Projeto Bolsa Alfabetização deparei-me com uma produção significativa sobre o PIBID. Cogitei, a princípio, a hipótese de estudar e discutir os dois projetos/programas, mas considerando a necessidade de aprofundar um deles, defini-me pelo PIBID pela possibilidade de estabelecer um diálogo entre a minha tese e um conjunto de trabalhos debruçados sobre o mesmo programa. Além do mais, o fato de ser gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ter uma abrangência nacional, me pareceu mais interessante do que um programa de governo estadual que pode ter descontinuidade no caso de mudanças de partidos políticos no governo.

Desliguei-me dessa atividade para assumir a coordenação em outra instituição, em meados de 2012. Atualmente, eu coordeno e ministro aulas no curso de Pedagogia em uma instituição confessional de ensino superior e, acreditando que o PIBID possa trazer contribuições para a formação das alunas, bem como às crianças da escola parceira, elaborei a Proposta de Trabalho do PIBID desta instituição e a mesma foi aprovada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior - CAPES em novembro de 2013, para início das atividades em março de 2014. Desde então sou a coordenadora institucional do programa e os desafios vêm gerando grande aprendizado para minha formação.

O PIBID, antes objeto de pesquisa, é agora também parte de minhas atividades profissionais e dentre tantas possibilidades de recorte para a investigação buscamos

¹ A legislação a respeito pode ser conhecida em http://siaue.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/74_11.HTM?Time=13/09/2014%2010:47:50

responder a seguinte questão: quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?

A Introdução, a seguir, contextualiza melhor a discussão e explicita os objetivos e forma de organização deste trabalho.

INTRODUÇÃO

Localizando a discussão da pesquisa

O início da docência é um período marcado por tensões e aprendizagens de várias ordens; o professor se vê como parte de um grupo de profissionais em busca de sua autonomia e, ao mesmo tempo, enfrenta a transição ('choque de realidade') entre o caráter normativo e prescritivo dos cursos de formação e a complexidade da realidade da sala de aula, além da própria estrutura formada do ambiente escolar.

Cavaco (1999), em seus estudos sobre o início da docência, aponta a relação de poder presente no ambiente escolar, que é visivelmente percebida pelos professores recém-chegados, deixando-os muitas vezes acuados. A eles são atribuídas as turmas de alunos difíceis e nos piores horários de aula. Quando esses professores iniciantes sugerem inovações no ensino, raramente são ouvidos pelos professores experientes, que dizem que a ilusão dos novos vai passar e que já experimentaram de tudo para melhorar o ensino, ou seja, as inovações sugeridas pelos professores iniciantes são consideradas, pela maioria dos professores experientes, como ilusões e idealismo. Assim, resta para a maioria dos professores iniciantes o acatamento acrítico das normas de funcionamento e a aceitação da hierarquia e a ensinar como os demais professores ao invés de inovar o ensino com as teorias que aprendeu nos tempos da graduação.

Nesta linha, Silveira (2006, p.43) complementa que

o início da aprendizagem profissional da docência é avassalador. A professora é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio. Assim, ou ela desiste ou, para ser aceita, incorpora o discurso da cultura escolar da exclusão que diz: 'não adianta fazer nada', pois sempre foi assim. Aparentemente, a cultura escolar só percebe essas duas possibilidades.

Reconhecendo a complexidade da entrada na profissão, até recentemente coube exclusivamente ao estágio supervisionado a responsabilidade de aproximar a universidade da escola e garantir a circularidade dos saberes produzidos nessas duas instâncias (LUDKE, 2009). Instâncias essas, por sua vez, que ainda dialogam pouco. As teorias continuam a ser pensadas na universidade e as práticas realizadas na

escola. Ao estágio supervisionado recai toda a responsabilidade pela “parte prática” e aproximação do licenciando da realidade concreta das escolas.

Reconhecemos que o estágio supervisionado é um momento essencial para o licenciando conhecer as situações complexas e toda a dinâmica que envolve o processo de ensino e aprendizagem. A disciplina permite, ou deveria permitir, ao licenciando conhecer o funcionamento da escola como um todo, possibilitando o início da construção processual identitária do professor (NÓVOA,1992), bem como a articulação dos seus saberes experienciais aos conhecimentos científicos necessários à atividade docente (TARDIF, 2010).

Porém, para isso, Pimenta e Lima (2010) apontam a necessidade do estágio ser sistematicamente orientado na perspectiva da ação-reflexão-ação da prática docente, ou seja, organizado para problematizar a prática, transformando-a como campo de conhecimento.

O fato é que o estágio supervisionado, como campo de conhecimento e interação com o campo social, não tem, em muitos casos, conseguido superar a ideia da prática como atividade instrumental e aplicação da teoria. Isso se deve pela impregnação histórica do modelo da racionalidade técnica, ainda fortemente presente nos cursos de licenciatura que ignoram que “os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e de procedimentos” (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.100).

O modelo de formação baseado na racionalidade técnica, cunhado pela ciência moderna após a Segunda Guerra Mundial, pressupõe a hierarquia e a distinção entre pensadores e executores; na educação, entre pesquisadores e professores. Os cientistas pensam e elaboram os currículos e programas educacionais e os professores apenas têm a tarefa de aplicar os conteúdos predeterminados por instâncias superiores (PÉREZ GÓMEZ, 1992; PEREIRA, 1999).

Na área educacional, o modelo da racionalidade técnica é notado nos currículos dos cursos de licenciatura em que as disciplinas se organizam primeiramente pelas disciplinas das ciências básicas e, em seguida, as das aplicadas (procedimentos) e, por último, as competências e atitudes (estágios), ou seja, o aluno graduando conhece as ciências e depois as aplica como se o ensino se desse num processo linear e

simplista – “eu ensino e o aluno aprende” -, ou seja, o processo ensino aprendizagem visto como processo-produto.

Não se trata de valorizar a prática em detrimento dos conhecimentos teóricos, mas também considerar os saberes construídos na prática cotidiana da escola em interação com os conhecimentos teóricos. Neste sentido, Zeichner (1993) considera a necessidade do professor atuar como prático reflexivo, valorizando tanto as teorias pessoais, que são os saberes construídos pelos professores na prática, como as teorias sistematizadas na universidade.

Zeichner (1993, p.21) esclarece que

as estratégias de ensino que usamos na sala de aula encarnam teorias práticas sobre o modo de entender os valores educacionais. A prática de todo o professor é o resultado de uma ou outra teoria, quer ela seja reconhecida quer não. Os professores estão sempre a teorizar, à medida que são confrontados com os vários problemas pedagógicos, tais como a diferença entre as suas expectativas e os resultados. Na minha opinião, a teoria pessoal de um professor sobre a razão por que uma lição de leitura correu pior ou melhor do que o esperado, é tanto teoria como as teorias geradas nas universidades sobre o ensino da leitura: ambas precisam de ser avaliadas quanto à sua qualidade, mas ambas são teorias sobre a realização de objetivos educacionais. Na minha opinião, a diferença entre teoria e prática é, antes de mais, um desencontro entre a teoria do observador e a do professor, e não um fosso entre teoria e prática

A máxima ‘na prática a teoria é outra’, repetida entre estudantes e professores iniciantes, sinaliza a dificuldade de muitos em reconhecer as teorias que fundamentam as práticas e a própria prática como referência para a fundamentação teórica.

A hipótese de Pimenta e Lima (2010, p.33) é que “os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem”. Na concepção das autoras, essas disciplinas são conhecimentos disciplinares que assumem autonomia em relação ao campo de atuação e estão desvinculados do significado social, cultural e humano da ação professoral. Nesse contexto, a contraposição entre teoria e prática, muitas vezes, se traduz em espaços desiguais de poder na estrutura curricular, atribuindo-se menor importância à carga horária denominada de ‘prática’.

Na mesma linha de argumentação, Ludke (2009, p.104) destaca que “os debates atuais em torno da formação de professores têm apontado a necessidade de uma mudança na concepção curricular dos cursos de licenciatura” e as críticas giram, principalmente, em torno da necessidade de se romper com o modelo de aplicação

da teoria na prática, sustentado pela organização das disciplinas em dois blocos: fundamentação teórica de conteúdos específicos de cada área e das disciplinas pedagógicas, no início do curso, e disciplinas de prática de ensino e estágio supervisionado no final, situações essas que deveriam mudar em atendimento à Resolução CNE nº 2/2002 (BRASIL, 2002), que estabelece alterações nos cursos de licenciatura e, em especial, indica que o estágio supervisionado tenha início a partir da segunda metade do curso.

Embora pesquisas e propostas apontem para outras possibilidades, valorizando o estágio como oportunidade de reflexão sobre o fazer pedagógico (LIMA, 2009), articulação dos saberes docentes (TARDIF, 2010) e espaço de pesquisa e unidade entre teoria e prática (PIMENTA, 1997; 2010; PIMENTA e LIMA, 2010; LIMA, 2004; PICONEZ, 1998, 2010; CARVALHO, A., 2013), modificações na organização curricular e experiências no universo escolar precisam ser promovidas a fim de alcançar esses objetivos. Ainda há outros limites, como o período de duração e organização do estágio, modos de acompanhamento do professor supervisor, registro das observações e reflexões, condições de inserção do licenciando trabalhador na escola (e que frequenta a licenciatura no período noturno), interação entre estagiário e professor da escola básica, entre outros.

Nesse cenário, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), paralelamente ao estágio supervisionado, apresenta-se como oportunidade de inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas, contribuindo com a articulação entre teoria e prática, ou seja, entre saberes acadêmicos e experienciais.

O PIBID é organizado de acordo com o planejamento e especificidades de cada Instituição de Ensino Superior (IES) e se propõe inserir o futuro professor na realidade das escolas públicas, oportunizando-o identificar e superar os problemas presentes no processo de ensino-aprendizagem, compreender a relação teoria e prática, bem como participar da parceria universidade-escola.

No entanto, como experiência recente, ainda não temos estudos e análises suficientes para compreender suas contribuições para a formação docente e tampouco analisar os muitos modos como as parcerias entre educação superior e educação básica e articulação teoria e prática vêm se constituindo.

Criado pela Lei Federal nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, teve o seu primeiro Edital em 2007, iniciando suas atividades em 2008. Atualmente a Portaria Normativa/CAPES² nº 96, de 18 de julho de 2013 é a que regulamenta o programa. O PIBID começou a ser estudado e debatido nos congressos de educação a partir do ano de 2009 e desde então já temos um conjunto significativo de artigos sobre o programa.

Embora a maioria dos trabalhos apresentassem sucintamente as ações desenvolvidas por meio do Programa, não encontramos trabalhos que analisassem as ações desenvolvidas especificamente por bolsistas do curso de Pedagogia. A proposta foi identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia; e investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas, problematizando a promoção do vínculo universidade-escola.

Coerente com esses objetivos, a questão norteadora da pesquisa é: quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?

Para atender aos objetivos e responder a questão orientadora, nosso material de pesquisa é composto por:

- Artigos disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO;
- Dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES a partir do ano de 2008;
- Artigos de pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e prática de Ensino - ENDIPE (Anais dos anos de 2008, 2010 e 2012);
- Artigos de pesquisas apresentadas nos Congressos Nacionais de Formação de Professores e Congressos Estaduais Paulista sobre Formação de Educadores organizados pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (Anais dos anos 2011 e 2014);

² O PIBID que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf.

- Artigos de pesquisas apresentadas nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd (anos de 2007 a 2012);
- Artigos de pesquisas apresentadas nas Reuniões Científicas Regionais - Anpedinha – região Sul e Sudeste³ (Anais dos anos de 2008, 2010 e 2012);
- Entrevistas com dois bolsistas (estudantes em formação) e três ex-bolsistas (atuais professores da educação básica) do PIBID do curso de Pedagogia;
- Registros reflexivos e relatórios semestrais dos bolsistas.

Este texto está organizado em seis capítulos.

No primeiro capítulo, discutimos a formação inicial de professores buscando evidenciar as questões econômicas e políticas que norteiam a educação e incidem sobre a formação de professores. Sistematizamos as concepções, instâncias e os modelos de formação com ênfase nas discussões sobre as relações entre teoria e prática e universidade e escola.

A iniciação à docência é abordada no segundo capítulo, quando discutimos a transição de estudantes para professores. O início da docência e a ausência de apoio tanto das escolas básicas como das instituições de formação são retratados na literatura acadêmica, e a revisão bibliográfica revela a importância do acolhimento dos professores iniciantes e da colaboração no trabalho coletivo.

O terceiro capítulo caracteriza o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), explicitando seus objetivos e a legislação que ampara sua implementação. São apresentados seu histórico, estrutura de operacionalização e dados de avaliação da CAPES.

A metodologia de pesquisa empregada no trabalho é apresentada no quarto capítulo. Descrevemos os passos iniciais, a perspectiva teórica e os procedimentos metodológicos que guiaram o desenvolvimento da pesquisa.

³ Sistematizamos somente os resultados da Anpedinha nas regiões Sudeste e Sul porque são as duas únicas que possuem *homepages*, disponibilizando os textos apresentados.

As análises foram subdivididas em dois capítulos: o quinto capítulo, sistematiza a leitura dos documentos que informam as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial dos licenciandos do curso de Pedagogia. As análises do sexto capítulo ocupam-se das entrevistas com bolsistas e ex-bolsistas do PIBID de Pedagogia e análise de seus registros reflexivos e relatórios sobre a experiência que evidenciam não só as ações do Programa como suas formas de inserção nas escolas públicas e a relação universidade-escola.

As considerações finais recuperam o percurso desenvolvido na pesquisa, a elaboração teórica construída com as leituras e as análises que buscam responder aos objetivos e questão de investigação.

1. FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: DISCUTINDO SENTIDOS, CONCEPÇÕES E RELAÇÕES

Para compreendermos as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e sua inserção nas escolas públicas, foco deste trabalho, discutimos neste capítulo alguns sentidos e concepções relativos à formação de professores que marcam e orientam os cursos de licenciatura. Essas concepções estão associadas às questões econômicas, culturais e políticas e respondem a modos de compreensão do conhecimento, do homem, da sociedade, do ensino, da aprendizagem etc., que têm relação com a história e cultura.

Problematizar essas concepções nos permite compreender os desafios da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e a iniciação à docência, especialmente no que se refere às relações entre teoria e prática e universidade e escola.

1.1. Sentidos da formação: explorando contextos

Transformações de ordem econômica, ideológica, política e cultural na década de 1970 exigiram uma população mais instruída. O início desse período foi marcado pelo chamado “milagre econômico brasileiro”, momento em que o Brasil consegue empréstimos e investimentos estrangeiros, que mantendo a inflação controlada gerou empregos em massa nas fábricas e nas indústrias. Nesta época, tem início a democratização do acesso à escola para a população em geral⁴, sendo intensificada nos anos 1980 e 90, quando a educação passa a ser considerada a solução para o desenvolvimento social e econômico do país, e que levaria à inserção do Brasil no sistema capitalista internacional.

⁴O ensino, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 5.692/71, passou a ser obrigatório dos sete aos catorze anos de idade. A última alteração da LDB 9.394/96, por meio da Lei nº 12.796, de 5 de abril de 2013, decorrente da Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, oficializou a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos (LOURENÇO, 2010).

Neste novo contexto político-econômico exigiu-se uma nova escola do campo educacional, aquela que forma para o trabalho, um novo aluno que precisa da escola para se tornar produtivo e a grande preocupação em como formar o professor para atuar com as grandes massas estudantis (SAVIANI, 2009) e a ser professor em uma sociedade de mudanças de toda ordem (SACRISTÁN, 1999; ESTEVES, 1999; CHARLOT, 2008b; VEIGA e VIANA, 2010).

De lá para cá, quarenta anos de desvalorização profissional se passaram, resultando nos professores um sentimento de frustração, causado quer seja pela baixa remuneração, pelo desprestígio social da função docente, pela falta de estrutura das escolas para o recebimento de um número maior de alunos, ou pela preocupação em formar trabalhadores em detrimento da formação humana, entre outros.

Formosinho (2009, p.119) aponta que o sentimento de frustração que vem nos acompanhando nestas últimas décadas tem origem nas mudanças impostas pelo poder econômico e social que, por sua vez, alteram a força de trabalho e o exercício da cidadania. Essas mudanças produzidas pelo sistema capitalista acabam por alterar a função da escola, que deve preparar o aluno para as novas exigências de mercado globalizado, sem destaque para a formação humana em si, já que a educação está a serviço do processo de reestruturação produtiva do Estado (FREITAS, 1999).

As mudanças ocasionadas a partir da década de 1970, período de coroamento do tecnicismo no Brasil, marcam uma concepção de educação conduzida pelo viés econômico e de subsídios internacionais. Já no final dos anos 1980 e na década de 1990, a reforma educacional caminhou no atendimento das exigências ditadas por organismos internacionais orientados pelo Banco Mundial, cujo objetivo tem sido financiar e estabelecer “regras” para que se oferte um ensino considerado de “qualidade”, já que os alunos que formamos não suprem as necessidades do mercado globalizado.

Atualmente a educação é orientada pela doutrina neoliberalista em que o Estado recua da responsabilidade com os gastos sociais, passando apenas a regulamentar, responsabilizando o mercado e a sociedade pela demanda (CHARLOT, 2008b; VEIGA e VIANA, 2010).

Veiga e Viana (2010, p.16) esclarecem que

a reforma educacional, de forma mais específica, elegeu uma concepção de gestão, de currículo e de escola que atendia às necessidades da política do estado mínimo. Nesse contexto, a educação foi conclamada a adequar-se ao novo modelo para preencher as exigências de um mercado globalizado, sob a égide da chamada globalização. O objetivo era formar um novo tipo de trabalhador para responder a tal demanda, embora até hoje possamos dizer que a escola pública não proporciona ao aluno uma formação de qualidade para suprir as exigências desse mercado global, e muito menos a formação que defendemos, aquela comprometida com a emancipação desse aluno

Sabemos que por trás da movimentação de recursos para a educação, há o slogan da “busca interminável” pela qualidade na educação dirigida pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), que integra o Banco Mundial. É o Banco Mundial, enquanto articulador político entre os países, que estabelece os índices e critérios de qualidade para a educação. Segundo Fonseca (1998, p.40), ele atua como agência de financiamento e de assistência técnica para projetos econômicos e sociais específicos sendo responsável pela “condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico”. Com isso, temos sentido a influência cada vez maior da política internacional na educação brasileira. Se a educação alcançar os resultados esperados pelo Banco Mundial, mais financiamentos serão possíveis, como também será maior a sua participação política para decidir que rumos a educação brasileira deve tomar.

O documento do BIRD de 1995, segundo Fonseca (1998, p.23), já apontava as metas e as estratégias para a educação destacando que

a prioridade dos empréstimos é direcionada para um conjunto de insumos educacionais os quais, segundo estudos internos do Banco, mostraram-se determinantes para o desempenho escolar em países de baixa e média renda; assim, bibliotecas, material didático e livros são privilegiados em detrimento de fatores humanos, como formação, experiência e salário do professor. No âmbito docente, o que ainda conta é um certo nível de conhecimento, entendido como capacidade verbal e escrita dos mestres. Por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a adequada utilização dos mesmos.

Insumos são os investimentos que contribuem para a obtenção de um resultado. Formação, experiência e salário não são considerados prioridade, como bem assinala Schnetzler (2007, p.7),

ao escamotear condições aviltantes de salário e de trabalho do professorado, a lógica neoliberal vem promovendo medidas simplistas para o desenvolvimento profissional de professores, situando-os sempre fora das decisões, das reestruturações curriculares, do repensar a escola,

concebendo-os como meros executores de propostas e ideias gestadas por outros. Não menos simplista tem sido a formação docente inicial promovida pelos cursos de licenciatura da grande maioria das nossas instituições universitárias. Calcados no modelo da racionalidade técnica, os currículos de formação docente têm instaurado a separação entre a teoria e a prática, entre a pesquisa educacional e o mundo da escola, entre a reflexão e a prática, entre a pesquisa educacional e problemas pedagógicos ideais, porque abstraídos do contexto e da vivência concreta das instituições escolares. Concebidos como técnicos, os professores, ao final de seus cursos de licenciatura, veem-se desprovidos de conhecimentos e de ações que lhes ajudem a dar conta da complexidade do ato pedagógico, ao qual não cabem receitas prontas nem soluções padrão, por não ser reproduzível e envolver conflitos de valores.

Na mesma linha de argumentação de Schnetzler (2007), Gatti (2003, p.474) acrescenta que a universidade não tem conseguido formar o professor. Forma-se um biólogo, um matemático, mas não um professor como profissional. Privilegia-se a formação específica em detrimento da pedagógica; forma-se um técnico que trabalha desprovido de conhecimentos que lhe permitam enxergar a sua disciplina num âmbito maior de contextualização escolar, ou seja, “esse professor não tem uma identificação muito clara com a educação; ele custa a se constituir como professor”.

De acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p.136),

a formação de professores não pode ser pensada apenas com base nas ciências e nos seus diversos campos disciplinares, como adendo dessas áreas, mas precisa ser pensada e realizada com base na função social própria à educação básica e aos processos de escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. A forte tradição disciplinar que marca a identidade docente entre os professores e leva os futuros professores em sua formação a afinarem-se mais com as demandas provenientes da sua área específica de conhecimento do que com as demandas da educação básica, leva não só as entidades profissionais, como até as científicas, a oporem resistências às soluções de caráter interdisciplinar para o currículo (...). A formação de profissionais professores para a educação básica tem de basear-se em seu campo de prática, com seus saberes, integrando-os com os conhecimentos necessários selecionados como valorosos, em seus fundamentos e com as mediações didáticas necessárias, sobretudo por se tratar de formação para o trabalho educacional com crianças e adolescentes.

Esses problemas ficam agravados pelas políticas oficiais de aligeiramento e fragmentação da formação de profissionais (SAVIANI, 2009; FREITAS, 1999; BRZEZINSKI, 2008, GATTI, 2003), que procuram responder à escassez de professores para a educação básica (FREITAS, 2007).

Nesta linha de raciocínio, podemos depreender que os cursos de formação de professores se moldam ou se adequam às condições postas pelos campos político-econômico. Embora as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para a Formação de Professores (BRASIL, 2002a) e nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Licenciatura (BRASIL, 2002b) apontem para a superação das dicotomias ensino/ciências, educação/conteúdo, pedagogia/conhecimento disciplinares, teoria/prática, poucas mudanças ocorreram nas estruturas dos cursos de formação, prevalecendo a concepção de formação técnica (GATTI, 2010) que será melhor discutida adiante.

1.2. Concepções e instâncias de formação: o lugar da teoria e da prática

Diferentes autores descrevem modelos e concepções de formação de professores como Zeichner (1993), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992, 1998), Contreras (2002), Saviani (2009), Gatti (2010), Azevedo et al. (2012), entre outros. Embora os autores concordem quanto a duas concepções predominantes – racionalidade técnica e racionalidade prática – empregam termos e apresentam modos de compreensão particulares.

Nóvoa (2002, p.54) destaca que há duas grandes concepções de formação predominantes das quais se originam outros modelos e práticas, quais sejam, a estruturante e a construtivista.

A concepção estruturante de formação se fundamenta na lógica organizacional da racionalidade técnica, na qual o professor é considerado um transmissor, um técnico aplicador de conteúdos determinados por especialistas/cientistas da educação. Nessa concepção, segundo Pérez Gómez (1992, p.98), a “atividade profissional é, sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas” e não se consideram os diferentes contextos escolares.

Herdada do positivismo e das ciências naturais, esta concepção está baseada na ideia que o conhecimento científico é a única forma de se chegar à verdade e, portanto, uma teoria somente é válida quando submetida aos métodos científicos certificados, ou seja, “nenhum tipo de experiência apreendida por via sensorial poderá servir de base a um conhecimento válido” (CARR e KEMMIS, 1988, p.77) (tradução nossa).

Nessa perspectiva, as teorias são fruto da abstração e da experimentação científica, cujo método busca compreender as relações entre dedução-indução e análise-síntese. Podemos compreender, portanto, que a dicotomia entre teoria e prática na educação tem seu percurso histórico baseado na lógica e na metodologia de investigação das ciências naturais aplicadas, que supervalorizam as teorias como proclamação de resultados generalizáveis.

A desvalorização da prática, associada à experiência sensorial e particular, pode ser observada na organização curricular de muitos cursos de graduação, em especial os de licenciatura, em que as práticas pedagógicas e estágios são deixados em segundo plano, acontecendo somente no final dos cursos (CONTRERAS, 2002).

A esse respeito, Pérez Gómez (1992, p.18) reforça que

os currículos são normativos, com a sequência de conhecimentos dos princípios científicos relevantes, seguidos da aplicação destes princípios e de um *practicum*⁵, cujo objetivo é aplicar na prática cotidiana os princípios da ciência estudada.

A valorização das disciplinas consideradas “teóricas” e a desvalorização das disciplinas consideradas “práticas” correspondem à dicotomia entre disciplinas de “conteúdo” e disciplinas “pedagógicas”.

Segundo Zeichner (1993), a marca da tradição acadêmica nos programas de formação prestigia os conteúdos específicos contidos nas disciplinas porque está comprometida com a aplicação prática dos resultados das pesquisas sobre o quê e como ensinar.

Para Azevedo *et al.* (2012), a organização das licenciaturas a partir de 1930 obedeceu a essa concepção estruturante orientada pela perspectiva de formar tecnicamente o professor oferecendo-lhe os instrumentos para aplicação de conteúdos em sala de aula. A chamada fórmula “3+1” (três anos de disciplinas teóricas e um ano de disciplinas relacionadas às práticas pedagógicas), que determinava a estrutura dos cursos de licenciatura, distinguia os saberes científicos dos saberes pedagógicos, tratando-os de modo desarticulado.

De acordo com Pereira (2006, p.59), esse modelo ainda não foi superado na maior parte das universidades, uma vez que as disciplinas de conteúdo que precedem

⁵*Practicum* significa estágio na língua inglesa.

as práticas são de responsabilidade dos institutos básicos, enquanto as disciplinas pedagógicas costumam estar a cargo das Faculdades de Educação:

A separação entre disciplinas de conteúdo e pedagógicas constitui-se um dilema que somado a outros dois – a dicotomia existente entre Bacharelado e Licenciatura e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática – contribuem com a fragmentação dos atuais cursos de formação de professores.

A mudança de uma concepção estruturante para uma concepção construtivista, que entende a formação como processo de construção e reconstrução do fazer docente (NÓVOA, 2002, 2011) e se distancia da racionalidade técnica, pode ser explicada a partir de mudanças internacionais e nacionais a partir da década de 1980.

Pereira (2006) explica que as Ciências Sociais e a Educação, em particular, defrontam-se, no final da década de 1980 e início da década de 1990, com uma “crise de paradigmas”. Nesse contexto, os estudos sobre a formação do professor voltam-se para aspectos microssociais, com ênfase no cotidiano escolar e nos saberes construídos a partir da prática profissional.

É nesse cenário que as concepções de professor reflexivo e professor-pesquisador ganham importância na literatura acadêmica, ao desmistificar a ideia que “compete ao pesquisador [da universidade] produzir conhecimento, resultado de suas pesquisas, e ao professor cabe a simples tarefa de ensinar, ou seja, reproduzir e transmitir esses saberes já produzidos” (PEREIRA, 2006, p.45).

Mais ainda, Azevedo *et al.* (2012) reforçam que é na década de oitenta, em decorrência da abertura política no Brasil, que a formação centrada nos métodos e treinamentos passa a ser criticada, e a dimensão política do ato pedagógico ganha corpo nas discussões sobre a atividade educativa como transformadora da sociedade.

Neste novo cenário de formação, a figura do professor vai sendo substituída pela do educador, em contraposição ao do técnico de educação. O objetivo passa a ser formar professores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, considerando que a ação do professor precisa estar associada às outras questões sociais mais amplas. Para Azevedo *et al.* (2012, p.1010) é importante destacar que,

todavia, para a formação desse educador, responsável pela formação da consciência crítica nos alunos, como vimos, a necessidade formativa de desenvolver compromisso político e competência técnica estava, intrinsecamente, vinculada à necessidade de relacionar teoria e prática.

Nesta concepção, o objetivo da formação passa a ser preparar os futuros professores para atuarem de forma reflexiva analisando o quê, o como, o porquê se ensina como ensina, individual e coletivamente, a fim de compreender os efeitos do ato educacional junto aos alunos, escola e sociedade.

Embora possamos distinguir ênfases diferentes nas proposições teóricas de autores como Schön (1983, 1992, 1997, 1987), Carr e Kemmis (1988), Pérez Gómez (1992), Nóvoa (1992, 2003, 2011), Zeichner (1993), Sacristán (1999), Stenhouse (1996), Elliot (2007), entre outros, os conceitos de professor reflexivo, professor-pesquisador e professor como intelectual crítico marcam uma perspectiva comprometida com a racionalidade ou epistemologia da prática.

Tardif (2010, p. 255) conceitua a epistemologia da prática como

o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas (...). 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.

A epistemologia da prática, como contraposição à racionalidade técnica, está bastante relacionada às contribuições de Dewey e Schön (CAMPOS e PESSOA, 1998).

Segundo Campos e Pessoa (1998), Dewey foi pioneiro na defesa do ensino pela ação e não pela instrução, ao considerar que a educação está continuamente reconstruindo a experiência concreta e ativa do sujeito. Dewey argumenta, segundo as autoras, que o processo de reflexão de professores decorre do enfrentamento de dificuldades que superam a rotina escolar e que é justamente a instabilidade gerada perante as situações imprevisíveis e não controladas que os leva a analisar as experiências anteriores.

A partir de Dewey, Schön propõe uma epistemologia assentada na reflexão da ação, defendendo que é a partir dela que podemos encontrar respostas para os problemas da prática, uma vez que os mesmos não podem ser solucionados pela

aplicação de soluções estabelecidas fora do contexto de ação. Nesse caso, a formação do profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional impõe e que não estão prescritas nas teorias e técnicas, só encontraria suporte numa epistemologia que permitisse que o profissional refletisse sobre a própria prática.

De acordo com Schön (apud CAMPOS e PESSOA, 1998, p.200), precisamos “reconhecer que não se pode tratar os problemas da prática como se fossem meramente instrumentais, mas considerá-los dentro de uma dimensão maior que, geralmente, são situações de conflitos (e esta não é uma tarefa somente técnica)”.

Schön (1987, p.6) chama a atenção para a imprevisibilidade da prática docente e destaca as zonas indeterminadas da prática marcadas por incertezas, singularidade e conflito de valores. Afirma que “quando um prático reconhece uma situação como única, não pode tratá-la apenas da aplicação de teorias e técnicas derivadas do seu conhecimento profissional”. Isso porque “em situação de conflito de valores, não há metas claras e conscientes que guiem a seleção técnica dos meios”.

A epistemologia da prática assentada nesses princípios veio e vem recebendo críticas pelo fato de valorizar a reflexão como um ato individual, sem considerar o contexto em que esses problemas da prática acontecem. Além disso, reduzir a reflexão à análise da prática é desconsiderar a importância da teoria como “marco crítico de referência para a compreensão e fazer que seja racional, oportuno e prudente” (CARR e KEMMIS, 1988, p.201).

Avançando essa perspectiva na direção de uma epistemologia da prática mais crítica é preciso destacar as contribuições de Zeichner (1993), para quem a reflexão parte de um contexto social mais amplo do que os limites da sala de aula, ou seja, o ensino precisa ser discutido no coletivo, considerando as questões políticas e sociais de forma a contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária. Segundo o autor, a prática reflexiva do professor deve estar “virada para dentro e para fora do ensino”, isto é, com um olhar para a sua própria prática e outro para as condições sociais em que a prática se situa. Nesse sentido, o desafio passa a ser formar um profissional que ensine tendo em vista as implicações sociais e políticas de suas ações e nos contextos nos quais trabalha.

A fundamentação teórica, portanto, deve ser considerada parte substantiva dos cursos de formação de professores. É preciso atentar, no entanto, que “princípios não carregam em si a regra de sua aplicação. Por isso, as práticas podem ser tão variadas e mesmo conflitantes, ainda que supostamente ancoradas nos mesmos fundamentos teóricos” (CARVALHO, J., 2013, p.61). Quando teorizamos, atribuímos sentidos às práticas em diferentes contextos de ação e, ao mesmo tempo, ressignificamos essas mesmas teorias. Nas palavras de Carvalho J. (2013, p.59) “a tarefa de uma ‘teoria da educação’ seria oferecer aos professores modelos alternativos em face dos quais ele optaria, orientaria e justificaria sua ação; portanto, teorias educacionais nas quais fundamentaria sua prática”.

Do mesmo modo, “a prática não fala por si mesma e exige, por sua vez, uma relação teórica com ela: a compreensão da práxis” (SÁNCHEZ VÁSQUEZ, 2011, p. 261). Para Tardif (2010, p.235), “aquilo que chamamos de ‘teoria’, de ‘saber’ ou de ‘conhecimentos’ só existem através de um sistema de práticas e de atores que as produzem e assumem”.

Nessa direção, faz-se necessário que nos cursos de formação de professores a relação teoria-prática seja abordada como prática dialética. A dialética nos mostra que não há uma dependência mútua entre teoria e prática, mas ambas se fertilizam e estão ligadas incondicionalmente uma a outra, são “*mutuamente constitutivas*” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 51).

Esclarecem Carr e Kemmis (id., p. 201) que

a práxis tem suas raízes no compromisso da prática para com a ação informada e prudente em uma situação histórica prática e concreta. É uma ação considerada e conscientemente teorizada, e capaz de informar e transformar reflexivamente a teoria que, por sua vez, a informou. A práxis não pode entender-se como mero comprometimento, sem unicamente em função dos entendimentos e dos compromissos que a informam.

Na realidade dos cursos de licenciatura do Brasil, segundo Azevedo *et al.* (2012), a discussão da relação entre teoria e prática é destacada na Lei de Diretrizes e Bases para a Educação – LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), em seu artigo 61, quando aponta a necessidade de relacionar teoria e prática nos cursos de formação, estabelecendo nos currículos as práticas de ensino. A relação ensino/pesquisa, saber escolar/docente, atividade de ensino/pesquisa passam a ser objeto de preocupação dos formadores. Em especial nos anos 2000 a preocupação é formar o professor pesquisador-reflexivo, que assume a própria prática como material e fonte de

pesquisa tendo em vista a construção de novos conhecimentos e a valorização dos saberes docentes.

Admitindo a mútua implicação entre teoria e prática e rompendo com o paradigma da racionalidade técnica, conferimos igual importância à formação teórica e à formação no contexto da prática educativa.

Nesse sentido, Tardif (2010, p. 236) chama a atenção para o fato que não existe uma teoria sem prática e um saber sem subjetividade. Tampouco existe uma prática sem teoria e um professor desprovido de saberes. Existe, é fato, saberes produzidos em instâncias e circunstâncias diferentes que buscam explicar a complexidade da realidade social.

A prática docente, como já vem sendo argumentado, é composta de muitos improvisos e situações inusitadas e as teorias não conseguem, previamente, dar conta de toda essa realidade multifacetada, ou seja, muitas das práticas ainda estão por ser teorizadas e as que estão teorizadas tendem a ser reelaboradas. As tensões serão permanentes na construção do conhecimento entre teorias pedagógicas e a realidade da escola concreta, pois “o saber educativo resulta estar ligado a determinados contextos de ação” (CARR e KEMMIS, 1988, p. 61).

Em meio às situações inusitadas ou de zonas indeterminadas da prática (SCHÖN, 1987), o professor se vê diante de muitas situações únicas em sala de aula, tendo que tomar decisões rápidas para cada conflito ou problemática. Nesta dinâmica de trabalho o professor se torna um ator, interpretando e urdindo teorias pessoais com as “acadêmicas” que carrega consigo e com aquelas que busca no decorrer profissional (TARDIF, 2010).

Essas premissas são coerentes com a sistematização de Pereira (2006, p.76) quando destaca que

as pesquisas mais recentes no campo da prática docente mostram a complexidade das situações de ensino, em que o professor tem de dominar uma série de variáveis como conhecimentos de conteúdos, métodos de ensino, conhecimento dos processos de aprendizagem, capacidade de comunicação e domínio da turma ou manejo de classe, entre outros. Sendo, ainda, as situações de ensino sempre novas e singulares, não há modelos prontos que resistam à prática cotidiana dos docentes.

Isso significa entender, de acordo com o próprio autor, que o estudante de licenciatura, futuro professor da escola básica, deve ser compreendido como um

sujeito “em formação que traz consigo uma representação e educação construída durante sua própria escolarização, que vivencia uma formação superior fundamentada e que continuará se formando na prática pedagógica com questões advindas da realidade escolar” (PEREIRA, 2006, p.75).

A escola, portanto, lugar de trabalho do professor, passa a ser reconhecida também como espaço de formação (CANÁRIO, 1999, 2001). Nesta perspectiva, a problemática da formação profissional dos professores coloca a questão da experiência no centro da investigação e da reflexão sobre as práticas formativas.

Canário (2001) sustenta duas teses: “a primeira é a de que os professores aprendem a sua profissão nas escolas e a segunda (que decorre da primeira) é a de que o mais importante na formação inicial consiste em aprender a aprender com a experiência”. Argumenta que os futuros professores vivem nas escolas situações profissionais e participam de um “jogo coletivo” sensível a contingências e configurações que promovem o reconhecimento de que as práticas são atravessadas por fatores individuais e organizacionais. Reconhecendo esses fatores é possível perceber que as práticas não são resultado de efeitos de disposição, mas também de efeitos de situação.

Para Canário (2001, p.10),

a articulação e mesmo coincidência entre situações de trabalho e situações de formação, ou melhor, a transformação de situações de trabalho em situações de formação passa a ser uma preocupação comum quer à formação inicial, quer à formação contínua. A componente da prática profissional tende a deixar de ser encarada como um momento de aplicação, para ser considerada, cada vez mais, como o elemento estruturante de uma dinâmica formativa tributária de uma concepção de *alternância*. Nesta perspectiva, a prática profissional, no quadro da formação profissional inicial de professores ganhará em ser entendida como uma tripla e interactiva situação de formação que envolve, de forma simultânea, os alunos (futuros professores), os profissionais no terreno (professores "cooperantes") e os professores da escola de formação.

É preciso destacar que uma epistemologia que valoriza a experiência e a ideia de alternância não despreza o papel da teoria na formação. A ideia de alternância, para o autor, vai além do vaivém entre dois lugares físicos, mas é encarada numa acepção muito mais ampla, “como um vaivém entre ideias e experiências, ou seja, entre teoria e prática, tornando possível o ciclo recursivo entre aprendizagem simbólica e aprendizagem experiencial” (CANÁRIO, 2001, p.10).

Tardif (2010) defende que são justamente os saberes experienciais que funcionam como um “filtro” para os saberes profissionais, disciplinares e curriculares que os professores adquirem nos cursos de formação inicial e continuada e são transmitidos pelas instituições de ensino superior. Segundo o autor, os saberes provêm de muitas fontes, são variados e heterogêneos e, além de temporais, personalizados e situados, são dirigidos à ação (TARDIF, 2000). Alguns desses saberes são criados e mobilizados por meio da prática, embora tenham muito pouco prestígio em relação aos conhecimentos construídos pelas pesquisas em educação. Os saberes experienciais são aqueles significados pelo próprio professor, os idiossincráticos, os que dão sentido para a prática docente realizada, pois é o motor para o exercício da profissão docente.

Nesse sentido, não se pode ignorar a importância dos saberes experienciais nos processos de formação dos professores, embora não repousem sobre um repertório de conhecimentos unificados e coerentes. O saber fazer é mobilizado em função dos contextos, o que significa que ele torna-se elemento fundamental do processo de trabalho. Os saberes experienciais trazem as “marcas” dos trabalhadores e suas histórias de vida e porque sociais levam os professores a se posicionarem diante de outros conhecimentos e a hierarquizá-los (TARDIF, 2010).

Estabelecer o diálogo entre os muitos saberes que compõem a prática profissional dos professores exige a aproximação da universidade e a escola e o enfrentamento de algumas tensões.

1.3 A relação universidade-escola: tensões e aproximações

A universidade e a escola básica são segmentos educacionais de natureza distinta, cada qual com a sua missão social. Para ambas, a educação tem como finalidade (apesar de muitas vezes não cumprida) levar o aluno a compreender a realidade objetiva para transformá-la, emancipando-se social e politicamente, ou seja, a finalidade principal é tornar os seres humanos cada vez mais humanos pela interação social e pela compreensão teórico-prática da atividade humana.

Neste prisma, tanto a universidade como a escola, cada qual com a sua função, socializam o saber teórico-prático historicamente acumulado. E, em especial, a universidade, que além da socialização, tem uma função mais abrangente que lhe é cobrada: produzir, sistematizar o conhecimento, registrando-o teoricamente, embora a escola também produza saberes.

Importante destacar que a universidade tem procurado se manter hegemonicamente como o lugar de aprender teoricamente uma profissão e a escola como campo de prática (ZEICHNER, 2010; PÉREZ GÓMEZ, 1992). Nesses termos, os alunos em período de estágio vão para as escolas orientados a testarem as teorias estudadas na academia, a criticarem as práticas dos professores e gestores, a apresentarem projetos salvadores do ensino, desvalorizando os saberes experienciais dos professores da escola básica.

A esse respeito, Zeichner (2010) aponta dois extremos que caracterizam a desconexão entre escola básica e universidade. O autor diz que a universidade se coloca num pedestal em que seus pesquisadores acabam por explorar a escola e obter vantagens em suas pesquisas e a escola se põe submissa em relação à universidade, desvalorizando seus próprios saberes da prática. Afirma também que “muitas vezes, são os estudantes os únicos a perceberem-se das contradições existentes entre teoria e prática dentro das universidades” (ZEICHNER, 1993, p.21).

Ao defender a legitimidade dos saberes da prática dos professores, Tardif (2010) critica a universidade pelo não reconhecimento e valorização dos saberes experienciais dos professores, uma vez que eles poderiam contribuir para a própria formação inicial, quando problematizados no diálogo com os demais saberes.

Para Tardif (2010, p.41)

as universidades e os formadores universitários assumem as tarefas de produção e de legitimação dos saberes científicos e pedagógicos, ao passo que os professores compete apropriar-se desses saberes, no decorrer de sua formação, como normas e elementos de sua competência profissional, competência essa sancionada pela universidade e pelo Estado

Nesta linha de pensamento, ao não considerar a complexidade da realidade e distanciar-se das práticas da escola, a universidade⁶ não prepara os professores para os desafios a serem enfrentados e o professor recém-formado se sente inseguro, despreparado e incompetente (CAVACO, 1999) obrigando-se a executar as determinações dos órgãos superiores.

Como complementa Carvalho, J. (2013, p.147) “a relação entre a universidade pública e a rede pública não deve ser concebida como prestação de serviço (da primeira à segunda), mas como oportunidade de fecundação mútua e preservação das particularidades”, ou seja, o diálogo entre universidade e escola pode possibilitar a parceria nas discussões sobre os problemas educacionais mais amplos como do cotidiano escolar e, ao mesmo tempo oportunizar à universidade o redimensionamento do seu currículo, ao rever a relação teoria e prática distanciada pelo modelo de racionalidade técnica, bem como colaborar como o professor da escola de modo que ele pesquise a sua própria prática, melhorando-a. (CONTRERAS, 1994).

Schnetzler (2002, p.18) defende que a escola deve ser considerada no processo de construção do conhecimento coletivo enfatizando que

nas parcerias colaborativas entre professores da educação básica e professores universitários, a estes cabe, em primeiro lugar, serem bons ouvintes e respeitadores dos problemas da prática docente apontados pelos professores. Para que possam auxiliá-los a resolver tais problemas, melhorando suas práticas e desenvolvendo-se profissionalmente.

Saber ouvir os professores respeitosamente, reconhecendo que esses possuem saberes sobre a prática, é um grande desafio para muitos professores da universidade. Como descreve Saul (1993, p.65), permanecer na superioridade da academia em relação à escola é manter relações de poder que submetem as redes de ensino à tutela das universidades reforçando a clássica imagem “de que a universidade é que produz e detém o saber, e a escola básica aplica os saberes produzidos e suas práticas”.

⁶ Admitimos que a maior parte dos professores (60%) (INEP, 2013) não é formada por universidades ou centros universitários e a formação oferecida pode não ser a adequada e, com desenvolvimentos de projetos de busquem a aproximação do futuro professor com a realidade escolar.

Mesmo diante da histórica separação entre os que pensam e planejam a educação e os que executam o ensino na educação básica, outras perspectivas vão se constituindo e consolidando na direção de parcerias colaborativas (FIORENTINI, 2004, 2007, 2009, 2012, 2013; FOERSTE, 2005; SCHNETZLER, 2002).

Podemos reconhecer na pesquisa-ação a referência para essa ideia das parcerias colaborativas. Elliot (2007) é um autor de destaque que entende a pesquisa-ação como processo de experimentação curricular apoiada na elaboração teórica que se dá a partir da interação entre pesquisadores acadêmicos e professores das escolas. Segundo o autor, a tarefa do pesquisador acadêmico seria a de estabelecer uma forma de pesquisa colaborativa que fosse transformadora da prática curricular e que, no processo, favorecesse uma forma particular de desenvolvimento do professor, sobretudo em relação às capacidades para transformar reflexivamente e discursivamente sua própria prática.

Pereira (1998), ao retomar as ideias de Elliot, destaca que a pesquisa-ação é um meio de apoio à aprendizagem profissional docente e formação do professor como pesquisador. Isso se faz possível porque essa forma de pesquisa é empreendida por grupos que partilham ideias e valores tendo em vista modificar suas circunstâncias de trabalho, e se apresenta como uma prática reflexiva de ênfase social que investiga a prática e o próprio processo de se investigar sobre ela. Segundo ele, a pesquisa-ação integra a investigação, o aperfeiçoamento da prática e o desenvolvimento das pessoas em seu exercício profissional.

Para Geraldi, Messias e Guerra (1998), a pesquisa-ação defendida por Zeichner apresenta as dimensões do desenvolvimento profissional e da prática social e política, mas vai além, e luta para tornar mais visível o conhecimento produzido pelos professores. Para Zeichner, quando o professor está refletindo sobre as suas atividades de ensino cotidiano e sobre as condições sociais que produzem também está criando saberes, teorizando. É essa teorização que Zeichner vai chamar de “teorias práticas do professor” e que coloca em outro patamar a relação entre teoria e prática.

Os vários modos de organização das parcerias colaborativas reconhecem que a construção do conhecimento se dá no coletivo, e nada adianta a universidade apontar os fracassos da escola e a escola apontar a não resolução dos problemas pela universidade.

Como apontado por Carvalho, J. (2013, p.174),

a rede de ensino básico acusa a universidade de produzir um “saber teórico” inaplicável a seus dilemas e desafios concretos, e esta, por sua vez, não raro reputa a rede “resistente” a inovações, aferrada a práticas e concepções “tradicionais” e quase sempre constituída por professores “malformados” (como se a formação de professores não fosse uma de suas mais importantes atribuições!).

Nesta linha, Fiorentini (2012), assim como Schnetzler (2002), aponta a parceria colaborativa como alternativa para que escola e a universidade deixem de caminhar na contramão educacional.

Fiorentini (2013, s/p), preocupado com a formação de professores, afirma que pouco sabemos sobre como formar professores para atuar na escola atual. Ele diz que “não temos conseguido adentrar nas práticas docentes de modos a compreender e problematizar o ensinar e o aprender (...), é preciso que a universidade e escola aprendam juntas a problematizar, negociar, construir outras práticas de ensinar e aprender”. Afirma que a pesquisa colaborativa transita entre o técnico e a prática tendo em vista a realidade da sala de aula. Aproxima-se da pesquisa-ação ou investigação-ação colaborativa, pois problematiza a prática para análise que necessariamente deve ocorrer no coletivo, a partir do trabalho em conjunto entre os professores da universidade e os da escola.

A partir de sua experiência com esse modelo de parceria, Fiorentini (2011, p. 79) destaca que os professores

não aprendem apenas a como lidar e promover tais práticas. Aprendem também a estabelecer uma relação mais exploratória e problematizadora dos conhecimentos escolares, possibilitando o desenvolvimento de uma prática interativa e construtiva com os alunos em relação à aprendizagem matemática. Desenvolvem uma postura investigativa em relação à sua própria prática, documentando episódios de aula, registros e produções dos alunos. Tornam-se, assim, professores autores, escritores e produtores da cultura de seu campo profissional.

Ressalta, ainda, que o ponto de partida da pesquisa colaborativa não é a teoria e sim a problematização⁷ da prática docente mediada pela teoria. Nesse sentido, “a teoria seria uma caixa de ferramentas que nos leva a compreender outras relações

⁷“Problematizar a prática de ensino significa questionar os sentidos, os conceitos e as finalidades subjacentes a alguma prática narrada pelo participante, a qual, por sua reincidência ao longo dos anos, pode ter-se tornado, aos olhos do professor e da cultura escolar, natural e válida por si mesma” (FIORENTINI, 2009, p.8).

que poderiam passar despercebidas ao refletir e investigar as práticas docentes” (FIORENTINI, 2013, s/p).

O professor teoriza porque busca dar sentido aos acontecimentos do mundo e nesta atividade ele se faz consciente de si próprio e do mundo. Teoria não é contemplação ou ação destituída de significados por aquele que olha ou age sobre tal vista. Esse alguém que “olha” para um determinado objeto de estudo é constituído sócio e historicamente, ressignifica e reelabora conceitos a partir dos referenciais teóricos que conhece, das visões de mundo que tem e das experiências vivenciadas, buscando dar sentido para as práticas. Como destacado por Carr e Kemmis (1988, p.89), “as teorias estão sempre ‘contaminadas’ pelas crenças e pelos valores da comunidade investigadora e sempre são, por consequência, produtos sociais”.

Nesta linha, portanto, a teoria não pode ser entendida separadamente da prática. As teorias e as práticas são elaboradas e reelaboradas coletiva e historicamente e compostas de linguagens plurais que se tornam veículos para reformulação de ideias, de conceitos e de ação prática. A teoria também é prática, pois se fosse apenas uma contemplação ou abstração pura seria um registro morto, sequências de palavras sem significados e a prática ateorizada tornar-se-ia um ativismo. Portanto, a prática é fundamentada na teoria, visível ou invisivelmente. A teoria, por sua vez, se fundamenta em teorias da ciência educacional, como também na teoria pessoal.

Diferentemente da concepção clássica em que teorizar é abstrair, em outra perspectiva de pesquisa contemporânea, teorizar é dar sentido a um acontecimento permeado pelos nossos desejos, prazer, paixão, sonhos, angústias etc. Quando teorizamos, nos abrimos para o mundo, aceitando-o, refutando-o, negando-o para podermos apresentar novas perspectivas de análise ou até de propor mudanças nas práticas sociais.

A questão que se coloca, no entanto, como já argumentado anteriormente, é que os currículos das licenciaturas e as práticas de formação, ao não enfrentarem os dilemas relacionados à desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática, a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas e divergência entre bacharelado e licenciatura (PEREIRA, 2006), não promovem o surgimento de parcerias que contribuam com o desenvolvimento profissional de professores da universidade e da escola básica e, sobretudo, com a iniciação à docência.

A iniciação à docência será objeto de discussão do próximo capítulo.

2 INICIAÇÃO À DOCÊNCIA: A INSERÇÃO NA ESCOLA BÁSICA

As discussões do campo da formação de professores, entre outros aspectos, têm apontado os desafios dos professores recém-formados para atuarem na realidade escolar tendo em vista a complexidade do próprio ato de ensinar e as contradições presentes na realidade social (CHARLOT, 2008b; CAVACO, 1999; LIMA, 1996; SILVEIRA, 2006).

Para responder à necessidade de apoio dos professores ao longo da sua formação e início do exercício da profissão, Nóvoa (2009, p.1) chama a atenção para a importância da aquisição de uma cultura profissional baseada na colaboração “concedendo aos professores mais experientes um papel central na formação dos mais jovens”, o que tem sido uma tarefa nada fácil, haja vista as políticas para a formação de professores, o aligeiramento na formação, a falta de preparo da escola no acolhimento dos estudantes de licenciatura objetivando a coformação docente (GATTI, 2009, 2011), dentre outros problemas econômicos, culturais, políticas e ideológicos.

Problematizar a inserção dos bolsistas de PIBID na escola básica considerando seu aperfeiçoamento e valorização da formação implica, necessariamente, discutir a iniciação à docência, o que será feito neste capítulo.

2.1. O início da docência: E agora José?

JOSÉ

E agora, José?
 A festa acabou,
 a luz apagou,
 o povo sumiu,
 a noite esfriou,
 e agora, José?
 e agora, Você?
 Você que é sem nome,
 que zomba dos outros,
 Você que faz versos,
 que ama, protesta?
 e agora, José?

Está sem mulher,
 está sem discurso,
 está sem carinho,
 já não pode beber,
 já não pode fumar,
 cuspir já não pode,
 a noite esfriou,
 o dia não veio,
 o bonde não veio,
 o riso não veio,
 não veio a utopia
 e tudo acabou
 e tudo fugiu
 e tudo mofou,
 e agora, José?

E agora, José?
 sua doce palavra,
 seu instante de febre,
 sua gula e jejum,
 sua biblioteca,
 sua lavra de ouro,
 seu terno de vidro,
 sua incoerência,
 seu ódio, - e agora?

Com a chave na mão
 quer abrir a porta,
 não existe porta;
 quer morrer no mar,
 mas o mar secou;
 quer ir para Minas,
 Minas não há mais.
 José, e agora?

Se você gritasse,
 se você gemesse,
 se você tocasse,
 a valsa vienense,
 se você dormisse,
 se você cansasse,
 se você morresse...
 Mas você não morre,
 você é duro, José!

Sozinho no escuro
 qual bicho-do-mato,
 sem teogonia,
 sem parede nua
 para se encostar,
 sem cavalo preto
 que fuja do galope,
 você marcha, José!
 José, para onde?

(Carlos Drummond de
 Andrade)

Os anos iniciais na docência são marcados pela tensão, insegurança e instabilidade. É um período de grandes desafios e de aprendizagem profissional, como também de muita importância para a estruturação dos saberes experienciais e da construção gradual da identidade profissional (TARDIF, 2010; NÓVOA, 1992).

Os iniciantes na carreira docente passam da figura de estudantes para a de professores sem receber apoio devido, como assinala Cunha (2010, p. 143):

Nem as universidades, as escolas, nem os sistemas escolares, nem mesmo os sindicatos – na maior parte das vezes – atentam para os professores

iniciantes, numa desresponsabilização significativa do processo de construção da profissão docente. Ao contrário, refletem pouco sobre a questão e sobre a responsabilidade que deveriam ter com ela. Cobra-se do recém docente a mesma competência dos demais professores ou ainda um melhor desempenho, alegando que ele vem com conhecimentos atualizados da universidade. Revela-se, mais uma vez, a concepção dicotômica entre teoria e prática.

Cavaco (1999) aponta as dificuldades pelas quais os professores se enfrentam no início da docência e no decorrer dela. Afirma que nos primeiros anos da profissão predomina a insegurança e o sentimento de sobrevivência, pois os professores iniciantes se deparam com uma estrutura já organizada nas escolas, em que os poderes e os estatutos se encontram consolidados, uma realidade desconhecida que pode ter sido pouco explorada no curto tempo do estágio.

A relação de poder presente no ambiente escolar, segundo Cavaco (1999), é visivelmente percebida pelo professor recém-chegado. Aos professores novos são atribuídas as turmas de alunos difíceis e nos piores horários de aula. Moriconi (2013) confirma, a partir de suas pesquisas, que os professores iniciantes desenvolvem seu trabalho em escolas menos atrativas e em contextos mais difíceis de lidar.

Quando eles sugerem inovações no ensino, raramente são ouvidos pelos professores experientes, que dizem que a ilusão vai passar e que já experimentaram de tudo para melhorar o ensino, ou seja, as inovações sugeridas pelos professores iniciantes são consideradas pelos professores experientes como ilusões e idealismo educacional, já que afirmam que são mal preparados e trazem problemas disciplinares com supostas inovações no ensino. Resta ao professor iniciante o acatamento acrítico das normas de funcionamento e aceitação das hierarquias (CAVACO, 1999).

Assim como relata Cunha (2010, p.144), quando instigou os recém- formados a falarem de seus desafios enfrentados no início da carreira, eles apontaram que o maior enfrentamento foi em relação a seus pares:

Muitos mencionavam que os professores estáveis os olhavam com desconfiança, num certo temor que eles pudessem se constituir numa ameaça aos lugares ocupados. Outros revelavam palavras de desestímulo, como 'estás começando..., depois vais ver que nada disso funciona!' ou 'tudo isso já foi experimentado, não pensa que vens aqui para inventar a roda'. Em nenhum caso houve menção a alguma ação mais sistematizada de acolhimento, muito menos de que os veteranos se considerem responsáveis pelos novatos. Apenas uma das respondentes deu depoimento contrário.

Diante da mesma constatação, Cavaco (1999) aponta que na sala de aula os alunos notam o professor iniciante como sendo o adulto isolado e sem conhecimento da vida da instituição. É tipificado como inexperiente e com poder de decisão limitado. É aconselhável a este que ensine como os demais a inovar, como defendeu teoricamente nos tempos da graduação. Outro agravante é o professor iniciante não ter escola sede, fixa. Diz a autora que a luta continua quando o professor iniciante ainda sem escola sede transita entre escolas e tem que enfrentar a quebra de vínculos afetivos entre os profissionais e a descontinuidade do trabalho.

Dados do Censo Escolar da Educação Básica de 2012 indicam que “cerca de 25% dos professores das redes municipais e 30% dos professores das redes estaduais brasileiras possuem contratos temporários de trabalho”, o que significa que é necessário rever as políticas de ingresso na carreira de modo que sejam capazes de apoiar o trabalho docente (MORICONI, 2013, p.178).

Apoiada em Peterson (1990), Moriconi (2013, p.217), sistematiza que mesmo professores egressos de bons cursos de formação necessitam de assistência profissional na entrada da carreira:

Além de apresentar familiaridade restrita em relação aos alunos e recursos com os quais irão trabalhar, os iniciantes tenderiam a ter atitudes irrealistas sobre o trabalho, o que por vezes o levaria a exigir demais dos alunos e, por outras vezes os faria utilizar alternativas de ensino muito limitadas. Eles também teriam dificuldades em perceber os efeitos do ensino sobre os alunos, ou seja, de fazer as conexões entre o que ele faz como professor e o que os alunos aprendem, o que indicaria que necessitam de ajuda para melhorar sua perspectiva em relação ao julgamento da eficácia de seus

Além desses aspectos, aprender a trabalhar em grupo e lidar com diferentes relações e expectativas que envolvem o trabalho são desafios a serem enfrentados e que exigem acompanhamento e apoio. Moriconi destaca que muitas vezes os professores iniciantes são colocados para trabalhar com situações difíceis e não têm com quem compartilhar os problemas de ensino que deveriam ser enfrentados coletivamente, superando o individualismo.

Marcelo Garcia (2010, p.29) aponta que são muitas as atividades a serem aprendidas pelo professor iniciante rumo ao início da construção da identidade profissional; são elas

adquirir conhecimentos sobre os alunos, o currículo e o contexto escolar; delinear adequadamente o currículo e o ensino; começar a desenvolver um

repertório docente que lhe permita sobreviver como professor; criar uma comunidade de aprendizagem em sala de aula; continuar a desenvolver uma identidade profissional.

Essas atividades poderiam ser enfrentadas pelo professor iniciante de forma menos traumática caso ele fosse acolhido pelo coletivo de professores, mas superar o individualismo que reina no interior das escolas não tem sido tarefa fácil para os sobreviventes em início de carreira que clamam por apoio.

Complementa Perrenoud (2002, p.18) sobre a complexidade que envolve o início da carreira, considerando um tempo que se divide entre a construção do saber docente e as incertezas no fazer:

1. Um principiante está entre duas identidades: está abandonando sua identidade de estudante para adotar a de profissional responsável por suas decisões.
2. O estresse, a angústia, diversos medos e mesmo os momentos de pânico assumem enorme importância, mas eles diminuirão com a experiência e com a confiança.
3. O principiante precisa de muita energia, de muito tempo e de muita concentração para resolver problemas que o profissional experiente soluciona de forma rotineira.
4. A forma de administrar o tempo (preparação, correção, trabalho de classe) não é muito segura, e isso lhe provoca desequilíbrio, cansaço e tensão.
5. Ele passa por um estado de sobrecarga cognitiva devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar. Em um primeiro momento, conhece a angústia da dispersão, em vez de conhecer a embriaguez do profissional que “joga” com um número crescente de bolas.
6. Geralmente, ele sente muito sozinho, distante de seus colegas de estudo, pouco integrado ao grupo e nem sempre se sente acolhido por seus colegas mais antigos.
7. O iniciante está em um período de transição, oscilando entre os modelos aprendidos durante a formação inicial e as receitas mais pragmáticas que absorve no ambiente profissional.
8. Ele não consegue se distanciar de seu papel e das situações.
9. Ele tem a sensação de não dominar os gestos mais elementares da profissão, ou de pagar um preço muito alto por eles.
10. O novo profissional mede a distância entre o que imaginava e o que está vivenciando, sem saber ainda que esse desvio é normal e não tem relação com sua incompetência nem com sua fragilidade pessoal, mas que está ligado à diferença que há entre a prática autônoma e tudo o que já conheceu.

Diante da insegurança e das incertezas sentidas pelo professor iniciante, o contexto escolar parece mais amplo do que aparenta ser para compreendê-lo, e ele se vê como um estranho em que as suas dificuldades vão do relacionamento entre seus pares à gestão de sala de aula e de conteúdo, marcando um início amargo de

reconhecimento na cultura professoral. Adentrar-se a essa cultura pode ser comparada a situação de um imigrante em que não se reconhece na cultura, ele idealiza um lugar atraente e quando se aproxima percebe ser repelente (SABAR, 2004 apud MARCELO GARCIA, 2010), ou seja, a transição da condição de estudante para a de professor (MARCELO GARCIA; 2010, LIMA, 2004) não tem sido tarefa fácil aos professores iniciantes, requerendo que a entrada no ensino seja acompanhada por outros que possam ajudá-los.

A pesquisa realizada por Corsi (2006, p. 64) relata que algumas professoras vêem as dificuldades como “pontos para a reflexão, de mudanças, outras como desencadeadora de sentimentos fortes, chegando ao desencanto e até mesmo ao rompimento com a profissão”, mas a falta de apoio entre os pares, como já apontado por Cunha (2010), é o que tem mais marcado o início desagradável da profissão.

O não acolhimento do professor iniciante dá a entender que a construção da identidade docente é individual em todos os aspectos, quando na verdade a identidade docente é construída da cultura e produz cultura professoral socialmente. Embora o modo idiossincrático do professor para ensinar seja construído ao longo da carreira pelo próprio professor (NÓVOA, 1998, 2002; MARCELO GARCIA, 2010), os seus pares, a cultura professoral influencia a construção, que por sua vez, carregará as marcas desse início conturbado.

Marcelo Garcia (2010, p.19) esclarece que,

a identidade profissional é um processo evolutivo de interpretação e reinterpretação de experiências, uma noção que se corresponde com a ideia de que o desenvolvimento do professorado nunca se detém e que se entende como uma aprendizagem ao longo da vida.

Concordamos com Marcelo Garcia, que a identidade profissional se constitui ao logo da vida, mas precisamos ter políticas de inserção profissional para que o isolamento sentido pelo professor iniciante não seja visto como o “*pior castigo*” do magistério e isso se transforme em um círculo vicioso – fui recebida friamente quando iniciante, quando experiente acharei comum receber friamente os iniciantes –, ou seja, a predominância da cultura do não acolhimento (SILVEIRA, 2006).

Nessa perspectiva, o PIBID pode contribuir como política de iniciação à docência, à formação na licenciatura, para que os futuros professores não se vejam

isolados e se responsabilizem individualmente pelo processo de sobrevivência enraizado no início da docência (LIMA, 2004).

Acreditamos ser necessária a criação da cultura de redes de apoio ou comunidades de aprendizagem envolvendo os professores iniciantes – alunos de licenciatura ou recém-formados - e experientes pois, “independente da qualidade do curso de formação inicial que tenham cursado [os professores iniciantes] há coisas que só se aprendem na prática, e isso implica que esse primeiro ano seja um ano de sobrevivência, descobrimento, adaptação, aprendizagem e transição” (MARCELO GARCIA, 2010, p. 29).

O PIBID pode ser considerado um programa que antecipa a entrada na carreira e se coloca como instrumento colaborador por meio da relação universidade-escola.

2.2. A inserção do licenciando no cotidiano da escola: redes de apoio e corresponsabilidade

Conhecemos redes de apoio e de corresponsabilidade pela formação continuada de professores no Brasil por meio da parceria entre universidade e escola (GIOVANI, 1998; FIORENTINI, 2009, 2013; FOERSTE, 2005; FIORENTINI, SOUZA e MELO, 2007; ANDRÉ, 2013).

Com relação à formação inicial, essa prática se mostrava praticamente inexistente antes da criação do PIBID, programa de iniciação à docência de fomento governamental, que apesar de ser relativamente novo e em fase de ampliação, pode ser considerado uma importante iniciativa para a implantação de espaços de reflexão coletiva e de criação da cultura colaborativa por meio do vínculo entre a universidade e a escola.

Diante das dificuldades dos professores iniciantes, da importância do trabalho colaborativo e da solidariedade entre os professores experientes para com os iniciantes, o PIBID sinaliza como uma importante medida política para a formação de professores, pois tende a promover a corresponsabilidade dos professores da educação básica pela formação inicial.

O programa proporciona a inserção dos licenciandos de IES conveniadas à CAPES nas escolas públicas, oferecendo bolsas de estudo para os licenciandos, para os professores da escola que atuam como supervisores e para o professor formador da IES que coordena a área de conhecimento e o Programa.

A inserção, segundo Vonk (1996 apud MORICONI, 2013, p.218-219), pode ser compreendida como a “transição do professor em formação até chegar a ser um profissional autônomo e como uma parte do processo contínuo de desenvolvimento profissional dos professores”.

Marcelo Garcia (2011 apud MORICONI, 2013) destaca que a ideia de um sistema estruturado para apoiar os professores na entrada da profissão deixou de ser considerado acessório e tornou-se uma necessidade para as políticas de educação.

Para Imbernón (2010), no desenvolvimento do conhecimento profissional no contexto das instituições educativas, faz-se necessário oferecer diversas experiências que promovam processos reflexivos sobre a educação e a realidade social. Nesse sentido, a formação deve estar dirigida para o desenvolvimento de um pensamento educativo decorrente de uma práxis, “uma vez que no decorrer do processo não apenas se ensina, mas também se aprende” (p.66).

É preciso considerar as práticas como situações de aprendizagens capazes de redefinir as relações do licenciando com a escola e “favorecer uma análise teórica e de contraste de ideias com a realidade observada. Isso implica efetuar uma análise das práticas para valorizar os pressupostos a elas subjacentes, aprendendo a decodificá-las e a contextualizá-las” (id., p.67).

Para Imbernón (2010, p.66-67), isso significa que

- As práticas nas instituições educativas devem favorecer uma visão integral dessas relações e devem levar necessariamente a analisar a estreita relação dialética entre teoria e prática educativa.
- As práticas devem ser o eixo central sobre o qual gire a formação do conhecimento profissional básico do professor.
- As práticas devem servir de estímulo às propostas teórico-práticas formais, de maneira a permitir que os alunos interpretem, reinterpretem e sistematizem sua experiência passada e presente, tanto intuitiva como empírica.

Acerca das considerações de Imbernón sobre a importância da formação docente contextualizada e que a prática docente de fato acontece na escola (MARCELO GARCIA, 2010), o PIBID potencializa a formação no contexto da escola

básica, uma vez que insere os licenciandos ainda em processo de formação inicial sob a orientação de um professor da escola e outro da universidade. Os programas de iniciação à docência em outros países, especialmente os dos europeus⁸, apresentam dinâmicas organizacionais de apoio ao professor iniciante diferentes do Brasil.

No Brasil, a participação dos professores da escola básica em rede de apoio ao professor iniciante é inexistente, não havendo programas de acolhimento do professor formado e iniciante na docência no contexto da escola. O que temos observado são iniciativas políticas pontuais de capacitação, em que geralmente o professor iniciante é submetido a uma carga horária pequena de formação logo no início ou no primeiro ano de sua contratação. Apesar da carga horária relativamente pequena, consideramos as iniciativas pioneiras e importantes, como é o caso de três municípios brasileiros apontados por André (2013).

André (2013) reuniu dados de 15 Secretarias Estaduais e Municipais de educação objetivando investigar as políticas de apoio aos docentes. Dentre várias considerações importantes feitas pela autora, ela pontua que, dentre as 15 Secretarias pesquisadas, três municípios, Jundiaí/SP, Sobral/CE e Campo Grande/MS, dispõem de Centros de Formação Docente.

Os Centros de Formação - assim denominados pela Secretaria de Educação de Jundiaí e a de Campo Grande e, em Sobral, a Escola de Formação Permanente do Magistério, desenvolvem processos de formação direcionados tanto à formação continuada como inicial, ou seja, apoia tanto professores experientes como iniciantes.

Atentando-se aos programas de inserção do professor iniciante no cotidiano escolar realizados nesses municípios, o artigo traz que o município de Jundiaí dispõe de um programa especial em que, após a aprovação no concurso, o professor iniciante participa de uma capacitação com duração de 30 dias antes de entrar em sala de aula e já sendo remunerado. (ANDRÉ, 2013).

⁸Nos países europeus há dois modelos de formação de professores: “O modelo integrado envolve a educação em geral e o estudo da ou das disciplinas específicas que os formandos irão lecionar quando se qualificarem, sendo que os estudantes se familiarizam com os aspetos profissionais da docência desde o início dos seus estudos superiores. No modelo sequencial, os estudantes obtêm um diploma académico (licenciatura ou licenciatura +mestrado) antes de iniciarem os estudos profissionais.” (EURYDICE, 2012, p. 121) Demais informações acessem: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>.

Em Sobral/CE, assim como em Jundiá, também há um programa de apoio ao professor que ingressa no ensino público. A esse professor é oferecido curso com 200 horas de capacitação, exigindo-se 80% de frequência, ocorrendo uma vez por semana no período noturno. Além da remuneração mensal, eles recebem um incentivo de 25% a mais no período em que participam do curso de formação.

Já em Campo Grande, o artigo não traz a carga horária ou periodicidade dos cursos de formação, mas descreve que “há um projeto especial voltado aos professores iniciantes, com encontros sistemáticos para discutir a prática, indicar temas e problemas para os encontros de formação, acompanhamento de suas ações nas escolas, avaliação de seus alunos e revisão da formação” (ANDRÉ, 2013, p.46). Destaca André:

Como se pode notar, além da disponibilidade de espaço físico específico, esses três municípios desenvolvem um plano de ações articuladas, orientadas por objetivos bem definidos, acompanhadas de uma sistemática de controle e avaliação, configurando uma política de formação.

Consideramos como importantes as iniciativas públicas implementadas nesses municípios, mas precisamos ainda investigar em qual momento ocorre a participação dos professores experientes no processo de iniciação à docência dos novatos no contexto da escola, bem como se os professores iniciantes são submetidos à avaliação ao final do período de capacitação e, se não bem sucedidos na avaliação qual seria a medida a ser tomada.

São plausíveis essas iniciativas formativas ocorrendo no âmbito das instâncias superiores de educação, mas o papel do professor experiente atuando como coformador é uma importante medida porque ocorre no contexto da escola. Como é o caso da existência do professor formador da escola possibilitada pelo PIBID, chamado de supervisor do programa na escola, que acompanha o licenciando em atividades docentes. Diferentemente dos programas de capacitação dos municípios apresentados em que se apoia o professor formado e recém ingresso no sistema público de ensino, o PIBID tem a preocupação em inserir o professor ainda em processo de formação inicial no cotidiano escolar.

A dinâmica de capacitação desses municípios brasileiros se aproxima da organização dos países europeus ao se trabalhar a inserção do professor recém-formado, qualificando-o no trabalho, ou seja, o professor recém-formado e ingressante

na docência é acompanhado em seu primeiro e/ou segundo ano de docência, dependendo do país. Mas, nota-se a preocupação em contar com o professor formador no contexto da escola.

Respeitando as questões específicas de cada país, sejam elas políticas, econômicas, culturais, sociais e educacionais, apresentaremos algumas dinâmicas organizacionais de programas de iniciação à docência sem a intenção de avaliá-las ou compará-las, mas de verificar aproximações com o do PIBID. Afinal, há quatro décadas a preocupação com a entrada dos professores na carreira docente e a importância da formação do futuro professor no contexto da escola é algo que tem delineado a busca pela qualidade na formação de professores europeus.

Segundo Marcelo Garcia (1999, p.16), os programas de iniciação à docência “respondem a necessidade de facilitar o auxílio e a formação dos docentes que se encontram no primeiro ano de docência” (tradução nossa). Ele apoia-se na pesquisa de Huling-Austin (1990, apud MARCELO GARCIA,1999, p.16), pesquisadora americana da iniciação à docência, para dizer que os programas podem ser entendidos como:

Extensões lógicas do programa de formação inicial e como peças de entrada em um programa mais amplo da carreira docente. Os Programas de iniciação reconhecerem que os professores iniciantes que recentemente concluíram o seu período de formação, e que ainda precisam de supervisão e apoio semelhante ao que eles receberam durante a fase de estudantes.

Ainda segundo Marcelo Garcia (1999, p. 18-19) os programas de iniciação à docência em sua maioria têm os mesmos objetivos, são eles:

Melhorar o desempenho do docente.
Aumentar as possibilidades de permanência dos professores iniciantes durante os anos de iniciação.
Promover o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes.
Conhecer os requisitos formais relativos ao início e à certificação.
Transmitir a cultura do sistema para os professores iniciantes. (TRADUÇÃO NOSSA).

É visível nos objetivos dos programas de iniciação à docência europeus a predominância da ação do acolhimento e a busca pelo sucesso na carreira dos professores iniciantes.

Essa questão também pode ser observada na publicação da Eurydice⁹ no ano de 2002, pesquisa intitulada de “Formación inicial e transición a la vida laboral”, que informa que os países europeus se preocupam e tomam medidas públicas para que os professores iniciantes sejam acolhidos e tenham sucesso na carreira docente, principalmente em seu primeiro e segundo ano de trabalho.

Na referida publicação, ressalta-se que os países como Áustria, Escócia, França, Alemanha, Luxemburgo e Portugal introduziram o apoio ao professor iniciante na década de 1970. Nos Países Baixos, Reino Unido (Inglaterra e Irlanda), Chipre e Eslovênia na década de 1990 e, mais recentemente, o país de Gales e Estônia. (EURYDICE, 2002).

Já a edição portuguesa publicada no ano de 2013, “Números-chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa”, descreve que os Países Baixos e a Islândia são as escolas que organizam com frequência períodos de indução/iniciação para os professores principiantes, mas, não há incentivo governamental e de vínculo necessariamente entre a instituição de formação inicial com a escola. (EURYDICE, 2013).

Também observamos neste documento que, dos 46 países europeus, 37 deles foram investigados neste estudo e em 17 existem programas de qualificação em exercício e/ou de iniciação à docência, com diferentes modelos organizacionais.

Nos programas de iniciação à docência europeus - que não podem ser confundidos com o período de estágio - os professores participantes, em sua maioria, já concluíram o curso de formação inicial. Esclarece o documento que em alguns países como “França, Itália, Luxemburgo, Malta, Portugal e Reino Unido, a qualificação em exercício é, ao mesmo tempo, considerada como um período de

⁹ “Eurydice é uma rede europeia que colige e difunde informação comparada sobre as políticas e os sistemas educativos europeus, sob a forma de estudos e análises comparadas sobre várias temáticas nas áreas da Educação e Formação desde a Educação de Infância ao Ensino Superior.

A Rede Eurydice foi criada em parceria entre a Comissão Europeia e os Estados Membros em 1980 com o objetivo de trocar informação sobre os sistemas educativos nacionais. É financiada pelo Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida e é constituída por:

- Uma UNIDADE EUROPEIA que coordena o trabalho desenvolvido pela Rede e produz as publicações. Esta unidade encontra-se sediada na Agência Executiva para a Educação, o Audiovisual e a Cultura;

- 40 UNIDADES NACIONAIS sediadas nos 36 países que participam no Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida. Estas recolhem informação a nível nacional, contribuem para a sua análise e validam a versão final dos estudos comparados. São ainda responsáveis pela tradução dos estudos nas línguas dos respetivos países. As Unidades Nacionais estão, por regra, integradas nos Ministérios da Educação, trabalhando em colaboração estreita com peritos na área da educação”. (EURYDICE, 2002).

(Informação disponível em: <<http://www.dgeec.mec.pt/np4/54/>>. Acesso em: 01.OUT.2014.)

experiência e, nestes casos, está associada à obtenção de um contrato permanente” [de trabalho] (EURYDICE, 2013, p. 39), caso o iniciante seja aprovado na avaliação aplicada ao final do período.

O documento supracitado aponta também que “Muitos países [não descreve quais] oferecem esta fase de qualificação em exercício em complemento e simultâneo a da formação profissional obrigatória recebida antes da aquisição do diploma de habilitação para a docência” (EURYDICE, 2013, p.39), ou seja, esse modelo se aproxima da dinâmica do programa de iniciação à docência brasileiro, em que o futuro professor ainda em processo de formação inicial participa das atividades de docência.

Quanto à duração dos programas de qualificação em exercício descritos no documento da Eurydice mais atual, o tempo “varia entre vários meses (Chipre e Eslovênia) e dois anos (Luxemburgo, Malta e Romênia)”. No entanto, a duração mais comum é de um ano. (EURYDICE, 2013, p. 39).

Ao final da qualificação, todos os professores participantes são submetidos à avaliação, que é conduzida, na maioria dos países, pelo diretor da escola ou outra pessoa da gestão do estabelecimento de ensino e frequentemente em comum acordo com as instituições de formação inicial desses professores, com exceção da Irlanda e Escócia, em que a avaliação é conduzida pelo Conselho de Escola.

Sobre quais parâmetros esses professores iniciantes são avaliados, Marcelo Garcia (1999, p. 14-15) faz uma resenha a partir da Publicação dos Perfis de Desenvolvimento Profissional [s/ref.] dos professores da escola primária, descrevendo que as competências avaliadas são subdivididas em dois grupos: Currículo, planejamento e avaliação e Estratégias de ensino. Esses dois grupos têm guiado tanto o planejamento dos programas de iniciação à docência ou de apoio, como a avaliação dos professores europeus em fase de iniciação à docência. São elas:

Currículo, planejamento e avaliação:

- Demonstrar conhecimento das propostas, amplitude e estrutura do currículo da escola primária.
- Garantir a continuidade e a progressão do trabalho na própria aula e nas seguintes.
- Explorar todas as oportunidades para desenvolver nos alunos a linguagem, a leitura, o cálculo e outras habilidades.
- Demonstrar conhecimentos relevantes sobre o currículo nacional.

- Planejar aulas, ensinar e avaliar os alunos sobre o conteúdo do currículo nacional.
- Avaliar e registrar sistematicamente o progresso dos alunos individualmente.
- Avaliar o progresso de cada aluno em função dos critérios adequados e tendo como referência o currículo nacional.

Estratégias de ensino:

- Estabelecer regras claras de conduta para os alunos assegurando a disciplina na classe.
- Criar e manter um ambiente de aprendizagem adequada e organizado.
- Manter o interesse e a motivação dos alunos.
- Apresentar as tarefas de aprendizagem de uma forma clara e motivadora.
- Ensinar uma classe completa, em grupos e individualmente.
- Use uma variedade de estratégias de ensino e decidir quando e como usá-las.
- Comunicar com os alunos de forma clara e eficaz, através de perguntas, explicações, instruções e feedback.
- Gerenciar eficaz e economicamente seu próprio tempo e dos alunos.
- Selecionar e usar uma variedade de recursos para a aprendizagem, incluindo as novas tecnologias. (TRADUÇÃO NOSSA).

Notamos que os dois grupos de competências dizem respeito à prática docente. O objetivo é desenvolver as habilidades docentes frente a uma turma de alunos, atividade essa não possibilitada no ambiente da academia, justificando os programas de iniciação à docência.

A avaliação das competências adquiridas pelo professor iniciante que concluiu o período de iniciação torna-se interessante quando ocorre colaborativamente entre a Instituição de formação inicial e a escola, pois potencializa a revisão dos conteúdos e metodologias empregadas nos cursos de formação, além da formação contextualizada. Se a avaliação ocorrer em separado, poderá não fazer sentido, principalmente diante das dificuldades ou insucesso do professor iniciante nas atividades docentes, momento em que instituição formadora e escola necessariamente deverão rever as necessidades formativas e replanejar as ações.

O insucesso dos professores iniciantes no programa de iniciação à docência observado por meio da avaliação, atividade essa geralmente de responsabilidade do diretor da escola, é “resolvido” em países como Alemanha, França, Portugal e Países Baixos, com a seguinte medida, conforme registro no documento Eurydice (2002, p.116):

pode recomendar a continuidade da formação ou inclusão da repetição de toda a fase de qualificação e, se [novamente] o resultado da avaliação for negativo não se considera que os candidatos estejam capacitados para ingressarem na atividade profissional plena. Mas, de acordo com os dados disponíveis, se observa que o índice de fracasso é reduzido.

Na França, em especial, a partir do ano de 2001, o Ministério da Educação Francesa estabeleceu propostas de parcerias com escolas buscando uma formação mais qualificada para os professores, melhorando a investigação e os aspectos práticos da profissão (EURYDICE, 2012), por meio dos chamados *Instituts Universitaires de Formation des Maitres* (Institutos de Formação de Professores) fundados em 1991. Essa parceria colaborativa é firmada com as escolas tanto para o trabalho que envolve a formação inicial como o de formação continuada dos professores.

A preocupação dos países em adotar a qualificação em exercício por meio da iniciação ou da indução dos futuros professores nas escolas, se dá em evitar o abandono da profissão docente pelos professores iniciantes (MARCELO GARCIA, 1999; 2010).

Gold (1997 apud MARCELO GARCIA, 1999), pesquisando sobre o início da docência nos Estados Unidos, afirma que 25% dos professores iniciantes não permanecem na docência mais do que dois anos, e 40% deixam a profissão nos primeiros cinco anos, e os que abandonam a profissão são considerados os melhores professores.

Preocupados com a transição entre a formação inicial e a vida laboral, duas medidas são adotadas nos países europeus: a existência de uma fase final de qualificação, denominada de “no lugar do trabalho” (*em el lugar de trabajo*); e apoio aos novos professores (*medida de apoyo a los nuevos profesores*).

A fase final de qualificação que ocorre “no lugar do trabalho” é conceituada por Eurydice (2002, p.20) como um:

Período de transição obrigatória (que pode ou não ser parte da formação inicial) entre a formação inicial de professores e sua incorporação no mundo do trabalho como profissionais totalmente qualificados. Normalmente é a etapa final da formação inicial. Essa fase inclui medidas de apoio e supervisão, bem como uma avaliação formal para comprovar a aquisição de destrezas, sem as quais os professores não conseguirão aceder à profissão. Durante este período os professores não são completamente capacitados e normalmente são considerados “candidatos” ou “professores em práticas”. Eles desempenham total ou parcialmente as funções correspondentes aos dos professores totalmente qualificados em seu ambiente de trabalho real (um

centro educativo / escola) durante um período de tempo considerável e suas atividades são remuneradas. (TRADUÇÃO NOSSA).

Já a medida de apoio aos novos professores tem a seguinte dinâmica para Eurydice (2002, p.20-21):

O professor recebe durante seu primeiro trabalho medidas formais de introdução, que se traduzem na orientação e no assessoramento oferecido pelo pessoal da escola para que possam adaptar-se gradualmente e de forma eficaz na vida laboral. O resultado destas medidas de apoio é um conjunto de ações organizadas para ajudar os professores plenamente qualificados e supervisionar seu trabalho no começo de sua carreira profissional. Este tipo de ajuda é oferecido aos professores que adquiriam a condição de membros plenamente qualificados da profissão, com o objetivo de satisfazer suas necessidades e de contribuir com seu desenvolvimento profissional. (TRADUÇÃO NOSSA)

Ambas as medidas, “*no lugar do trabalho*” e de “*apoio aos novos professores*”, têm como objetivo a avaliação formal das competências profissionais já mencionadas. A única diferença está na supervisão das atividades desenvolvidas pelos professores iniciantes, em que, na segunda medida, ela é menos intensiva, pois o objetivo do *apoio aos novos professores*, de acordo com Eurydice (2002, p.117)

(...) deve ser a integração de novos professores na equipe escolar, uma vez que observam sua atitude, para superar os problemas devido à falta de experiência, ou promover o desenvolvimento das habilidades de ensino adquiridas durante a formação inicial e a fase final da qualificação “no local de trabalho” (TRADUÇÃO NOSSA).

Interessante observar que as medidas são obrigatórias e, mesmo que o professor iniciante tenha concluído a fase de qualificação inicial, terá chances de ainda ser acompanhado por um professor experiente, recebendo apoio caso necessite. Em alguns países, os candidatos “ao posto efetivo de trabalho” poderão ser dispensados das medidas de apoio por possuir titulações que o capacitem para a docência e que tenham uma experiência na docência anterior. (EURYDICE, 2002).

Quanto aos professores da escola básica que atuam como cofomadores ou que supervisionam a fase inicial da docência no contexto da escola em fase de qualificação “*no lugar do trabalho*”, encontramos várias denominações. Para esses professores experientes há países que disponibilizam incremento salarial, e outros que reduzem a carga horária de trabalho como também há países que os cofomadores atuam como voluntários.

Com base no documento Eurydice (2002), edição que descreve os programas de iniciação à docência em 11 países, observamos quanto à figura do professor coformador/supervisor dos professores iniciantes na escola secundária: na Alemanha, há a figura do *Mentor* e a do *Fachleiter*, que atua como coformador. O *Mentor* (Mentor) é um professor experiente responsável pela supervisão do professor iniciante em aula e não recebe incremento salarial. Já o *Fachleiter*, de cargo vitalício, também é um professor experiente, mas é responsável por todos os professores iniciantes em uma disciplina determinada ou em educação geral. Ele é submetido a várias provas no decorrer de um ano a respeito de sua atuação como *Fachleiter* (Especialista), se aprovado ele poderá ascender um ponto na escala salarial, recebendo 3.930,65 euros brutos ao mês. Mas dele são exigidas publicações de artigos relacionados à metodologia e prática docente.

Na França, o corresponsável pela formação dos professores principiantes é denominado de *Conseiller pédagogique* (Conselheiro pedagógico). São professores experientes nomeados pelo reitor da academia, esses atuarão como coformador segundo a proposta do diretor do Instituto de Formação Docente francês e em comum acordo com os inspetores e diretor do centro educativo (escola). Esse profissional recebe formação específica do Instituto para atuar como Conselheiro. Ele possui contrato especial, além de suas aulas já contratadas, para supervisão de aulas, sendo remunerado conforme o número de professores iniciantes que acompanha.

Em Luxemburgo, há três categorias de professores coformadores: *Tuteur*, *Formateur* e *Coordenateur* (tutor, formador e coordenador); nenhum deles recebe incremento salarial, mas podem reduzir as horas letivas de trabalho, e nenhum deles recebe formação especial para atuarem como coformadores. O *Tuteur* é docente plenamente qualificado e experiente, efetivo da escola, responsável por uma ou várias aulas. O *Formateur* também é docente plenamente qualificado e experiente, e o que aferimos é que não necessariamente atua em uma escola fixa. Já o *Coordenateur* é o professor da escola secundária, plenamente qualificado e com cinco anos de experiência. Os professores das três categorias são nomeados pelo Ministério da Educação.

Nos Países Baixos (Holanda), o professor que atua como coformador é denominado de *Begeleider* (Supervisor) que, qualificado e com experiência, é nomeado pelo diretor da escola para a função, em comum acordo com o inspetor

educacional. Ele é renumerado pela escola em 680 euros para cada professor iniciante que orienta. Quando há formação especial para a função, não há obrigatoriedade.

Na Áustria, ele é chamado de *Betreuungslehrer* (Supervisor), e assim como na Holanda, é o Diretor da escola quem o nomeia para a função, em comum acordo com o inspetor de ensino. Se responsabilizando pela supervisão de três a cinco classes, recebe um incremento salarial de 181,50 a 302,60 euros por trimestre, e pode receber formação especial para a função.

Em Portugal, o coformador é denominado de *Orientador de Estágio*. Ele é um professor qualificado e com experiência docente, nomeado pelo Diretor da escola por recomendações do grupo de professores responsáveis pelas disciplinas. Ele tem carga horária letiva reduzida e recebe um pequeno incremento salarial, não especificado neste documento da Eurydice (2002). Eles recebem formação especial desde 1997, um curso sobre supervisão de 250 horas.

Na Inglaterra, o professor coformador é denominado de *Induction tutor* (tutor de indução). É um docente também qualificado e com experiência, nomeado pelo diretor da escola e, em algumas ocasiões, o próprio diretor poderá desempenhar esta função. Pode receber incremento salarial quando contratado pela escola e receber formação específica para a função.

Na Irlanda do Norte, há a figura do *Teacher-tutor* (Professor-tutor). É um docente nomeado pelo diretor da escola; se contratado pelo conselho administrativo da escola poderá receber incremento salarial. Recebe formação especial pelo Centro de Formação, denominado de *Education and Library Board*.

Na Escócia, o professor coformador/supervisor é chamado de *Probation manager* (Supervisor). Também é um docente qualificado e com experiência, nomeado pelo diretor da escola. Não recebe incremento salarial e nem formação especial.

Em Chipre, tem a denominação de *Mentor*. É um docente da escola qualificado e com experiência, porém nomeado pela Instituição de Formação inicial. Para atuar como supervisor, ele tem redução da carga horária letiva de dois períodos de aula para um período semanal, e recebe formação especial do Instituto Pedagógico.

E, na Eslovênia, o professor que atua como supervisor dos professores iniciantes é chamado de *Pripravniku – Mentor*. É um docente da escola, qualificado e com experiência, e necessariamente deverá ser formado na mesma área do “professor em prática” [professor iniciante], permanecendo por no mínimo três anos na função de acordo com a normativa para promoção. Ele é nomeado pelo Diretor da Escola, recebe formação especial obrigatória por um período de pelo menos cinco dias no instituto de educação de uma universidade e, um incremento salarial de 4,8 % calculado com base na sua carga horária de trabalho.

Observamos que dentre os 11 países que possuem programa de iniciação à docência, em três deles seus tutores não recebem incremento salarial, dois apenas reduzem a carga horária de trabalho dos tutores, em um há a redução e um pequeno incremento salarial e, em cinco deles, seus tutores são remunerados pela função extra.

Quanto à oferta de curso especial oferecido aos professores experientes que tornam tutores, dentre os 11 países, cinco oferecem formação, três não oferecem e três podem oferecer, o que podemos inferir que a necessidade da oferta do curso não é estabelecida por normas.

Dados mais atualizados da Eurydice (2012, p.126), na pesquisa intitulada “Números-chave da Educação na Europa 2012”, publicada no mesmo ano, quanto à ampliação da oferta de medidas de apoio aos professores iniciantes afirmam que:

As medidas de apoio aos novos professores têm vindo a generalizar-se na Europa. Enquanto em 2002/03 eram apenas 14 os países que ofereciam apoio formal ao abrigo de regulamentos ou recomendações emanados a nível central (Eurydice, 2005), esse número aumentou para 20 em 2006/07 (Eurydice, 2009). Em 2010/11, 21 países comunicaram a existência de orientações das autoridades centrais sobre as medidas de apoio aos novos professores.

Comumente os programas de iniciação à docência europeus são denominados como “*períodos de indução*”. Esse período ocorre após a formação acadêmica, é obrigatório aos futuros professores do ensino primário e secundário, exceto aos professores da educação infantil. Os participantes são recém-formados que buscam um posto de trabalho definitivo. Esses professores iniciantes desenvolvem atividades semelhantes às dos experientes e são remunerados. E os professores experientes que atuam como coformadores ou supervisores dos professores iniciantes de modo

geral são denominados *tutores* ou *mentores*; a maioria dos países não os remuneraram pelo trabalho de tutoria. A edição do ano de 2004 da Eurydice (p.62) traz uma preocupação a respeito do trabalho do professor experiente que acumula a função com o de tutor e não recebe incentivo financeiro:

Em última análise, a situação dos mentores ilustra um problema crucial na gestão de carreiras de professores: a falta de uma articulação entre as competências, a carga de trabalho e salário. O ideal seria que existisse uma correlação entre o reconhecimento da sua experiência, a obrigação de assumir maiores responsabilidades em suas contribuições com as atividades da escola e, obtenção de compensação financeira. As políticas de apoio ao professor deveriam esforçar-se por assegurar uma melhor adequação desses três aspectos no futuro.

Sobre as ações desenvolvidas pelos professores iniciantes em programas de iniciação à docência “*no lugar do trabalho*”, objeto de nosso interesse, Eurydice (2002, p.108) relata que

Na maioria dos países, os professores em fase final da qualificação devem realizar atividades relacionadas com a organização e a prática docente habitual igualmente a pessoa que trabalha na escola em caráter permanente. No entanto, é menos frequente que se realizem atividades que requerem maior experiência ou certo grau da antiguidade, como a preparação de materiais didáticos ou a participação em atividades internacionais ou de formação continuada.

Marcelo Garcia (1999, p.16-17) elenca os componentes dos programas de iniciação, o que a nosso ver se aproximam de várias ações realizadas no âmbito do PIBID, a serem abordadas no próximo capítulo. São eles:

- Registros escritos sobre as condições de trabalho e as normas da escola;
- Reuniões e visitas prévias;
- Seminários sobre currículo e o ensino eficaz;
- Sessões de formação para professores mentores e demais pessoas de apoio;
- Observações por supervisores, colegas de trabalho ou grupos e/ou gravação de vídeo dos professores iniciantes em aulas;
- Entrevistas com observadores de monitoramento;
- Consulta com professores experientes;
- Apoio e assessoramento de professores mentores;
- Oportunidade de observar outros professores (ao vivo ou por gravação);
- Redução do tempo da carga horária de ensino para os professores iniciantes e mentores;
- Reuniões em grupo de professores iniciantes;
- Criação de situações de ensino em equipe;
- Cursos específicos para professores iniciantes na Universidade;

- Publicações para professores iniciantes. (TRADUÇÃO NOSSA).

O PIBID, tem dinâmica diferente, apesar de também procurar estreitar vínculos com a escola. A começar pela coordenação do programa que ocorre no âmbito da universidade; as atividades realizadas no contexto escolar não são caracterizadas como trabalho; o programa brasileiro não prevê necessariamente cursos de formação especial para supervisores (professores da escola básica que atuam como mentores/tutores dos licenciandos), como a maioria dos países europeus oferecem, não oferecemos “Sessões de formação para professores mentores e demais pessoas de apoio; Redução do tempo da carga horária de ensino para os professores [...] mentores; Entrevistas com observadores de monitoramento”. (MARCELO GARCIA, 2010, p. 30).

Ainda segundo Marcelo Garcia (2010), os programas de iniciação à docência, denominados também de indução e de inserção, são caminhos para reverter os altos índices de abandono da profissão docente e principalmente amenizar o “choque de realidade” dos iniciantes e a falta de professores nos países que aderem a essa iniciativa.

Sobre os efeitos dos programas de inserção, Marcelo Garcia (2010) traz a pesquisa realizada por Smith e Ingersoll (2004), autores que pesquisaram os efeitos dos programas de inserção de professores iniciantes dos Estados Unidos entre os anos de 1990 a 2000. Eles ressaltam que, entre 1990 a 1991, quatro em cada dez professores iniciantes participaram de algum programa formal de inserção, e entre 1999-2000 foram oito em cada dez. Os pesquisadores concluem que os efeitos positivos dependem de como os programas são concebidos e implementados, e há atividades de iniciação à docência mais eficazes que outras para o não abandono da profissão, e “o fator que mais se destacou foi dispor de um conselheiro [tutor] de sua mesma especialidade, ter tempo para planejar juntamente com outros professores da mesma matéria e fazer parte de uma rede externa” (SMITH E INGERSOLL, 2004 apud MARCELO GARCIA, 2010, p. 35).

Smith e Ingersoll (2004 apud MARCELO GARCIA, 2010, p.34) definem a existência de três tipos de programas de inserção:

Inserção básica: que inclui dois componentes: apoio com o conselheiro da mesma matéria que o professor iniciante ensina ou de outras matérias, e

comunicação com o diretor e/ou chefe do departamento. Esses programas são oferecidos para 56% dos professores iniciantes.

Indução básica + colaboração: inclui o apoio de quatro componentes: os professores têm apoio de um conselheiro de sua mesma área de conhecimento, dispõem de comunicação com o diretor ou com o chefe do departamento, têm tempo para planejar em conjunto com outros colegas e participam de seminários com outros professores iniciantes. Representam 26% dos programas.

Inserção básica + colaboração + rede de professores + recursos extras: esses programas são os mais minoritários (somente 1%) e incluem o anterior, mas também a participação numa rede externa de professores e a redução da carga docente.

Infelizmente, observamos que os investimentos financeiros disponibilizados pelos estados americanos são quase inexistentes pela porcentagem descrita por Marcelo Garcia (2010) acima em cada tipo de programa de inserção. Essa questão também é criticada por Wong (2004 apud MARCELO GARCIA, 2010), outro pesquisador americano da iniciação à docência, que enfatiza a necessidade de recursos financeiros para apoiar as atividades de inserção.

Enfim, é importante que se considere o que coloca Vonk (1995 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 18-19) no planejamento das ações dos professores iniciantes, quando o pesquisador defende que o desenvolvimento profissional se dá em três dimensões: pessoal, contextual e de conhecimentos e habilidades.

A dimensão pessoal é marcada pela busca de equilíbrio e pelo desenvolvimento da imagem que o professor iniciante faz de si mesmo, requerendo a troca entre os pares no intuito de compreender a docência e a transição de estudante para professor, um momento cruel, pois ele compreende mais os alunos do que os professores para trocas de ideias e as poucas experiências que tem. Os professores iniciantes clamam por apoio, para aprender a lidar com as situações de conflitos e com a perda de controle da disciplina em aula, tarefas essas consideradas as mais complexas.

A dimensão contextual se refere no reconhecimento pelo professor iniciante das novas responsabilidades que ele tem no contexto escolar. E, principalmente, no reconhecimento da cultura escolar específica para se adaptar submetendo-se às “micropolíticas” instauradas no lugar de trabalho.

A dimensão de conhecimentos e habilidades abordam três elementos: o conhecimento didático do conteúdo, as habilidades de gestão de aula e as habilidades docentes. É nesta dimensão que surgem três questões: como transformar o conhecimento adquirido no curso de formação inicial em algo ensinável para os alunos? Ao professor iniciante foi ensinado “conhecimento que inclui representação de ideias, ilustrações, exemplos, analogias, explicações e demonstrações?” e, “os professores iniciantes são capazes de refletir sobre o que fazem?”. (VONK, 1995 apud MARCELO GARCIA, 1999, p. 19).

Foi importante conhecer os programas de iniciação à docência de outros países, pois as dinâmicas organizacionais diversas nos ajudam a refletir sobre as ações do PIBID que desenvolvemos no Brasil, assim como analisá-las levando em consideração os fatores específicos de cada país, sejam eles, políticos, culturais, econômicos e sociais.

O reconhecimento de dinâmicas diferentes nos leva a refletir como temos trabalhado a iniciação à docência brasileira e muitas questões surgem, como: a dinâmica atual do PIBID é promissora para a formação inicial? Será que nossos licenciandos devem ser inseridos na escola a qualquer tempo de sua formação? Por que não são avaliados ao final do período? Qual a disponibilidade do supervisor (tutor/mentor) para apoio ao professor iniciante, que sem carga reduzida de trabalho, atua como coformador e se responsabiliza por de 5 a 9 licenciandos?

Garcia (2010), apesar de referir-se a um contexto de iniciação à docência diferente do Brasil, nos alerta que a participação obrigatória dos professores nos programas de inserção não pode correr o risco de se transformar em algo que se cumpre por obrigação, ou seja, na existência de programa de inserção ou de iniciação à docência, as ações desses devem ser bem planejadas de forma que seus resultados agreguem sentidos e significados para a aprendizagem da docência dos futuros professores.

3. PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Neste capítulo caracterizamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

A Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013 (CAPES, 2013a, p.2), destaca que o PIBID “tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira”.

Os objetivos do PIBID estabelecidos pela CAPES(2013a) são:

- 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 coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Na sequência, apresentamos seu histórico e forma de organização tomando por base os Relatórios de Gestão do PIBID referentes aos períodos de 2009-2011 e 2009-2012, disponibilizados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2012 e 2013c).

3.1 Legislação e editais de implementação

No ano de 2007, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), que já atuava na expansão e consolidação da pós-graduação *stricto sensu*, passou também a desempenhar ações na área de formação de professores da educação básica.

O PIBID, fazendo parte dos programas de formação inicial e sendo criado a partir de uma ação conjunta entre o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), teve seu primeiro edital publicado em dezembro de 2007. O período gerenciado por essas três instituições, no ano de 2008, não disponibilizou eletronicamente relatório de avaliação e, portanto, não temos dados de sua caracterização e resultados alcançados.

A partir do ano de 2009, a atividade de gerência do PIBID passa a ser de inteira responsabilidade da CAPES, por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB, que divulgou até julho de 2014 dois Relatórios de Gestão que compreendem os períodos de 2009 a 2011 e 2009 a 2012. Ambos os Relatórios trazem avaliações progressivas de vários programas de incentivo à formação de professores e alunos, programas esses que mantêm um eixo comum: a busca da formação educacional de qualidade.

Dentre várias atividades que a CAPES desenvolve, há a de Formação, subdividida em três eixos: Formação Inicial, Formação Continuada e Extensão e Formação em Pesquisa. O PIBID faz parte do eixo Formação Inicial conforme a figura abaixo:

Figura 1. As diferentes faces da formação



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p.13)

O PIBID é uma das iniciativas previstas no primeiro eixo das faces de formação, a Formação Inicial, juntamente com os programas, Parfor e Residência Docente. Segundo a CAPES, por meio do Relatório de Gestão 2009-2012 descreve as proximidades e diferenças entre ele:

O Programa Residência Docente integra-se perfeitamente aos princípios do Parfor e do Pibid, sem se configurar como fragmentação ou duplicação de ações: o público do Parfor são professores que já estão em exercício na rede pública, mas não têm a formação inicial adequada; o Pibid tem o foco nos alunos de licenciaturas - futuros professores; o Residência Docente está voltado para professores recém-formados, oferecendo-lhes uma orientação capaz de aperfeiçoar e especializar sua formação e prática de magistério. (CAPES, 2013c, p. 156).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pela Lei Federal nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, e instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, tendo como objetivo principal a “concessão de bolsas de iniciação à docência para alunos de cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e demais despesas a ele vinculadas” (BRASIL, 2007).

Cabe ressaltar que conforme definido pela CAPES (2013c, p. 30),

o PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação – CNE para o estágio e por acolher bolsistas desde o primeiro semestre letivo, se assim definirem as IES em seu projeto. A inserção no cotidiano das escolas deve ser orgânica e não de caráter de observação, como muitas vezes acontece no estágio. A vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas é essencial ao bolsista

O primeiro edital do PIBID ocorreu no final do ano de 2007 - MEC/CAPES/FNDE nº 01 de 12 de dezembro de 2007 - para início das atividades no ano seguinte. Ele foi publicado como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da CAPES, e do FNDE e permitiu a adesão apenas das universidades e institutos tecnológicos federais que oferecessem cursos de licenciaturas que formassem professores que atuariam de forma prioritária no ensino médio nas disciplinas de Matemática, Física, Química e Biologia, disciplinas essas que careciam de professores.

O referido Edital (MEC/CAPES/ FNDE, 2007, p. 2) não previa números de bolsas a serem concedidas, mas valores a serem investidos como descrito no item referente a financiamento:

O financiamento dos projetos do PIBID observará os seguintes limites máximos:

- a) R\$ 1.000.000,00 (um milhão de reais) por projeto; e
- b) R\$ 39.000.000,00 (trinta e nove milhões de reais) no exercício de 2008, observada a alínea anterior

Em 2009, ano em que o PIBID passa a ser coordenado pela CAPES e não mais pela FNDE e SESu, é publicado o edital nº 02/2009/CAPES/DEB (CAPES, 2009, p. 2). Assim como o primeiro edital, não especifica os números de bolsas a serem concedidas, mas traz a previsão de limites das despesas orçamentárias:

1.3.1 O valor global a ser aplicado pela CAPES, no âmbito do PIBID 2009, será de até R\$ 224.551.600,00 (duzentos e vinte e quatro milhões, quinhentos e cinquenta e um mil e seiscentos reais) a serem executados conforme a disponibilidade orçamentária e financeira.

O mesmo documento autoriza inscrições de projetos das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), federais e estaduais, cuja adesão foi considerada positiva pelo órgão, já que previa a participação também de alunos dos cursos de licenciatura para o ensino fundamental, incluindo ao de licenciatura em Pedagogia.

Porém, havia uma escala de prioridades de atendimento aos cursos de licenciaturas, pois o objetivo era ainda contornar a falta de professores, principalmente na área de exatas, como se pode observar (CAPES, 2009, p. 5):

- 2.3.5 Serão prioritariamente atendidos os projetos voltados à formação de docentes para atuar nas seguintes áreas do conhecimento e níveis de ensino:
- a) Para o ensino médio:
 - I. licenciatura em Física;
 - II. licenciatura em Química;
 - III. licenciatura em Filosofia;
 - IV. licenciatura em Sociologia;
 - V. licenciatura em Matemática;
 - VI. licenciatura em Biologia;
 - VII. licenciatura em Letras-Português;
 - VIII. licenciatura em Pedagogia;
 - IX. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino médio.
 - X.
 - b) Para o ensino fundamental:
 - I. licenciatura em Pedagogia, com destaque para prática em classes de alfabetização;
 - II. licenciatura em Ciências;
 - III. licenciatura em Matemática;
 - IV. licenciatura em Educação Artística e Musical
 - V. licenciaturas com denominação especial que atendam a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do ensino fundamental.
 - c) De forma complementar:
 - I. licenciatura em Letras - Língua Estrangeira;
 - II. licenciaturas interculturais (formação de professores indígenas);
 - III. licenciaturas em educação do campo, para comunidades quilombolas e educação de jovens e adultos;
 - IV. demais licenciaturas, desde que justificada sua necessidade social no local ou região

O Edital nº 18/2010/CAPES (CAPES, 2010, p. 5) permitiu as inscrições no PIBID de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, também não prevendo números de bolsas a ser concedidas descrevendo que:

2.6.1 O montante de recursos destinado a este Edital prevê o atendimento de até 5 (cinco) subprojetos por instituição. O valor mínimo do projeto institucional, incluindo a verba de custeio e a contrapartida, deverá exceder o valor de R\$ 100.000,00 para que o convênio possa ser firmado.

Neste mesmo ano, a CAPES também publica o Edital em conjunto CAPES/Secad de nº 2/2010, permitindo a participação das instituições que trabalham nos programas de formação de professores do Programa de Apoio à Formação Superior de Professores (Prolind), que atuam em escolas indígenas de educação básica e do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação

do Campo (Procampo), denominado de PIBID - Diversidade. Os dois Editais do ano de 2010 previram aprovar projetos que priorizassem a formação de professores para o Ensino Médio. Quanto ao prazo e execução dos projetos aprovados, foi de 24 meses sem prorrogação. Já o apoio financeiro foi previsto apenas o recurso da verba custeio, além das bolsas.

No Edital do ano de 2011 (Edital nº 001/2011/CAPES) foram abertas as inscrições novamente apenas para as instituições públicas de ensino superior, não mais limitando quais cursos de licenciatura poderiam participar. Esse Edital teve como prazo e execução dos projetos o período de 24 meses, prorrogado por igual período, sendo previstas verbas de custeio e de capital, caso houvesse disponibilidade financeira da CAPES. Esse documento (CAPES, 2011, p.2) também não traz o número de bolsas a ser concedidas, prevendo os valores a ser empregado como descrito abaixo:

1.3.1 As propostas aprovadas serão financiadas no valor global estimado até o limite de R\$ 160.000.000,00 (cento e sessenta milhões de reais), de acordo com a disponibilidade orçamentária e financeira da CAPES.

1.3.2 Os recursos destinados a este Edital, no presente exercício, correrão à conta da Dotação Orçamentária consignada no Orçamento Geral da CAPES, previstas no Programa “1448 – Qualidade na Escola – Ação 009U – Concessão de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

No ano seguinte, em 2012 (Edital nº 011/2012/CAPES), a agência começa a trabalhar com a previsão de bolsas a serem concedidas. Esse Edital teve como previsão 19.000 bolsas, podendo se inscrever IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias sem fins lucrativos. O prazo de execução dos projetos é de apenas um ano, prorrogável por igual período e, estão previstas apenas verba de custeio, além das bolsas.

Já o sexto e último Edital publicado pela CAPES (2013, p. 1) foi no ano de 2013 para início das atividades em 2014 (Edital nº 061/2013/CAPES) e afirma que

serão concedidas 72.000 (setenta e duas mil) bolsas a alunos dos cursos de licenciatura e a professores das Instituições de Ensino Superior e das escolas da rede pública de ensino. Dessas bolsas, 10.000 (dez mil) serão destinadas a alunos de licenciatura do Programa Universidade para Todos (ProUni) e aos professores envolvidos na sua orientação e supervisão.

Esse último Edital permitiu inscrições de todas as IES, quais sejam, IES públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias com ou sem fins lucrativos. As com fins lucrativos podem participar apenas alunos bolsistas do PROUNI e as IES receberam verba de custeio por aluno/ano no valor de R\$ 750,00; sobre o recurso da verba capital este poderá ser disponibilizado às IES públicas e as privadas sem fins lucrativos desde que haja disponibilidade financeira pela CAPES. Quanto ao prazo e execução dos projetos pelas IES, esse é o Edital que prevê o maior tempo para a execução dos projetos, que atendidos pelas IES os compromissos junto à CAPES de envio de Relatórios e prestação parcial de contas, os projetos poderão ser executados no prazo de 48 meses e prorrogável por igual período.

Pelo teor dos Editais notamos que o programa iniciou discreto e aos poucos vem se ampliando em número de vagas e abertura de participação a todos os cursos de licenciatura de diferentes IES¹⁰, em especial, o último Edital que viabiliza a execução do programa por até oito anos e acumula 90.254 bolsistas¹¹ em 15 de maio de 2014.

Quanto à fundamentação legal do programa, é preciso considerar que o PIBID é gerenciado pela Diretoria de Educação Básica Presencial da CAPES, que tem como uma das atribuições legais induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007). Essas atribuições estão em consonância com as diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007) e com os princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31).

A base legal do PIBID é dada pelas Leis nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e, pelo Decreto 7.219, de 24 de junho de 2010 que tratam da oferta de bolsas para

¹⁰Para Rodrigues, Silva e Miskulin (2014), que elaboraram um panorama da legislação e dos editais do PIBID, o PIBID enquanto política pública de incentivo à formação docente, já tem comprovado avanços consideráveis desde os editais até as ações efetivadas entre os participantes do programa na parceria entre as escolas e as universidades. No entanto, apontam que algumas questões ainda precisam ser melhor resolvidas, especialmente em relação ao trabalho dos docentes da escola pública, os professores da educação básica não se sentem estimulados a colaborar com o Programa, encarando-o muitas vezes como mais uma carga de trabalho a ser acrescentada.

¹¹ Dados disponíveis na página do PIBID <<http://www.CAPES.gov.br/educacao-basica/CAPESpibid/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 24/06/2014.

alunos dos cursos de licenciatura. Quanto ao regulamento para a sua operacionalização, atualmente está em vigor a Portaria CAPES nº 96 de 18 de julho de 2013, que revoga a anterior, Portaria CAPES nº 260 de 30 de dezembro de 2010.

Os princípios pedagógicos do PIBID se fundamentam, segundo o Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p.51), no pensamento do pesquisador português Antônio Nóvoa (2009), que defende que a formação e desenvolvimento profissional se dão no decorrer da profissão. Nesta linha, o relatório apresenta seus princípios nas palavras de Neves (2012 apud CAPES, 2013c, p. 51):

1. formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. formação de professores realizadas com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático vivencial dos professores das escolas públicas;
3. formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação;
4. formação de professores realizada com o diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão.

3.2 Adesão das instituições ao PIBID

As universidades aderem ao Programa quando se cadastram eletronicamente e enviam sua proposta de ação à CAPES; em seguida a comissão *ad hoc* a avalia, aprovando integral, parcialmente com recomendações de ajustes, ou não a aprovam.

Ao elaborarem seu projeto institucional contendo as propostas de ação para o PIBID, as IES deverão atender as Normas Gerais antes previstas nos editais em observância à Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010, hoje revogada e substituída pela recente Portaria de nº 096, publicada em 18 de Julho de 2013, que estabelece na Seção II, Art. 12 e 13 as seguintes regras para as IES:

Seção II – Da Seleção do Projeto

Art. 12. O projeto institucional será selecionado por meio de chamada pública promovida pela CAPES.

Art. 13. O projeto institucional deverá conter:

I – a estratégia a ser adotada para atuação dos bolsistas nas escolas da rede pública de Educação Básica, de forma a privilegiar ações articuladas entre as diferentes áreas ou, inclusive, com outras instituições participantes do PIBID, evitando a dispersão de esforços;

II – a descrição das ações de inserção dos bolsistas nas escolas, envolvendo o desenvolvimento das diferentes características e dimensões da iniciação à docência;

III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

IV – as formas de seleção, acompanhamento e avaliação dos bolsistas;
V – o plano de trabalho para a aplicação dos recursos do programa, observando a legislação pertinente à execução das despesas;
VI – a descrição da contrapartida oferecida pela instituição, composta por no mínimo: espaço administrativo, disponibilidade de servidor(es)/funcionário(s) para suporte administrativo do programa, equipamentos para o desenvolvimento de rotinas administrativas, material de consumo para despesas de rotina e disponibilidade de ramal telefônico institucional;
VII – sistemática de registro e acompanhamento de egressos.
Parágrafo único. O edital de seleção poderá acrescentar outras exigências para a apresentação da proposta. (BRASIL, 2013)

Quanto ao acompanhamento e avaliação do programa, de acordo com a Portaria CAPES/2013 em seus Art. 65, a CAPES exige das IES a elaboração de relatórios de atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID, descrevendo as principais ações realizadas e as em andamento. Esses relatórios devem ser parciais e finais. Os parciais devem ser elaborados e encaminhados à CAPES a cada ano após o início do projeto; e o final em até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

O acompanhamento do programa pela IES acontece nas reuniões semanais entre bolsistas, coordenador de área e coordenador institucional. Já nas escolas parceiras, as reuniões acontecem com menos frequência, já que o contato com o supervisor acontece sempre que necessário e, esporadicamente, são previstas reuniões com todos os envolvidos no programa, professores da universidade, da escola e bolsistas. Também estão previstos outros recursos para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos como as visitas técnicas de servidores e/ou consultores da CAPES e uso de ambiente virtual. (CAPES, 2013c).

É importante destacar que as IES têm autonomia para organizar as atividades do PIBID. Cada IES, de acordo com a Portaria e Regulamento em vigor, tem dinâmicas de trabalhos diferenciados, mas o programa tem início quando a IES interessada tem sua proposta de trabalho aprovada pela CAPES e firma parcerias com as escolas públicas (municipais e/ou estaduais).

A expectativa é que o trabalho desenvolvido no âmbito do PIBID seja o de parceria. Como, por exemplo, que o coordenador institucional e os supervisores do programa agendem reuniões no espaço da escola ou da universidade com os seus alunos bolsistas, diretor da escola, o coordenador pedagógico e professores da escola interessados em receber os alunos bolsistas para discutir necessidades

3.3 Bolsas de Estudo

A CAPES (2013a, p.3). concede bolsas para cinco modalidades e condições, quais sejam:

- a) *iniciação à docência – para os estudantes da licenciatura, no valor de R\$400,00 (quatrocentos reais) mensais;*
- b) *supervisão – para o professor da rede pública de educação básica que supervisione os licenciandos, no valor de R\$765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais;*
- c) *coordenação de área – para o professor da IES que coordene o subprojeto, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais;*
- d) *coordenação de área de gestão de processos educacionais – para o professor da IES que auxilie na gestão do projeto institucional, no valor de R\$1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais, de acordo com o Anexo II da Portaria CAPES nº 96/2013;*
- e) *coordenação institucional – para o professor da IES que coordene o projeto institucional, no valor de R\$1.500,00 (um mil e quinhentos reais) mensais.*

O anexo II da Portaria CAPES nº 96/2013 (CAPES, 2013a) citado diz respeito à quantidade de bolsas a ser concedida de acordo com o número de bolsistas ID inscritos pelas IES, conforme os quadros abaixo do anexo.

Quadro 1 – Concessão de bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais por projeto institucional

Quantidade de bolsas concedidas	
Iniciação à Docência	Coordenação de Área de gestão
5 a 100	–
101 a 200	1
201 a 300	2
301 a 400	3
Mais de 400 (apenas para instituições <i>multicampi</i>)	4

Fonte: Portaria CAPES, 2013a, anexo.

Quadro 2 – Concessão de bolsas por subprojeto

Quantidade de bolsas concedidas		
Iniciação à docência	Supervisão	Coordenação de área
5 a 20	1 a 4	1
21 a 40	4 a 8	2
41 a 60	8 a 12	3
61 a 80	12 a 16	4
...

Fonte: Portaria CAPES, 2013a, Anexo.

Observando as duas Portarias CAPES referentes ao PIBID, Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 e a recente, Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013, nota-se que houve uma revisão do número de bolsas concedidas na última Portaria em relação à primeira.

A Portaria CAPES de nº 260, de 30 de dezembro de 2010(p.5), estabelece as seguintes bolsas de estudos:

- I. de iniciação à docência - para alunos de cursos de licenciaturas autorizados na forma da Lei;*
- II. de coordenação institucional – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa por projeto institucional apresentado;*
- III. de coordenação de área – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa para cada subprojeto apresentado na proposta;*
- IV. de coordenação de área de gestão de processos educacionais – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa por projeto institucional apresentado;*
e
- V. de supervisão – permitida a concessão de 1 (uma) bolsa de supervisão para até, o mínimo de 5 e o máximo de 10 alunos por Supervisor.*

Para a concessão de bolsas para iniciação à docência (ID), Supervisor e Coordenador Institucional não houve alteração, mas para a modalidade Coordenação de área e de Coordenação de Gestão de Processos educacionais a atribuição de bolsistas está relacionada à quantidade de bolsistas ID participantes do projeto.

Com a alteração na concessão de bolsas para essas duas modalidades de coordenação, a IES que se inscrever com apenas um subprojeto, ou seja, com um curso de licenciatura apenas, necessariamente deverá ter no mínimo cinco alunos

participantes de iniciação à docência, conforme estabelecido pela Portaria nº 096, de 18 de Julho de 2013. Contando a IES com apenas o número mínimo de cinco participantes bolsistas ID para que possa iniciar as atividades do PIBID, a instituição apenas terá liberada a bolsa para coordenação institucional.

De acordo com os Quadros I e II, respectivamente, para a CAPES atribuir a bolsa de coordenador de gestão (professor da universidade que auxilia o Coordenador Institucional), a IES deverá ter no mínimo 101 bolsistas ID e, para a atribuir bolsa de coordenador de área é necessário que a instituição tenha 21 bolsistas ID. Isso significa que, não tendo o número mínimo de bolsistas ID para atribuição das bolsas de coordenação, de área e de gestão, o coordenador institucional responderá também por essas, o que de certa forma força a IES a formar uma equipe maior, mesmo não tendo bolsas suficientes para o número de alunos licenciandos.

Quanto ao valor das bolsas, em observância aos Editais publicados, nos anos 2007, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 o valor foi reajustado por três vezes. No edital do ano de 2007, notamos que o valor da bolsa ID está vinculado ou acompanha o valor da bolsa de Iniciação Científica (IC) do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIBIC), que naquele ano era de R\$ 350,00 (trezentos e cinquenta reais). Esse valor esteve previsto também nos editais dos anos de 2007 e 2009. Já no edital de 2010, o valor da bolsa não é declarado, mas se continuou havendo correspondência com as bolsas PIBIC, deve ter sido R\$ 360,00 (trezentos de sessenta reais). A partir do edital do ano de 2011 até o último, o do ano de 2013, o valor passa a ser R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, valor esse igual ao da bolsa atual do PIBIC.

O reajuste também ocorreu nas demais bolsas, supervisão e as de coordenação, na mesma época de reajuste da bolsa de ID, porém essas não são vinculadas aos valores de outros programas. A bolsa de Supervisão no início, edital de 2007, era de R\$ 600,00 (seiscentos reais) mensais e atualmente é de R\$ 765,00 (setecentos de sessenta e cinco reais) mensais. A bolsa de coordenador era, no início, R\$ 1.200,00 (um mil e duzentos reais). A bolsa de Coordenação de área e de gestão somente passou a existir no edital do ano de 2009, quando a bolsa de coordenação se subdividiu em três: Coordenação de área, de Gestão e Institucional. A bolsa de

coordenação institucional atualmente é de R\$ 1.500,00 (um mil e quinhentos reais) e as das demais coordenações é de R\$ 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais) mensais.

3.3.1 A seleção e as atribuições dos bolsistas

Como destacado, a equipe do PIBID conta com cinco modalidades de bolsas; quando atingida a quantidade de bolsistas de iniciação à docência (ID) para concessão das bolsas, são estabelecidos os critérios e atribuídas diferentes atividades a seus bolsistas, conforme os quadros supracitados, e para cada modalidade.

Com base na última Portaria publicada, a de nº 96/2013 (CAPES, 2013a), descrevemos abaixo os requisitos e as atribuições dos bolsistas de cada modalidade de bolsas.

a) Iniciação à docência (ID)

Podem se inscrever como bolsistas ID alunos regularmente matriculados nos cursos de licenciatura que atendam aos requisitos da seleção estabelecidos pelo Edital elaborado pela IES à qual está vinculado. Para elaboração e publicação do seu Edital, sua proposta institucional para o PIBID, a IES deverá ter sido aprovada pela CAPES. O Edital a ser elaborado pelas IES necessariamente deve atender o estabelecido pela Portaria da CAPES em vigor (Portaria CAPES nº 096, de 18 de Julho de 2013) e, se desejar, a instituição poderá acrescentar outros requisitos pertinentes como, por exemplo, para a seleção de seus licenciandos poderá colocar alguma restrição à sua participação como a reprovação, em uma ou duas disciplinas.

Observamos na última Portaria nº96 da CAPES (2013a), em seus artigos 36 e 37, os seguintes requisitos para a concessão de bolsas aos licenciandos, são eles:

- Art. 36. Para concessão de bolsa de iniciação à docência, o estudante deverá atender aos seguintes requisitos:
- I– estar regularmente matriculado em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
 - II–ter concluído, preferencialmente, pelo menos um período letivo no curso de licenciatura;
 - III –possuir bom desempenho acadêmico, evidenciado pelo histórico escolar,

consoante as normas da IES;

IV–ser aprovado em processo seletivo realizado pelo Pibid da IES.

§1ºO estudante de licenciatura que possua vínculo empregatício poderá ser bolsista Pibid, desde que:

I–não possua relação de trabalho com a IES participante do Pibid ou com a escola onde desenvolve as atividades do subprojeto;

II–possua disponibilidade de 32 (trinta e duas) horas mensais para dedicação às atividades do projeto.

§2ºA instituição participante do Pibid não poderá impor restrições aos candidatos à bolsa de iniciação à docência quanto à existência de vínculo empregatício, ressalvado o disposto no §1º.

Art. 37.A critério da IES, poderá ser admitida a participação de professores e alunos voluntários no projeto, desde que atendam aos mesmos requisitos dos bolsistas e cumpram os deveres do programa.

Parágrafo único. Os participantes definidos no caput não poderão ser beneficiários de qualquer auxílio financeiro concedido pela CAPES/Pibid.

Compete ao bolsista de Iniciação à Docência (ID) atuar em diversas atividades pedagógicas a serem realizadas nas escolas públicas, tanto estaduais como nas municipais, cumprindo uma carga horária mínima de trinta e duas horas mensais,¹² e deverá estar ciente das seguintes atribuições previstas na Portaria CAPES/2013 e firmadas no Termo de Compromisso:

Art. 43. São deveres do bolsista de iniciação à docência:

I – participar das atividades definidas pelo projeto;

II – dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, 8 horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discente;

III – tratar todos os membros do programa e da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;

IV – atentar-se à utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;

V – assinar Termo de Compromisso do programa;

VI – restituir à CAPES eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);

VII – informar imediatamente ao coordenador de área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;

VIII – elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;

IX – apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação à docência promovidos pela instituição;

X – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES;

XI – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber.

Parágrafo único. É vedado ao bolsista de iniciação à docência assumir a rotina de atribuições dos docentes da escola ou atividades de suporte administrativo ou operacional.

¹² A carga horária mínima de 32 horas mensais está prevista no Edital lançado em 2013. Nos editais anteriores a previsão era de no mínimo 30 horas mensais, duas horas a menos.

b) Supervisor

O Supervisor é um docente da escola pública de Educação Básica que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola. Ele deverá orientar no mínimo 5 e no máximo 10 bolsistas.

Para a concessão da bolsa Supervisão, a IES elaborará edital próprio para a seleção do docente supervisor com base na Portaria CAPES (2013a), artigo abaixo, acrescido ou não de mais alguns critérios que julgar pertinentes, como por exemplo, a entrevista:

Art. 35. Para concessão de bolsa de supervisão, o professor da escola de educação básica deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir licenciatura, preferencialmente, na área do subprojeto;
- II – possuir experiência mínima de 2 (dois) anos no magistério na educação básica;
- III – ser professor na escola participante do projeto Pibid e ministrar disciplina ou atuar na área do subprojeto;
- IV – ser selecionado pelo Pibid da IES.

Quanto aos deveres do Supervisor, a Portaria CAPES (2013a, Art. 42) estabelece:

Art. 42. São deveres do supervisor:

- I – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência;
- II – controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;
- III – informar ao coordenador de área eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram participação no Pibid;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa ou demais atividades que envolvam a escrita;
- V – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pelo projeto do qual participa;
- VI – informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;
- VII – enviar ao coordenador de área quaisquer relatórios e documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua supervisão, sempre que solicitado;
- VIII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES;
- IX – manter seus dados atualizados na Plataforma Freire, do MEC; X – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
- XI - compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
- XII - elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

c) Coordenador de Área

O coordenador de área é um professor da IES responsável pelo planejamento, organização, acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas em sua área de atuação acadêmica e pela articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exercem suas atividades. Esse professor coordenará um subprojeto, ou seja, o projeto de um curso de licenciatura ou um projeto interdisciplinar, quando vários cursos de licenciatura estabelecem um único projeto. Esse coordenador deverá orientar no mínimo 5 e no máximo 20 alunos bolsistas (CAPES, 2013a):

Art. 34. Para concessão de bolsa de coordenação de área, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:

- I – possuir formação – graduação ou pós-graduação – na área do subprojeto;
- II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, possuir carga horária de, no mínimo, 12 (doze) horas semanais e, preferencialmente, não ser contratado em regime horista;
- III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
- IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
- V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES na área do subprojeto;
- VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:
 - a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
 - b) curso de formação ministrado para professores da educação básica;
 - c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
 - d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
 - e) produção na área.

VII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES;

Parágrafo único. A CAPES poderá, a qualquer momento, realizar a verificação do atendimento aos requisitos por meio da análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Segundo a Portaria CAPES (2013a) são deveres do Coordenador de área:

Art. 41. São deveres do coordenador de área:

- I – responder pela coordenação do subprojeto de área perante a coordenação institucional;
- II – elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
- III – participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência e de supervisores para atuar no subprojeto;
- IV – orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- V – apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo

descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
 VI – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
 VII – informar ao coordenador institucional toda substituição, inclusão, desistência ou alterações cadastrais de integrantes do subprojeto que coordena;
 VIII – comunicar imediatamente ao coordenador institucional qualquer irregularidade no pagamento das bolsas a integrantes do subprojeto que coordena;
 IX – participar de seminários de iniciação à docência do Pibid promovidos pela IES à qual está vinculado;
 X – enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;
 XI – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES;
 XII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes;
 XIII – assinar termo de desligamento do projeto, quando couber;
 XIV- compartilhar com os membros do colegiado de curso e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores; e
 XV – elaborar e desenvolver, quando possível, projetos interdisciplinares que valorizem a intersetorialidade e a conexão dos conhecimentos presentes da educação básica.

d) Coordenador de gestão de processos educacionais

O Coordenador de gestão de processos educacionais é um professor da IES selecionado por ela para dar suporte ao Coordenador Institucional quanto às questões administrativas do projeto Institucional. Somente é atribuída essa bolsa quando a IES conta com 101 bolsistas ou mais.

Os critérios para a seleção do Coordenador de gestão de processos educacionais são os mesmos estabelecidos ao Coordenador institucional na Portaria CAPES/2013 em seu artigo 33, ou seja, o docente será indicado pela IES para essa modalidade e será objeto de avaliação da CAPES. Segue o texto do referido artigo:

Art. 33. Para concessão de bolsa de coordenação institucional e coordenação de área de gestão de projetos educacionais, o professor deverá atender aos seguintes requisitos:
 I – possuir título de mestre ou doutor;
 II – pertencer ao quadro permanente da IES e, quando se tratar de instituição privada, ser contratado em regime integral ou, se parcial, com carga horária de, no mínimo, 20 (vinte) horas semanais e, de preferência, não ser contratado em regime horista;
 III – ser docente e estar em efetivo exercício das atividades do magistério no ensino superior;
 IV – possuir experiência mínima de 3 (três) anos como docente do ensino superior;
 V – ministrar disciplina em curso de licenciatura da IES;
 VI – possuir experiência na formação de professores ou na execução de

projetos de ensino, comprovada por pelo menos dois dos seguintes critérios:

- a) orientação de estágio em curso de licenciatura;
- b) curso de formação inicial e/ou continuada ministrado para professores da educação básica;
- c) coordenação de programas ou projetos de formação para o magistério na educação básica;
- d) experiência como docente ou na gestão pedagógica da educação básica;
- e) produção na área.

VII – possuir competência técnica compatível com a função de coordenador de projeto, bem como disponibilidade para dedicação ao programa;

VIII – não ocupar o cargo de reitor, vice-reitor, presidente, vice-presidente, pró-reitor ou qualquer outro cargo equivalente na IES.

Parágrafo único. O atendimento aos requisitos para concessão da bolsa será verificado pela CAPES por meio de análise do currículo do docente, que deverá manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes, do CNPq.

Quanto aos deveres, a referida Portaria (CAPES, 2013a, p.16) enumera-os em seu artigo 40:

Art. 40. São deveres do coordenador de área de gestão de processos educacionais:

- I – apoiar o coordenador institucional e ser corresponsável pelo desenvolvimento do projeto;
- II – colaborar na articulação institucional das unidades acadêmicas e colegiados de curso envolvidos na proposta institucional;
- III – promover reuniões periódicas com a equipe do programa;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V – produzir relatórios de gestão sempre que solicitado;
- VI – representar o coordenador institucional em todas as demandas solicitadas pela IES ou pela CAPES, quando couber;
- VII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES;
- VIII – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes e;
- XIX - compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores.

e) Coordenador Institucional

O Coordenador Institucional é um docente da IES, responsável perante a CAPES pelo projeto institucional, zelando por sua unidade e qualidade.

Para a concessão dessa modalidade de bolsa a IES deverá indicar um docente que atenda aos requisitos estabelecidos pela Portaria CAPES/2013 em seu artigo 33º supracitado. A indicação do docente para essa modalidade será objeto de avaliação da CAPES.

Quanto aos deveres do Coordenador Institucional, a mesma Portaria CAPES/2013 os estabelecem na Seção V, Artigo 39:

Art. 39. São deveres do coordenador institucional:

- I – responder pela coordenação geral do Pibid perante as escolas, a IES, as secretarias de educação e a CAPES;
- II – acompanhar as atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva, quer aquelas executadas nos diferentes subprojetos;
- III – acordar com as autoridades da rede pública de ensino a participação das escolas no Pibid;
- IV – atentar-se à utilização do português de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V – empreender a seleção dos coordenadores de área em conjunto com os colegiados de curso das licenciaturas;
- VI – comunicar à CAPES as escolas públicas selecionadas nas quais se desenvolverão as atividades do programa;
- VII – elaborar e encaminhar à CAPES relatório das atividades desenvolvidas no projeto, em atendimento ao estabelecido por esta Portaria;
- VIII – articular docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e à promoção da formação interdisciplinar;
- IX – responsabilizar-se pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores e supervisores do projeto, conforme orientação da CAPES, mantendo esse cadastro atualizado;
- X – acompanhar mensalmente a regularidade do pagamento dos bolsistas, responsabilizando-se pelas alterações no sistema;
- XI – manter sob guarda institucional toda documentação referente ao projeto;
- XII – garantir a atualização dos coordenadores de área e dos supervisores nas normas e procedimentos do Pibid;
- XIII – realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto;
- XIV – comunicar imediatamente à CAPES qualquer alteração relativa à descontinuidade do plano de trabalho ou do projeto;
- XV – promover reuniões e encontros entre os bolsistas, garantindo a participação de todos, inclusive de diretores e de outros professores das escolas da rede pública e representantes das secretarias de educação, quando couber;
- XVI – enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas do projeto sob sua orientação, sempre que forem solicitados;
- XVII – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES e pelas instituições participantes do programa;
- XVIII – utilizar os recursos solicitados para o desenvolvimento do projeto, obrigando-se a cumprir todas as condições estabelecidas em cada edital, em fiel atendimento às normativas que regulamentam o gerenciamento de recurso público;
- XIX – prestar contas técnica e financeira nos prazos pactuados;
- XX – participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela CAPES;
- XXI – manter seus dados atualizados na Plataforma Lattes; e
- XXII – compartilhar com a direção da IES e seus pares as boas práticas do Pibid na perspectiva de buscar a excelência na formação de professores

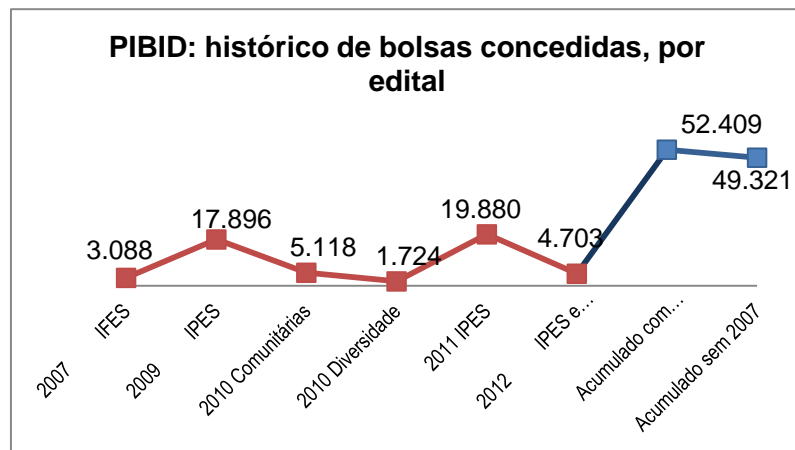
3.3.2 A distribuição das bolsas: dados de 2007 a 2012

Quanto ao número de bolsistas do PIBID, no Edital do ano de 2007, para início de atividade no de 2008, momento em que puderam se inscrever apenas as

Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) que ofereciam os cursos de Matemática, Física, Química e Biologia, notamos que o programa teve um início discreto, com 3.088 bolsas, devido à abertura para a participação de apenas quatro cursos de licenciatura, e no ano de 2012, o número somou 52.409 bolsas concedidas.

Conforme gráfico abaixo, observamos um crescimento considerável, que se deve à abertura para a participação de todos os cursos de licenciatura de diferentes IES como autorizada nos últimos editais ^{13 14}.

Gráfico 1. PIBID: Bolsas concedidas por edital



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p. 63)

No Edital de 2007, exercício em 2008¹⁵, primeiro ano de implantação e com participação restrita das Universidades Federais, como se pode observar no gráfico acima, havia 2.326 bolsistas de iniciação à docência e, após quatro anos de implantação e com abertura das inscrições às demais IES, em 2011, a soma chegou a 24.175 de alunos que tiveram a oportunidade de ser bolsistas no período de sua formação.

¹³ IFES - Instituição Federal de Ensino Superior.

¹⁴ IPES - Instituição Pública de Ensino Superior.

¹⁵ Os Editais são lançados um ano anterior ao do exercício. O Edital do ano de 2007 foi publicado em dezembro de 2007 para exercício no ano seguinte, 2008. Quanto ao número baixo de bolsas concedidas no Edital do ano de 2007 e ao salto no número de bolsas concedidas do ano de 2008 para 2009, encontramos a seguinte explicação no corpo do Relatório de Gestão 2009-2012 (p.56) “3.5. Resultados do PIBID: números e impactos. Embora o primeiro edital do PIBID seja de 2007, o programa só começou a ser implementado de fato em 2009. (...) Esses quatro anos demonstram um forte crescimento do PIBID, fato que só foi possível pela qualidade e impacto que o programa vem gerando.”

Comparando esses dados aos do Relatório 2009-2012, obtivemos no ano de 2012, 4.703 bolsistas de iniciação à docência; aparentemente, um decréscimo no número de participantes novos em relação ao ano anterior. Porém, é sabido que os bolsistas de iniciação à docência atuantes no ano de 2011 puderam dar continuidade no ano de 2012, cuja duração da bolsa prevista para o Edital de 2012 foi de 12 meses, renováveis para igual período.

Em seguida, a tabela diz respeito ao número de bolsistas apresentado no primeiro Relatório de Gestão 2009-2011 (p. 34) “Tabela 1. PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas” e, na sequência os números apresentados no segundo Relatório 2009-2012 (p. 57) “Tabela 17. PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas”.

Tabela 1. PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas I¹⁶

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunit árias	2010 Diversida de	2011 IPES	Total com Edital 2007	Total sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175	21.849
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246	203
Coordenador de Área	216	506	135	63	752	1.672	1.456
Coordenador de Gestão	0	0	0	0	102	102	102
Supervisor	503	1167	414	277	1450	3.811	3.308
Total	3.088	10.606	3.020	1.782	11.510	30.006	26.918

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011 (CAPES, 2012, p. 57)

¹⁶ Não objeto de discussão neste trabalho mas, atentos às somatórias apresentadas em separado em cada um dos Relatórios, observamos que elas se divergem em relação ao número de bolsas de iniciação à docência aprovadas por edital. Pelos dados do segundo Relatório de Gestão, o de 2009-2012 tivemos 16.140 bolsistas de iniciação à docência no ano de 2011, enquanto que no primeiro Relatório a somatória apresentada foi de 9.104 bolsistas de iniciação à docência para o mesmo ano (2011), um número bem menor.

Tabela 2. PIBID: Todos os editais com total de bolsas aprovadas II¹⁷

	2007 IFES	2009 IPES	2010 Comunitá- rias	2010 Diversida- de	2011 IPES	2012 IPES e Comunitá- rias	Total com Edital 2007	Total sem Edital 2007
Bolsista de Iniciação à Docência	2.326	14.714	4.104	1436	16.140	3.698	42.418	40.096
Coordenador Institucional	43	87	26	20	103	52	331	288
Coordenador de Área	216	848	209	63	1069	309	2.714	2498
Coordenador de Gestão	0	87	26	0	103	50	266	266
Supervisor	503	2160	753	205	2.465	594	6.680	6.177
Total	3088	17.896	5.118	1724	19.880	4.703	52.409	49.321

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p .63)

Vejamos abaixo a tabela quanto à execução orçamentária do PIBID – bolsas e custeio, segundo o Relatório de Gestão da CAPES de 2012. Tivemos a seguinte evolução nos investimentos:

Tabela 3: PIBID: Evolução dos recursos executados

ANO	Executado
2009	20.041.950,00
2010	80.398.941,22
2011	138.597.928,92
2012	219.084.614,74
Total	458.123.434,88

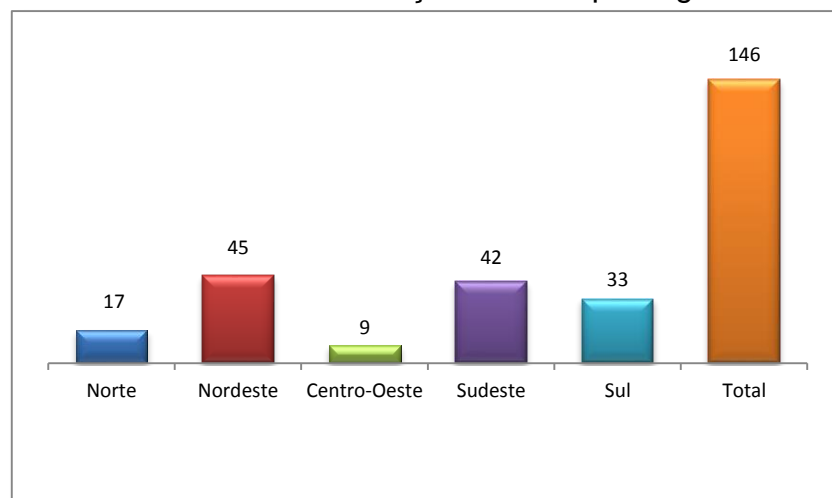
Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c)

¹⁷ Podemos inferir que há divergência nos dados apresentados no segundo Relatório de Gestão 2009-2012 no tocante à somatória da coluna 2009 IPES e 2010 Comunitárias – Bolsistas de iniciação à docência da tabela acima que, não é igual da apresentada no primeiro Relatório de Gestão (2009-2011). Este trouxe a somatória bem menor. Já a somatória dos números totais de bolsas aprovadas para as IPES Diversidades acontece ao contrário, ela é maior na apresentação do Relatório 2009-2011, 1.782 bolsistas e no Relatório 2009-2012 tivemos 1.724, dentre outras somatórias que se divergem entre as tabelas. Contudo, o decréscimo ocorrido do ano 2012 é significativo comparado ao de 2011 uma vez que as inscrições para o PIBID se abrem também as IES sem fins lucrativos.

Observamos que na tabela acima não aparecem os investimentos do ano de 2008 (Edital 2007), isso se dá pelo fato do PIBID ser gerenciado pela CAPES a partir do ano de 2009. Lembrando que primeiramente o programa foi gerenciado em conjunto pelo SISU (Secretaria de Educação Superior), pela CAPES e pelo FNDE – Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação, e não encontramos dados disponíveis referentes aos recursos investidos no ano de 2008.

Em relação ao número de IES participantes, ao todo foram 146 IES e 283 *campi* parceiros, conforme os dados do relatório de 2009-2011. A região nordeste é a que mais IES se inscreveram, tendo um percentual de 31% de IES participantes. A região sudeste é a segunda, com 29%, a Sul, com 22%, a Norte com 12% e a Centro-Oeste com 6%.

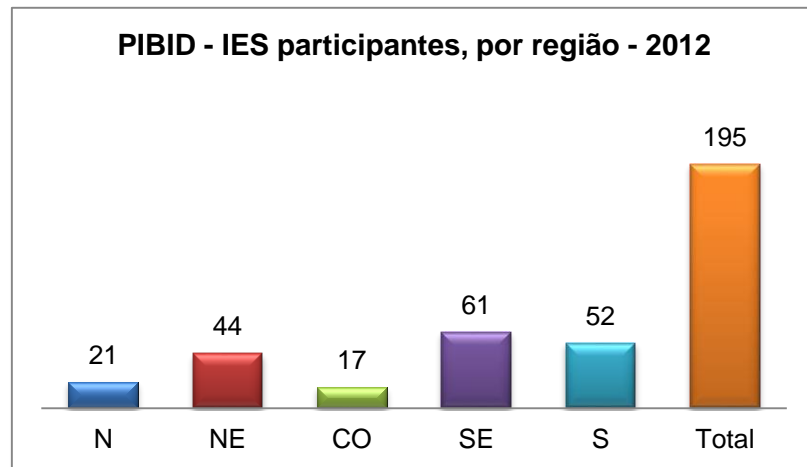
Gráfico 2. PIBID: Distribuição das IES por região



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011(CAPES, 2012, p. 36)

Já nos dados apresentados no Relatório de Gestão 2009-2012, em relação aos números de IES participantes, a região sudeste passa ser a primeira, com 31% de IES participantes, e em segundo a região sul, com 27%. Na sequência, a região nordeste com 22%, a norte com 11% e a centro-oeste com 9%. Notamos um decréscimo no número de participações da IES na região nordeste e um acréscimo pelas IES da região sul e sudeste.

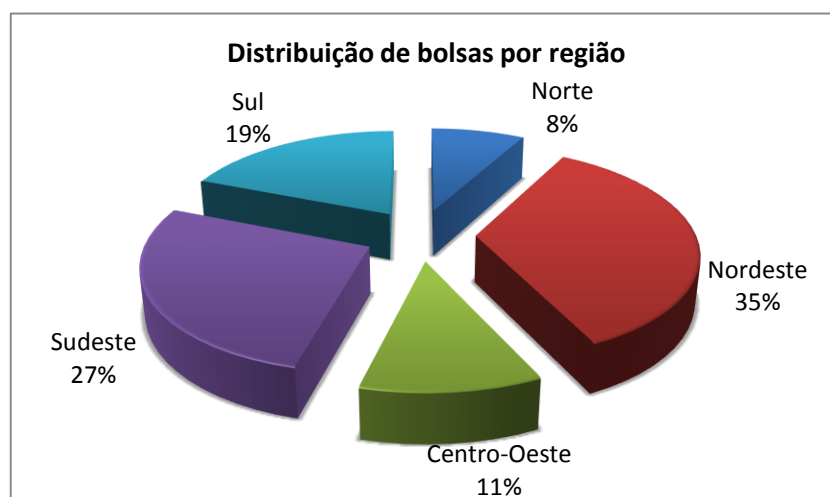
Gráfico 3 PIBID: Nº de IES participantes, por estado e região, 2012



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2012, p. 59)

Quanto à distribuição de bolsas por região, nem sempre se equipara ao número de IES participantes por região, ou seja, no Relatório de Gestão 2009-2011, coincidentemente a região nordeste foi a região com maior número de IES participantes, assim como foi maior o número de bolsistas participantes, seguido das regiões sudeste, sul, centro-oeste e norte, como demonstrado no gráfico abaixo. Porém, este relatório não traz o número de bolsistas por unidade federativa ou por região conforme o último relatório (2009-2012).

Gráfico 4: PIBID: Distribuição de bolsas por região



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2011(CAPES, 2012)

Já os dados sobre a distribuição de bolsas entre as regiões do país descritos no Relatório de Gestão 2009-2012, encontramos neste relatório, demonstrado na

Tabela 4 abaixo, que a relação entre número de bolsistas e IES por unidade federativa, ano de 2012, que subentendemos que não trata do ano específico de 2012, e sim a somatória de 2008 a 2012. Vejamos:

Tabela 4: PIBID: Relação entre número de bolsistas e IES, por UF, 2012

Região	UF	Bolsistas	IES
N	AC	436	1
	AM	1.414	3
	AP	399	3
	PA	1.288	5
	RO	439	3
	RR	853	3
	TO	579	3
NE	AL	691	3
	BA	3.875	10
	CE	1.983	6
	MA	808	2
	PB	1.091	4
	PE	1.613	10
	PI	2.074	3
	RN	1.536	4
	SE	607	2
CO	DF	436	2
	GO	1.558	7
	MS	1.517	4
	MT	960	4
SE	ES	717	3
	MG	5.768	20
	RJ	2.030	11
	SP	4.985	27
S	PR	4.389	13
	RS	4.815	25
	SC	2.460	14

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c)

Numa segunda tabela do Relatório, demonstrada aqui na tabela nº 5, abaixo, a somatória de bolsistas por região, bem como a média entre bolsistas e IES, por região, no ano de 2012, nos deparamos que a região nordeste é a maior em número de bolsistas, com 14.278 bolsistas; em segundo lugar, a região sudeste com 13.500 bolsistas; em terceiro a região sul; em quarto e quinto lugares, a região norte e centro-oeste respectivamente.

Comparando aos dados do 1º e do 2º Relatório, respectivamente, 2009-2011 e, 2009 e 2012, cumulativos, temos que as regiões sudeste e nordeste caminham juntas quanto ao número de bolsistas, mas o aumento significativo se deu na região sul, antes em quarto lugar, e que no último relatório passa para a terceira região com maior número de bolsistas.

Tabela 5. PIBID: Média entre bolsistas e IES, por região, 2012

Região	Bolsistas	IES	Média bolsistas/IES
N	5.408	21	258
NE	14.278	44	325
CO	4.471	17	263
SE	13.500	61	221
S	11.664	52	224

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c)

Enfim, no ano de 2013, o PIBID esteve em seu sexto ano consecutivo de implantação objetivando a expansão na concessão de bolsas para os anos de 2013 e 2014. No último Relatório (2009-2012), a programação descrita foi de conceder 75.000 bolsas (CAPES, 2012); porém, no último Edital 61/2013, publicado para exercício neste ano, estavam previstas a concessão de 72.000 bolsas. (CAPES, 2013c). Observando no site do programa temos os seguintes dados atualizados em 15 de maio deste ano, 2014:

Tabela 6 Bolsas Concedidas pelo PIBID e pelo Pibid Diversidade até 15 de maio de 2014

Tipo de Bolsa	Pibid	Pibid Diversidade	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, 2014.

Pode-se observar, na tabela acima, a evolução do número de bolsas concedidas pela CAPES comparada aos editais anteriores, cuja previsão de conceder 72.000 bolsas foi ultrapassada em 845 bolsas de iniciação à docência, porém a previsão de concessão de bolsas registrada no primeiro Relatório (2009-2011) que objetivava o emprego de 100.000 bolsas no total (CAPES, 2011, p.44) no ano de 2012 não aconteceu e, atualmente soma-se 90.254 bolsas.

3.4 Relatórios de Gestão da CAPES/DEB

Os Relatórios de Gestão da CAPES (2009-2011 e 2009- 2012)¹⁸, disponíveis eletronicamente na página da CAPES, foram elaborados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica(DEB), órgão da Coordenação de

¹⁸ O Relatório de Gestão da CAPES 2009-2013 foi publicado no site do órgão em 18/09/2014 e não foi analisado neste trabalho porque nossa pesquisa se encontrava concluída.

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. São documentos consolidados sobre a gestão de vários dos programas gerenciados pela CAPES, dentre eles o de nosso interesse de pesquisa, o PIBID.

Segundo a DEB, a opção de consolidação sobre a Gestão dos programas gerenciados pela CAPES (2013c, p.4) em um único documento tem como objetivo,

representar uma linha de ação marcada pela continuidade dos programas e pela identidade de visão política dos titulares da DEB sobre a relevância social da carreira do magistério da educação básica. A consolidação das informações em poucas páginas tem o propósito de permitir ao leitor uma visão de conjunto e perceber a evolução da área na CAPES

Os dados que os Relatórios de Gestão de 2009-2011 e do 2009-2012 trazem são cumulativos, isto é, a diretoria atualiza os dados numéricos ano a ano, bem como revisita textos avaliativos sobre as ações desenvolvidas. Resume (id.) que,

Os dados registrados neste Relatório sinalizam a forte atuação da diretoria e apontam perspectivas de trabalho que aumentam a cada dia ante os bons resultados que estão sendo colhidos. O diferencial que a CAPES traz à formação de professores e aos programas de fomento a estudos, pesquisas e inovação na Educação Básica decorre de sua experiência de mais de seis décadas na qualificação, expansão e consolidação da pós-graduação no Brasil e de uma visão sistêmica da educação brasileira.

Com base nesses documentos, destacamos na análise as áreas de conhecimento que aderiram ao PIBID e os principais impactos do Programa para a formação inicial e continuada de professores.

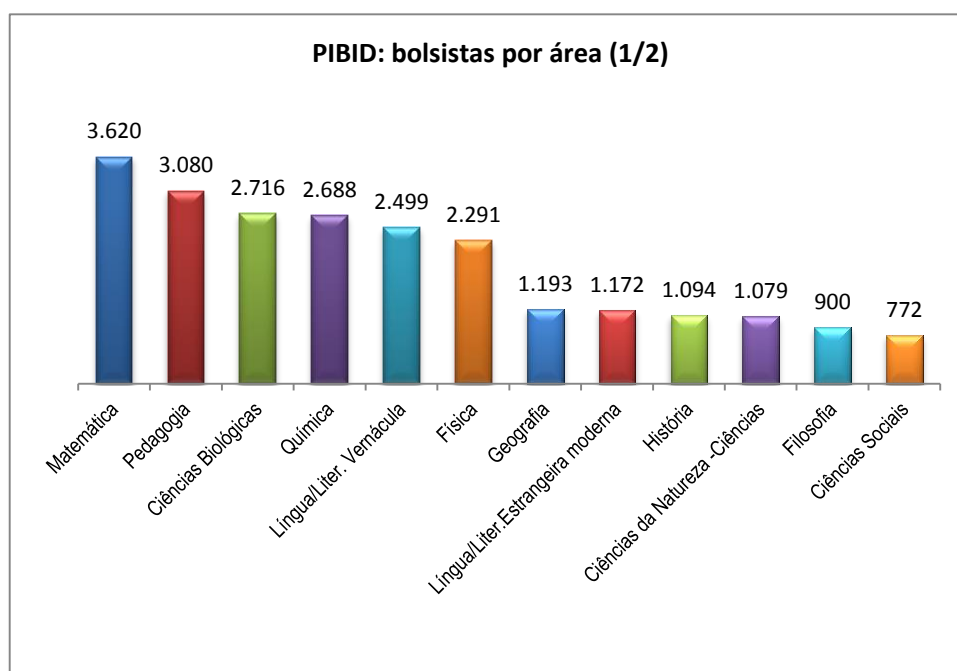
Para compreendermos os dados dos gráficos apresentados nos Relatórios e extraídos para esse texto é necessário atentarmos para o ano de publicação de cada edital, pois cada um determina quais Instituições de Ensino Superior puderam se inscrever em cada edição.

Cabe explicitar que quando a proposta da Instituição é aprovada, o contrato de execução tem prazos variados previstos em cada edital, portanto, ao considerarmos o número de instituições inscritas devemos considerar que as já inscritas não poderão se inscrever novamente, exceto quando o edital autoriza aumentar ou reduzir o número de bolsistas ao término do prazo de execução do projeto.

Outra questão importante a ser considerada ao analisar os Relatórios, em especial o gráfico referente ao número de bolsistas, é que o PIBID oferece cinco tipos de bolsas, já descritas anteriormente: Iniciação à Docência, Coordenação Institucional, Coordenação de Área, Coordenação de Gestão e Supervisor, e também que os dados somatórios são complementares e cumulativos, ou seja, podemos analisar apenas o último Relatório publicado, o qual compreende os anos de 2009 a 2012¹⁹.

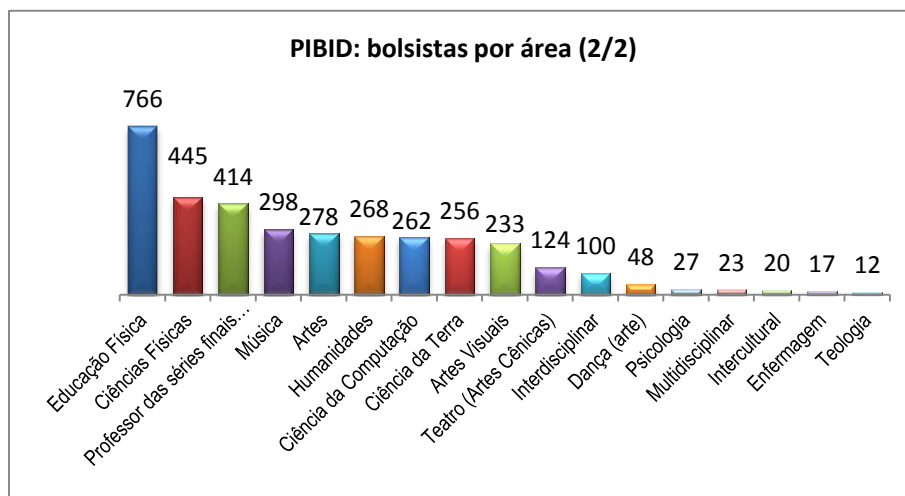
Quanto às áreas de conhecimento que aderiram ao PIBID até o ano de 2012 é possível observar que os cursos de Matemática, Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Língua e Literatura Vernácula e Física se destacam no número de licenciandos participantes, totalizando 16.894 bolsistas de um universo de 26.695 bolsistas. Isso corresponde a 63,28%.

Gráfico 5. PIBID: Bolsistas por área de conhecimento 1/2.



Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p. 63)

¹⁹ O Relatório de Gestão 2009 a 2013 somente foi publicado no site da CAPES em 18 de setembro de 2014, data de conclusão de nossa pesquisa.

Gráfico 6: PIBID: Bolsistas por área de conhecimento 2/2.

Fonte: Relatório de Gestão 2009-2012 (CAPES, 2013c, p. 63)

Uma das explicações quanto ao número de bolsistas por curso de licenciatura se deve relativamente ao número de licenciados matriculados segundo os dados apresentados pelo Censo do Ensino Superior de 2012²⁰, publicada em 2013.

Observemos a tabela abaixo:

Tabela 7 - Número de matrículas de Graduação em Licenciatura, frequência e frequência Acumulada, segundo os Cursos de Graduação em Licenciatura que possuem os maiores números de alunos - Brasil - 2013

N	Curso/Nome OCDE	Matrículas ¹	Frequência (%)	Frequência Acumulada (%)
1	Pedagogia	611.111	44,5	44,5
2	Formação de professor de educação física	122.169	8,9	53,4
3	Formação de professor de biologia	86.280	6,3	59,6
4	Formação de professor de matemática	80.891	5,9	65,5
5	Formação de professor de história	79.357	5,8	71,3
6	Formação de professor de língua/literatura vernácula (português)	78.800	5,7	77,0
7	Formação de professor de geografia	48.792	3,6	80,6
8	Formação de professor de língua/literatura estrangeira moderna	47.904	3,5	84,1
9	Formação de professor de língua/literatura vernácula e língua estrangeira moderna	36.578	2,7	86,7
10	Formação de professor de química	35.229	2,6	89,3

²⁰ O Censo do Ensino Superior do ano de 2012 encontra-se disponível no site no INEP. Somando as matrículas de todas as licenciaturas tivemos 1.353.614 licenciandos no ano de 2012, dados publicados no ano seguinte.

11	Formação de professor de física	24.661	1,8	91,1
12	Formação de professor de filosofia	18.301	1,3	92,4
13	Formação de professor de sociologia	15.702	1,1	93,6
14	Formação de professor de artes visuais	15.301	1,1	94,7
15	Formação de professor de ciências	14.024	1,0	95,7
16	Formação de professor de música	13.459	1,0	96,7
17	Formação de professor de computação (informática)	10.132	0,7	97,4
18	Formação de professor de artes (educação artística)	7.469	0,5	98,0
19	Formação de professor de teatro (artes cênicas)	4.456	0,3	98,3
20	Psicologia	2.998	0,2	98,5

Fonte: Mec/Inep; Tabela elaborada por Inep/Deed

Nota: (1) Não constam dados de cursos de Área Básica de Ingresso

Tomando como base que para ser um bolsista do PIBID, dependendo da organização do Programa na IES de origem do licenciando, este poderá se inscrever desde o primeiro ano ou semestre, a tabela acima nos ajuda a relacionar número de matriculados com o número de bolsistas. Embora apareçam 29 cursos de licenciatura nos gráficos 5 e 6 e a tabela acima do Censo do Ensino Superior apresente apenas 20 principais cursos de licenciatura, há possibilidades de análise, pois nosso intuito é de relacionar a quantidade de bolsas à quantidade de matrículas.

Segundo os dados do Censo do Ensino Superior na tabela 7, observamos que os seis primeiros cursos de licenciatura com maior número de matrículas são: Pedagogia, Educação Física, Biologia, Matemática, História e Língua/Literatura/Português; procede se relacionarmos a quantidade de bolsistas (Gráfico 5) com a quantidade de matrículas nos cursos de Pedagogia, Matemática, Biologia e o de Língua/Literatura/Português.

A licenciatura em Educação Física destoa da relação que fizemos, uma vez que este curso é o segundo com maior número de matrículas e o 13º com maior número de bolsistas. Uma das explicações se dá na dinâmica de organização curricular particular de cada IES, em que há opção ao licenciando de iniciar o curso na modalidade licenciatura e depois conclui-lo ou complementá-lo como bacharelado.

Assim ocorre com o curso de Química, que também apresenta a disparidade entre a quantidade de matrículas e a de bolsistas. Ele ocupa a 10ª posição na relação de matrículas e é menor quando comparada com a quantidade de licenciandos

bolsistas, uma vez que ele é quarto curso com maior número de bolsistas. O que se subentende é que ocorre semelhante ao curso de Educação Física, em que há opções licenciatura e/ou bacharelado.

Quanto às demais licenciaturas pontuadas nos gráficos 6 e 7, a quantidade menor de bolsistas se relaciona à quantidade menor de matrículas, ou seja, menor número de matrículas corresponde a menor número de bolsistas.

A licenciatura “Professores das Séries Iniciais” que ocupa a 15º lugar em relação ao número de matrículas, acreditamos estar relacionado ao Curso Normal Superior, praticamente em extinção depois das novas Diretrizes para o curso de Pedagogia de 2006.

Quanto à avaliação do Programa, observamos ao final do Relatório que a CAPES apresenta os “Principais impactos do PIBID” para a formação inicial e continuada de professores, trazendo uma síntese das principais contribuições coletadas por esta agência de fomento por meio dos depoimentos e dos relatórios que as IES, obrigatória e anualmente, entregam com a descrição e análises das atividades desenvolvidas.

Os principais impactos/resultados do PIBID são apresentados em cinco frentes de atuação do programa: do ponto de vista das licenciaturas; dos bolsistas de Iniciação à Docência; dos Coordenadores de área; dos Supervisores e das escolas públicas participantes.

Dessas frentes, com base do Relatório de 2009-2012, dirigimos nossa atenção para os pontos de vista das licenciaturas, dos bolsistas de Iniciação à Docência e das escolas públicas participantes. Essa escolha se justifica pelo interesse em evidenciar e analisar as contribuições do PIBID para a promoção do vínculo universidade-escola, relação teoria-prática e aperfeiçoamento e valorização da formação dos estudantes de licenciatura.

Do ponto de vista das licenciaturas, o Relatório (CAPES, 2013c, p.71) registra:

- diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura;
- integração entre teoria e prática, ação e reflexão;
- aproximação entre instituições de ensino superior – IESs e escolas públicas de educação básica;
- valorização das licenciaturas na comunidade acadêmica e científica;
- articulação entre ensino, pesquisa e extensão;
- revisão de currículos das licenciaturas;

- inserção de novas metodologias e tecnologias educacionais na formação de docentes;
- sinergia com o Prodocência, Observatório da Educação, Parfor e outros programas que valorizam a formação e o exercício da docência;
- realização de eventos interdisciplinares para aprimoramento das licenciaturas;
- realização de eventos entre Pibids, envolvendo instituições do estado, região, áreas afins.

Essa síntese destaca que o PIBID movimenta a IES e possibilita uma prática formativa contextualizada (IMBERNÓN, 2010), alavancando a possibilidade de trabalho coletivo (CONTRERAS, 1994) em busca de uma formação docente de qualidade, uma vez que se propõe em integrar entre teoria e prática, ação e reflexão (SCHÖN, 1992).

Em relação ao ponto de vista dos bolsistas de iniciação à docência, o Relatório (CAPES, 2013c, p.71) valoriza:

- formação contextualizada e comprometida com o alcance de resultados educacionais;
- melhoria no desempenho acadêmico;
- descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola;
- adoção de atitudes inovadoras e criativas;
- definição pelo exercício do magistério por parte de alunos que fizeram licenciatura como opção secundária;
- aprovação de ex-bolsistas em concursos públicos, em cursos de especialização e em mestrados;
- contratação de ex-bolsistas pela direção das escolas onde atuaram;
- produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais;
- crescente participação de trabalhos de bolsistas do Pibid em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior;
- adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano da escola e da própria formação (uso de ferramentas como Google Maps, abertura de laboratórios de Ciências e Informática então fechados nas escolas, etc.).

A relação acima, que traz os pontos positivos declarados pelos bolsistas, potencializa a construção dos saberes experienciais (TARDIF, 2010), uma atividade não possibilitada no espaço das IES mesmo quando simulamos o processo ensino e aprendizagem que ocorrem com as crianças da educação básica com os professores em formação.

O estar na escola colaborando com aprendizagem dos alunos, envolvendo-se com a prática educativa cotidiana possibilita ao licenciando experienciar a concretude da profissão docente. É este espaço formativo (CANÁRIO, 1999, 2001) que possibilita

ao licenciando compreender a diferença entre o ensino técnico, instrumental (PÉREZ GÓMEZ, 1992) e o autônomo, reflexivo, em que o professor é autor de suas próprias ações. (TARDIF, 2010).

Oportunizar aos licenciandos que sejam protagonistas na realização de atividades com os alunos é possibilitar a entrada mais segura na carreira docente, pois a transição de estudante para professor é avassaladora e requer apoio dos mais experientes (CAVACO, 1999, SILVEIRA, 2006, MARIANO, 2006).

O Relatório (CAPES, 2013c, p.72), do ponto de vista das escolas públicas participantes, destaca:

- incentivo à mudança e à inovação;
- elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores;
- elevação do IDEB;
- bolsistas Pibid como inspiração para alunos das escolas públicas que buscam cursos superiores que não estavam em seu projeto de vida;
- demanda por mais bolsista Pibid;
- apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM;
- uso, renovação e adequação de laboratórios de Física, Ciências, Química, Informática;
- revitalização de bibliotecas;
- feiras de ciências, mostras de literatura e outras.

Notamos que os itens acima descritos declarados pelas escolas públicas participantes se dão de forma generalizada, porém reconhecemos que quando uma instituição adentra a outra, ocorrem mudanças em ambas.

Devido à singularidade na execução das atividades do PIBID pelas IES nas escolas, não podemos precisar por meio desses itens se o relacionamento, a parceria, aconteceu de forma harmoniosa, colaborativa (FIORENTINI, 2009, 2011; FOERSTER, 2005; SCHNETZLER, 2002), se a relação universidade-escola se deu da primeira se sobressair em relação à segunda, como a detentora dos conhecimentos científicos, ou seja, se houve a permanência da superioridade da academia em relação à escola, mantendo as relações de poder (SAUL, 1993; CARVALHO J., 2013); acreditamos que a relação foi mais conflituosa do que harmoniosa, mas também com trocas de experiência.

Quanto às ações em evidência nos diferentes pontos de vistas descritos acima, observamos que o PIBID tem possibilitado aos licenciandos bolsistas a aprendizagem da docência, oportunizando-os serem autônomos na elaboração e desenvolvimento

de atividades de acordo com as necessidades educacionais dos alunos e da escola pública. Imbernón (2010, p.36) diz com propriedade sobre essa questão:

A profissionalização do professor está diretamente ligada ao exercício de sua prática profissional, a qual está condicionada por uma rede de relações de poder. Se a prática é um processo constante de estudo, de reflexão, de discussão, de experimentação, conjunta e dialeticamente com o grupo de professores, se aproximará da tendência emancipadora, crítica, assumindo um determinado grau de poder que repercute no domínio de si mesmos.

Quanto à relação entre escola e a universidade, é possível depreender que o bolsista, futuro professor, tem oportunidades de refletir coletivamente sobre a escola como um todo (ZEICHNER, 1998), sobre a complexidade do ato de ensinar (SCHÖN, 1992), ou seja, perceber que ensinar foge da aplicação de técnicas e teorias (PÉREZ GÓMEZ, 1992).

Dificuldades e limites, segundo os diversos pontos de vista, não são mencionados no Relatório. Supomos que como a finalidade do documento é prestar contas dos investimentos empregados, esses aspectos não foram considerados.

4. METODOLOGIA: ESCOLHAS E ENCAMINHAMENTOS

Diante da complexidade interpretativa dos processos sociais e da compreensão da dialética (relações internas e externas) inerentes ao objeto de pesquisa, a inquietação e a dificuldade foram parceiras fiéis deste trabalho. Para a compreensão dos sujeitos, materiais e contextos, bem como o necessário aprofundamento teórico, nos vimos diversas vezes “embaralhadas”, porque não estavam claras as alterações e transformações pelas quais vamos passando no processo de pesquisar (FREITAS, 2009).

O primeiro passo foi definir qual perspectiva teórica melhor se aproximava daquilo que acreditamos como pessoa e profissional da educação. A identificação foi com a abordagem histórico-cultural, que concebe que as pessoas se constituem como seres humanos nas relações interpessoais mediadas pelos signos e instrumentos da cultura ao longo de suas vidas, numa constituição interminável. Mas por que os termos “histórico” e “cultural” estão juntos ao definirmos como se dá o desenvolvimento humano? Pino (2000, p. 51) responde que

a história do homem é a história dessa transformação, a qual traduz a passagem da ordem da natureza à ordem da cultura (...). As funções biológicas não desaparecem com a emergência das culturais, mas adquirem uma nova forma de existência: elas são incorporadas na história humana. Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto, a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo, como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo.

Isso significa dizer que o homem produz cultura e ao mesmo tempo é produzido por ela. Ele carrega a história da humanidade para transformar a natureza humana e a si mesmo mediado pelos signos e instrumentos, pelo *outro*; o homem é, portanto, inerentemente um produto social, mas não como reflexo imediato do meio social (SCHEIBE e AGUIAR, 1999).

Essa compreensão tem sua origem nos trabalhos do psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934), que considera o desenvolvimento humano um processo complexo, que ocorre por meio da mediação entre o homem e os instrumentos da cultura. Para o autor, “o homem é uma pessoa social = um agregado de relações sociais” (VYGOTSKY, 1929 apud GÓES, 2000a, p.129). Em outras palavras, “é o produto de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado

nas ligações entre história individual e história social” (VYGOTSKY, 2003, p.15). Isso significa que a história individual (ontogenética) e social da espécie humana (filogenética) se entrelaçam na constituição da pessoa que somos, porque precisamos do *outro* para nos constituirmos.

A pessoa vai se constituindo pessoa singular ao longo de sua vida num processo contínuo de relacionamento Eu-Outro. Como afirma Vygotsky (1999, p. 56), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Molon (2000, p.16) nos ajuda a compreender essa relação quando destaca que

é necessário o reconhecimento do outro enquanto eu, alheio nas relações sociais, e o reconhecimento do outro enquanto eu próprio, na conversão das relações intersicológicas em relações intrapsicológicas, mas nesta conversão, que não é mera reprodução mas, reconstituição de todo o processo envolvido, há o reconhecimento do eu alheio e do eu próprio e, também, o conhecimento enquanto autoconhecimento e o conhecimento do outro enquanto diferente de mim.

Os encontros ocorridos e as experiências sociais vivenciadas, ou seja, as experiências como docente no ensino superior, atuante na formação de professores, como docente e gestora na educação básica, experiências de outros lugares sociais ocupados, foram determinantes para as escolhas pessoais feitas ao longo deste trabalho, como a definição do objeto de pesquisa, dos autores de apoio para a compreensão desse objeto e da corrente teórica adotada. As crenças e valores pessoais e profissionais nos levam a teorizar da forma que fazemos, porque somos pessoas singulares, constituídas por muitos outros com os quais nos relacionamos até esse dado momento. O mesmo pode ser dito em relação aos sujeitos entrevistados nessa pesquisa – bolsistas e ex-bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia de três universidades paulistas, uma federal e duas estaduais – e que apresentaremos logo adiante.

Concordamos com Minayo (2013, p.16), quando afirma que a atividade de pesquisa envolve prática teórica, pensamento e ação. Para a autora “as questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrado suas razões e seus objetivos”.

Indo além, Freitas (2009, p.3) admite que “a ação humana interfere no objeto de estudo, em seu contexto e em seus participantes neles provocando alterações,

transformações”. Por isso defende a pesquisa na abordagem histórico-cultural como intervenção, um momento educativo em que pesquisador e pesquisado são dois sujeitos se constituindo na e pela interação, haja vista que ambos “tem a oportunidade de refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa” (FREITAS, 2009, p.26).

Destarte, diante do referencial construído nos capítulos anteriores sobre a formação inicial de professores e a iniciação à docência, os objetivos da pesquisa estão assim estabelecidos:

1. Identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia;

2. Investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas problematizando a promoção do vínculo universidade-escola.

Pretende-se responder à seguinte questão: quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?

4.1 Os passos iniciais e os procedimentos metodológicos

Como consta na Apresentação da pesquisa, a opção por pesquisar o PIBID em detrimento do Programa Bolsa Alfabetização deveu-se à sua abrangência nacional e porque não localizamos referências significativas e estudos sobre os impactos do Bolsa Alfabetização na formação de professores. Devemos admitir que a investidura em investigar os programas de iniciação à docência, seja o Bolsa Alfabetização ou PIBID, trouxe certa insegurança, porque temíamos serem mais alguns dos projetos governamentais passageiros em que se gastam as sobras de verbas.

No entanto, ficamos com mais segurança quando, em abril de 2013, uma nova redação foi dada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 1996), com a inclusão do parágrafo 5º no Artigo 62, determinando que as diferentes instâncias governamentais deverão incentivar a formação de professores mediante programas de iniciação à docência. (BRASIL, 1996, p.36):

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Sendo assim, definida a temática da iniciação à docência e levando em consideração os objetivos e a questão norteadora, reconhecemos a necessidade de consultar as avaliações dos Relatórios de Gestão do PIBID (2009-2011 e 2009-2012) e realizar um levantamento dos artigos publicados nos anais dos mais significativos eventos da área de Educação.

Assumimos esse conjunto de artigos como material de análise uma vez que documentam experiências desenvolvidas no PIBID em diversas universidades, oferecendo um panorama da pesquisa em andamento e as análises (parciais e finais) de seus resultados.

Ampliamos a análise das publicações acerca do PIBID consultando os artigos disponíveis na *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e o Banco de Teses da CAPES.

Como pode ser observado, os artigos publicados nos anais dos eventos e no SciELO, bem como as dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES, são tratados nesta pesquisa como documentos de análise e não como material de revisão bibliográfica.

Embora tanto a pesquisa documental como a pesquisa bibliográfica tenham o documento como objeto de interesse, a pesquisa documental privilegia os documentos “como fontes de informações, indicações e esclarecimentos que trazem seu conteúdo para elucidar determinadas questões e servir de prova para outras, de acordo com o interesse do pesquisador” (FIGUEIREDO, 2007 apud SÁ-SILVA, ALMEIDA e GUINDANI, 2009, p.5).

Os autores concordam que a pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica, mas ressaltam que o elemento diferenciador está na natureza e intencionalidade da análise: a primeira interroga as contribuições de diferentes autores sobre o tema; enquanto a documental recorre a materiais para efetuar um tratamento que atenda a uma questão de investigação.

Nesse sentido, nossa escolha se justifica na medida em que nos propomos a identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia, e investigar as formas de inserção desses bolsistas nas escolas públicas.

Para aprofundamento da discussão, notadamente a compreensão das formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas e a relação universidade-escola, realizamos cinco entrevistas semiestruturadas (duas entrevistas com bolsistas e três com ex-bolsistas) e analisamos os registros e relatórios produzidos pelos mesmos no âmbito do Programa. Esses registros também compõem nosso conjunto de documentos de análise.

O processo mais detalhado de levantamento do material e realização das entrevistas será descrito logo a seguir. Cabe ressaltar que foi importante compreender, ao longo do trabalho, que o que tínhamos reunido para analisar eram informações e não dados em si, sendo necessário interpretá-los à luz do referencial teórico discutido nos capítulos anteriores.

4.2 Os documentos

Os documentos, segundo Lüdke e André (2007, p.39), fornecem informações sobre um determinado contexto. Podem ser considerados como documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIP, 1974 apud LÜDKE E ANDRÉ, 2007, p.38). Os documentos correspondem a “leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares” (id.).

Entendemos que os artigos, dissertações e teses sobre o PIBID podem ser considerados documentos uma vez que representam discursos sobre práticas e problemas de pesquisa e nos permitem identificar informações factuais que respondem a nossos objetivos.

O conjunto de documentos analisados é formado por:

- Artigos de pesquisas apresentadas nos Encontros Nacionais de Didática e prática de Ensino - ENDIPE (Anais dos anos de 2008, 2010 e 2012);
- Artigos de pesquisas apresentadas nos Congressos Nacionais de Formação de Professores e Congressos Estaduais Paulista sobre Formação de Educadores organizados pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP (Anais dos anos 2011 e 2014);
- Artigos de pesquisas apresentadas nas Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd (anos de 2007 a 2012);
- Artigos de pesquisas apresentadas nas Reuniões Científicas Regionais - Anpedinha – região Sul e Sudeste²¹ (Anais dos anos de 2008, 2010 e 2012);
- Artigos disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO;
- Dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES a partir do ano de 2008;
- Registros reflexivos e relatórios semestrais dos bolsistas entrevistados.

Com relação aos artigos publicados nos anais dos eventos, consultamos os CDROMS e homepages dos eventos a partir de 2008 até maio de 2014. Consideramos que o ENDIPE, a ANPEd e os congressos organizados pela UNESP reúnem um número expressivo de trabalhos que têm relação com o objeto da pesquisa e podem oferecer o panorama necessário para identificarmos as principais ações do PIBID de Pedagogia em curso e as ações concluídas.

A busca pelos artigos no SciELO foi realizada a partir do descritor “PIBID” em todos os índices, o mesmo sendo utilizado na Banco de Teses da CAPES.

Também consideramos como documentos os registros realizados pelos bolsistas e ex-bolsistas entrevistados, disponibilizados digitalmente por e-mail. Esses registros são bastante diferentes entre si, pois cada curso de Pedagogia pode escolher suas formas de documentação das experiências e reflexões dos estudantes.

²¹ Sistematizamos somente os resultados da Anpedinha nas regiões Sudeste e Sul porque são as duas únicas que possuem *homepages*, disponibilizando os textos apresentados.

Esse conjunto de documentos envolve relatórios diversos, portfólios, caderno de atividades etc.

Organizamos esses materiais no quadro abaixo para facilitar a visualização das produções. Os autores serão apresentados no tópico referente às entrevistas.

Quadro 3 - Descrição dos Documentos dos entrevistados

Tipo do material/codificação	Autor	Descrição
Portfólio semestral – 1º semestre de 2011 (Portf. 01)	Camila ²²	Denominado “Narrando nossas experiências”, a bolsista descreve a organização do trabalho na escola no período, o planejamento do projeto “Trabalhando as relações Étnico-Raciais”, as dificuldades encontradas em trabalhar a temática em sala de aula e a importância de ter trabalhado na perspectiva da diversidade étnico-cultural para sua formação. 7p.
Relato de participação em sala de aula – 1º semestre de 2011 (Rel. 01)	Camila	Identificado como “Relato de minha participação/colaboração acompanhando uma professora em sala de aula na escola”, descreve a proposta de trabalho da professora que acompanhou e relata as dificuldades de alfabetização de três crianças da sala. Também relata seus sentimentos em relação à docência e o sentido da parceria firmada com a professora regente para a construção do ser professora. 7p.

²² Os nomes dos bolsistas foram substituídos preservando sua identificação.

<p>Portfólio semestral – 1º semestre de 2011</p> <p>(Portf. 02)</p>	<p>Clara</p>	<p>Relato do passo a passo de sua inserção e rotina na escola, suas alegrias, anseios, motivação, aprendizagem; caracterização da sala de aula em que atuou junto às crianças com dificuldades de aprendizagem. 8p.</p>
<p>Portfólio semestral – 2º semestre de 2011</p> <p>(Portf. 03)</p>	<p>Clara</p>	<p>Registro reflexivo sobre os desafios, as dificuldades e alegrias da prática docente. Relata também os conflitos na relação professor-aluno presenciados na sala de aula e as dificuldades das crianças na construção da escrita. 11p.</p>
<p>Relatório Geral das atividades realizadas pela equipe do PIBID no ano de 2011</p> <p>(Rel. G01)</p>	<p>Clara, Camila e demais bolsistas</p>	<p>Produção coletiva elaborada por catorze bolsistas como exigência da CAPES. Neste relatório o grupo de alunas bolsistas, os coordenadores de área da IES e os supervisores (professores da escola) descrevem as atividades desenvolvidas tanto no contexto da IES como no da escola municipal conveniada. Apresenta os resultados alcançados nas diferentes atividades desenvolvidas na escola, produção de material didático (sequências didáticas), participação com apresentação de trabalhos em eventos, e dificuldades encontradas no percurso. 28p.</p>
<p>Caderno de sequência didática - 2011</p> <p>(Cad. 01)</p>	<p>Clara, Camila e demais bolsistas</p>	<p>Produção coletiva de 14 bolsistas referente à sequência de atividades pedagógicas trabalhadas pelas bolsistas com os alunos da escola municipal. 60p.</p>

Relatório de atividade - 2013 (Rel. 02)	Renata	Relato que descreve o desenvolvimento do Projeto “Gênero, Diversidade e Sexualidade” trabalhado na escola municipal e as discussões geradas pelos alunos envolvidos, bem como a avaliação dos mesmos. 3p.
Relatório de atividade – 2013 (Rel. 03)	Renata	Reflexão sobre o rendimento dos alunos e a parceria dela com professora regente. 1p.
Diário de Campo – 2012 (DC 01)	Renata	Registro de observações de quatro encontros de Atividades de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC). 3p.
Relatório de atividade – 2013 (Rel. 04)	Renata e Jaqueline	Considerações a respeito do projeto “Gênero, Diversidade e Sexualidade”, elaborado em dupla, relatando a aula ministrada e a parceria do professor da sala. 2p.
Relatório de atividade – 2012 (Rel. 05)	Renata e Jaqueline	Avaliação do desenvolvimento do PIBID ao longo do ano de 2012, apontando o papel do bolsista na escola e críticas ao desenvolvimento do projeto interdisciplinar. 3p.
Relatório de atividade – 2º semestre de 2012 (Rel. 06)	Jaqueline	Relato sobre as atividades desenvolvidas mensalmente e reflexões sobre a participação no projeto. 26p.
Relatório de atividade – 2º semestre de 2013 (Rel. 07)	Jaqueline	Relato das atividades desenvolvidas no período de março a setembro, reuniões com o professor supervisor, com o grupo-escola e com o professor orientador da universidade. Descreve os projetos

		coletivos, bem como apresenta o seu planejamento individual para o semestre seguinte e avaliação intitulada “O que tem valido a pena”. 6p.
Relatório de atividade – 2º semestre de 2013 (Rel. 08)	Igor e mais dois bolsistas	Intitulado como “Memorial Cine Ludens”, relata as atividades semanais desenvolvidas junto aos alunos da escola nos meses de setembro e outubro. A segunda parte do documento contém relatos pessoais dos bolsistas envolvidos e, ao final, uma avaliação do programa intitulada “Apontamentos e Reflexões”. 30p.

4.3 As entrevistas

Embora os artigos, dissertações e teses nos permitissem identificar e analisar ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID de várias licenciaturas e do curso de Pedagogia, em particular, realizamos entrevistas semiestruturadas com bolsistas e ex-bolsistas do PIBID de Pedagogia, considerando suas reflexões escritas e relatórios, de modo a compreender melhor alguns efeitos e resultados dessas atividades e as formas de inserção nas escolas públicas para discutir a relação universidade-escola.

A escolha pela entrevista semiestruturada como procedimento metodológico decorre da sua característica de flexibilidade que permite ao pesquisador ir fazendo inferências ao longo da interação com o sujeito da pesquisa, para aprofundamento do que deseja conhecer, adequando o roteiro elaborado previamente.

De acordo com Lüdke e André (2007, p.34), a entrevista é um procedimento vantajoso, pois “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” sendo que “a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

As autoras Lüdke e André (2007, p.36), alertam sobre a preparação do pesquisador para a tarefa de entrevistar apontando que

o entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja adaptação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito

O roteiro elaborado para a entrevista semiestruturada que contemplava 17 questões conduziu a interlocução com as bolsistas (Apêndice). Buscamos ficar atentas às indicações de Szymansky (2011), que recomenda que no contato inicial o entrevistador deve se apresentar ao entrevistado falando sobre si mesmo, da função de exerce, sua instituição de origem, apresentando a sua pesquisa e solicitando permissão para audiogravação.

Tomando esses cuidados sugeridos, percebemos que os entrevistados pareceram se sentir à vontade, porém, no tocante à divulgação do conteúdo de suas falas, duas delas no momento da entrevista perguntaram: “Posso dizer o nome da coordenadora do PIBID? Não teremos problemas?” (Clara, ex-bolsistas do PIBID) e “Posso dizer o nome da escola?” (Camila, ex-bolsistas do PIBID). Transmitimos tranquilidade, informando que os nomes citados por elas nas entrevistadas não apareceriam no trabalho por questão de ética.

As questões foram elaboradas com base em três eixos interdependentes, quais sejam: o primeiro abrangia a escolha do entrevistado pelo curso de Pedagogia, a organização curricular do curso e as experiências práticas vivenciadas ao longo do curso (nos estágios supervisionados e outras); no segundo eixo, relacionamos as questões sobre o PIBID, a inserção do bolsista na escola, as atividades nela desenvolvidas e a organização geral; no terceiro eixo, questões relacionadas às contribuições das experiências do Programa para a formação, as ações nele desenvolvidas e como se deu a relação universidade e escola básica neste contexto.

Realizamos cinco entrevistas semiestruturadas (duas com bolsistas e três com ex-bolsistas). Os critérios adotados para a seleção dos licenciandos entrevistados foram: estar cursando o curso de Pedagogia com bolsa vigente ou ser ex-bolsista do PIBID e professor da escola básica; ter usufruído de pelos menos um ano de bolsa; ter vínculos com instituições de ensino diferentes.

Para os ex-bolsistas, adicionamos o critério de ser professor da escola básica, por entendermos que seria relevante conhecer as experiências do PIBID a partir da ótica de quem já está atuando nas escolas.

Convém destacar que a escolha pelo curso de Pedagogia se deve à própria experiência como professora e coordenadora no curso em questão e, mais recentemente, na coordenação institucional do PIBID na instituição onde trabalhamos.

Para selecionar os bolsistas e ex-bolsistas do PIBID, realizamos uma busca na Internet para identificar as universidades do estado de São Paulo (estaduais e federais) que desenvolviam o Programa, considerando que as instituições de ensino superior (IES) que podiam participar inicialmente do PIBID, até 2010, eram exclusivamente instituições públicas. As inscrições para outras instituições de ensino superior, como privadas e confessionais sem fins lucrativos, ocorreu a partir de 2012, e somente em 2013 as também com fins lucrativos puderam se inscrever. Mais tarde, depois da leitura cuidadosa dos editais do PIBID, soubemos que a construção da página do Programa pelas IES participantes na rede *World Wide Web* é obrigatória.

Tendo feito esse levantamento e selecionado três universidades que ofereciam o curso de Pedagogia, contatamos por e-mail um coordenador institucional²³ do PIBID e dois coordenadores de área²⁴ para que pudessem indicar bolsistas e ex-bolsistas que haviam acompanhado.

O coordenador institucional de uma universidade e o coordenador de área de outra, ambas estaduais, responderam o e-mail.

O primeiro coordenador encaminhou uma lista com 34 ex-bolsistas divididos em três grupos: o primeiro grupo com 11 ex-bolsistas pertencentes a um projeto interdisciplinar dos cursos de Pedagogia, Filosofia, Ciências Sociais e História; o segundo grupo com 8 ex-bolsistas que cursaram Pedagogia, Letras ou Dança e também desenvolveram um projeto interdisciplinar; e o terceiro grupo com 15 ex-bolsistas de um grupo específico do curso de Pedagogia.

Tendo estabelecido como prioridade investigar as ações do PIBID de Pedagogia, enviamos e-mails aos 15 bolsistas do terceiro grupo da lista. Apenas um

²³O coordenador institucional é um professor da licenciatura que coordena a proposta institucional do PIBID na IES.

²⁴ Coordenadores de área são professores da licenciatura que coordenam subprojetos ou projetos elaborados a partir da proposta institucional para cada curso ou por vários de forma interdisciplinar.

egresso, Igor, deu retorno e se prontificou a participar da pesquisa. Na entrevista, ele informou que a maioria dos colegas bolsistas daquela lista se formara no final do ano de 2013, e que a disponibilidade para participar poderia ser complicada, pois os formados poderiam, assim como ele, ter assumido o cargo de professor em outras cidades. Não satisfeitas, enviamos aos bolsistas elencados nos outros dois grupos, mas ninguém respondeu.

Pudemos observar que a tarefa de entrar em contato com bolsistas egressos pode ser mais difícil porque os vínculos institucionais são desfeitos, as turmas se dispersam, perdem-se os contatos, tanto os e-mails como os números de telefones.

O contato com a coordenadora de área de outra universidade estadual paulista também foi bem sucedido e ela nos enviou os e-mails de duas de suas alunas bolsistas (Jaqueline e Renata). Escrevemos a elas explicando o objetivo da pesquisa e a importância delas participarem. As duas atenderam prontamente e então agendamos as entrevistas, marcando o nosso encontro no espaço da própria universidade.

Sem retorno da outra coordenadora de uma universidade federal, e diante da dificuldade em encontrar bolsistas e ex-bolsistas do PIBID, começamos a expor aos colegas de trabalho, tanto professores da faculdade como do colégio (as duas instituições funcionam no mesmo prédio), a necessidade de encontrar os sujeitos para entrevistar. Um deles indicou uma professora auxiliar do colégio que fora ex-aluna de uma universidade federal. Entramos em contato com ela pessoalmente para expor a pesquisa e questionar se a universidade em que ela cursara Pedagogia oferecia o PIBID, bem como se ela conhecia algum aluno ou ex-aluno bolsista do programa. Além de ter sido bolsista do PIBID, Clara indicou outra colega de turma (Camila) e pudemos entrevistar as duas.

As entrevistas foram realizadas no segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014 nos locais de livre escolha dos participantes, em três municípios diferentes. Todos escolheram o próprio espaço das universidades onde estudaram, exceto um deles que nos encontrou em uma das salas de aula da instituição onde trabalhamos. Nesse percurso verificamos que o pesquisador também amadurece ao entrevistar. A cada entrevista aprendíamos a fazer novas inferências, enriquecendo o teor do conteúdo das entrevistas (FREITAS, 2009) e, ao mesmo tempo, valorizando as falas dos participantes, fazendo com os entrevistados se sentissem à vontade. Foi

no decorrer das entrevistas que questionamos se tinham registros das experiências como bolsistas e pedimos que me encaminhassem por e-mail, o que fizeram sem objeções.

Quanto à duração das entrevistas, aconteceram entre 45 e 90 minutos. As transcrições, realizadas por nós, somaram aproximadamente 35 horas de trabalho, resultando em 52 páginas digitadas.

Ao entrevistar os bolsistas, solicitamos indicarem os nomes gostariam de ser identificados no trabalho, bem como foi feito levantamento de seus dados pessoais e profissionais. Sendo assim, temos a seguinte caracterização dos sujeitos desta pesquisa:

Quadro 4- Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Clara	24 anos, formou-se em Pedagogia em uma universidade federal no ano de 2011. Foi bolsista do PIBID por um período de dois anos. É professora efetiva de Educação Infantil em uma escola municipal há um ano e meio.
Camila	32 anos, formou-se em Pedagogia em uma universidade federal no ano de 2011. Foi bolsista do PIBID por um período de dois anos. É professora efetiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola municipal há dois anos. Também é licenciada em Biologia.
Jaqueline	22 anos, aluna matriculada no último ano do curso de Pedagogia em uma universidade estadual (2014). É bolsista há dois anos do projeto PIBID Interdisciplinar que envolve os cursos de Pedagogia, Educação Física e Geografia.
Renata	21 anos, aluna matriculada no último ano do curso de Pedagogia em uma universidade estadual. É bolsista há dois anos do projeto PIBID Interdisciplinar, que envolve os cursos de Pedagogia, Educação Física e Geografia.
Igor	26 anos, formou-se em Pedagogia em uma universidade estadual em 2013. Foi bolsista do PIBID por dois anos. No

	<p>primeiro ano atuou em um projeto interdisciplinar que envolvia os cursos de Filosofia, Pedagogia, Ciências Sociais e História e, no outro foi bolsista do PIBID de Pedagogia. É professor efetivo na Educação Infantil em uma escola municipal desde fevereiro de 2014.</p>
--	--

4.4 As análises

Para proceder a análise dos documentos e das entrevistas foi necessário organizar todo esse material, a fim de construir uma metodologia de trabalho.

Os artigos dos anais dos eventos, artigos do SciELO, bem como dissertações e teses, foram reunidos em pastas no computador classificadas de acordo com a origem e subdivididas em outras categorias, que foram se modificando à medida que íamos retomando esses materiais.

A leitura e sistematização – várias e realizadas em diferentes momentos da pesquisa – foram sendo organizadas em quadros e tabelas que permitissem identificar não só as ações desenvolvidas pelos bolsistas de PIBID e suas formas de inserção nas escolas, mas as aproximações e contrastes entre as experiências.

Com relação às cinco entrevistas, depois de transcritas e impressas, foram reunidas com os registros e relatórios dos bolsistas e encadernadas como um portfólio da pesquisadora.

Organizados os materiais, após ler e sistematizar as informações a partir de muitos modos de combinação, foi necessário retomar mais uma vez os objetivos da pesquisa para definir a forma de apresentação das análises: 1. Identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia; 2. Investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas, problematizando a promoção do vínculo universidade-escola.

Como apresentar essas análises? Definimos trabalhar com os artigos dos eventos, artigos do SciELO e dissertações e teses do Banco da CAPES para

responder ao primeiro objetivo, apresentando os resultados no Capítulo 5. Esse capítulo atende, especificamente, nosso interesse em identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia.

As análises das entrevistas e dos registros produzidos pelos bolsistas e ex-bolsistas são descritas no Capítulo 6, e estão organizadas em dois eixos e categorias:

1. Ações desenvolvidas e seus resultados:
 - auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades;
 - desenvolvimento de aulas-regências e de projetos e a produção de material didático.
2. Inserção e relação universidade-escola:
 - a relação entre bolsistas e demais envolvidos no PIBID;
 - produção de registros (relatórios, portfólios, memorial e reflexões).

Procuramos desenvolver os eixos e categorias tentando responder a questão de investigação, ou seja, quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?

Os eixos correspondem aos objetivos da pesquisa, mas é importante destacar que as categorias não estavam dadas *a priori* e foram sistematizadas a partir da organização dos documentos e análises das entrevistas. Isso foi sendo possível na medida em que ajustávamos o olhar para as experiências mais marcantes do PIBID de Pedagogia e também para as singularidades de algumas experiências.

Admitimos que elegemos eixos e categorias de análise que capturaram nossa atenção e que entendemos como relevantes, mas que não esgotam as inúmeras possibilidades de interpretação das muitas experiências documentadas e vivenciadas.

Vale ressaltar que ao analisar o conteúdo das entrevistas, procuramos não desconsiderar os lugares sociais ocupados pelos entrevistados e pela pesquisadora, bem como o contexto das interações (LÜDKE e ANDRÉ, 2007). Reconhecemos que os bolsistas entrevistados disseram o que disseram a partir de suas expectativas, histórias, crenças, emoções, anseios etc.

Com base em Gomes et al. (2005, p.202) privilegamos o método de interpretação de sentidos para analisar os documentos e as falas dos sujeitos da pesquisa e que supomos de acordo com a abordagem histórico-cultural.

Esta perspectiva articula compreensão e crítica e busca realizar a interpretação de sentidos dos dados de pesquisa considerando: “a) buscar a lógica interna dos fatos, dos relatos, das observações; b) situar os fatos, os relatos e contextos dos autores; c) produzir um relato dos fatos em que seus atores nele se reconheçam” (GOMES, 2013, p.100). Portanto, a nossa proposta foi ampliar as reflexões que permitissem aproximar a dimensão subjetiva dos sujeitos e seus registros em direção a uma interpretação contextualizada, indo além da análise de conteúdo dos textos e discursos (id.).

Não houve preocupação em confrontar entrevistas, registros dos bolsistas e experiências documentadas nos artigos, dissertações e teses, pois não buscamos construir generalizações ou procurar coerências absolutas. Nosso estudo, de natureza exploratória, obedece ao limite de evidenciar muitos modos de relação entre universidade e escola e ações possíveis diante dos contextos em que os bolsistas estão inseridos.

5. ANÁLISES: PARTE I

Com objetivo de identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia, realizamos um extenso levantamento documental tomando como início o ano de 2008.

Neste capítulo analisamos um conjunto de documentos que inclui:

- Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) - anos de 2008, 2010 e 2012;
- Anais do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores - anos de 2011 e 2014;
- Anais das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) - anos de 2007, 2008, 2009, 2010, 2011 e 2012;
- Anais das Reuniões Científicas Regionais da ANPEd - região Sul e Sudeste (Anpedinhas) - 2008, 2010 e 2012;
- Artigos disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO;
- Dissertações e Teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES.

Apresentamos os resultados do levantamento do material separadamente, para uma análise mais integrada no final do capítulo.

5.1 Artigos sobre o PIBID nos anais dos eventos

O foco de análise dos artigos publicados nos anais dos eventos foi a identificação das ações desenvolvidas pelas diversas licenciaturas e pela Pedagogia, em especial. Nesse processo de sistematização achamos relevante observar as instituições de origem dos autores para compreendermos os níveis de participação e socialização de resultados. A expectativa inicial também era identificar quem eram esses autores, isto é, se eram bolsistas de Iniciação à Docência, Supervisores, Coordenadores de área, Coordenadores de área de gestão de processos

educacionais ou Coordenadores institucionais, mas não foi possível porque os artigos não informavam explicitamente a forma de participação no PIBID.

Importante destacar que os descritores que conduziram a busca foram “Programa de Iniciação à Docência” e a própria sigla do Programa - “PIBID” - já consolidada no meio acadêmico. Para conferir os resultados e não deixar trabalhos de fora experimentamos os descritores “programa” e “iniciação” associados ao descritor “iniciação à docência”.

A busca pelos artigos publicados nos congressos se deu por meio dos anais. No caso do ENDIPE, recorremos aos anais dos anos de 2008, 2010 e 2012. Os artigos dos Congressos Nacionais de Formação de Professores e Congressos Estaduais Paulista sobre Formação de Professores referem-se aos anos de 2011 e 2014. Foram consultados também os anais das Reuniões Anuais da ANPEd no período de 2008 a 2013 e das ANPEd regionais - Sul e Sudeste dos anos de 2008, 2010 e 2012. Sistematizamos somente os resultados das Anpedinhas nas regiões Sudeste e Sul porque são as duas únicas que possuem homepages.

5.1.1 Artigos do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE

O Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) é um evento nacional importante da área de práticas educativas, ocorrendo bianualmente²⁵. Nos arquivos *on line* dos eventos de 2008, 2010 e 2012 encontramos trabalhos relacionados ao PIBID apenas no encontro de 2012²⁶. Nos demais anos, não há registros de pesquisas sobre o tema, que provavelmente estavam em andamento.

No ano de 2012 foram publicados 52 trabalhos, entre painéis, pôsteres e comunicações orais, que abordaram diferentes discussões e análises sobre o PIBID.

Dos 52 artigos, 50 deles trazem avaliações e resultados positivos da implantação do programa nas diversas instituições de ensino superior.

²⁵ O I Encontro Nacional de Práticas de Ensino ocorreu em 1979 em Santa Maria/ RS; no ano de 2012 ocorreu o XVI Encontro em Campinas/SP; em 2014 o XVII Encontro foi sediado em Fortaleza/CE. Fonte: <http://endipe.pro.br/site/>. Acesso em: 8 jul. 2014.

²⁶ O encontro de 2014 não está sendo considerado na pesquisa uma vez que as análises da tese e a escrita dos capítulos antecederam o encontro ocorrido em novembro desse ano.

Com relação às licenciaturas citadas nos 52 artigos, em 26 elas são abordadas em separado. Os resultados de pesquisas relacionadas ao curso de Pedagogia aparecem com maior frequência, em nove artigos (oito cursos presenciais e um à distância); na sequência, Matemática – cinco; Biologia - três; Química e Educação Física – dois artigos cada; História, Letras-Inglês, Artes, Geografia e Educação Especial – um artigo cada.

Os cursos de Pedagogia e Matemática se destacam no número de artigos e também em números de bolsistas participantes, como observados nos Relatórios de Gestão da CAPES.

Também aparecem em outros seis artigos as atividades do PIBID de Pedagogia junto a duas ou três licenciaturas. Grosso modo, estes artigos descrevem as contribuições do PIBID para a formação docente por meio do desenvolvimento de projetos interdisciplinares, ou seja, quando as atividades do Programa são desenvolvidas a partir de um único projeto com a participação de bolsistas de vários cursos de licenciatura. Nesses projetos as ações do PIBID são desenvolvidas por alunos oriundos de diversos cursos de licenciatura em conjunto partindo de um único plano de ação, como por exemplo, desenvolvimento de oficinas que tratam de temas como drogas, *bullying*, violência etc., como também projetos envolvendo atividades artísticas como dança, teatro, música, pintura etc.

Dos 20 trabalhos restantes, três tratam das contribuições do PIBID, não especificando as licenciaturas, e sim as experiências vivenciadas pelas respectivas IES de modo geral; um, em particular (LARGO, ARRUDA e PASSOS, 2012), traz as contribuições do PIBID para a formação continuada de professores fora do ambiente da IES, ou seja, a formação continuada dos professores supervisores no contexto da escola a partir das ações desenvolvidas pelo PIBID. Dezesete deles apresentam o desenvolvimento e os resultados do Programa alcançados por dois e até 14 cursos de licenciaturas envolvidos interdisciplinarmente.

Em relação às instituições de origem dos autores, em 22 artigos seus autores pertencem às instituições federais de ensino superior; 21 às estaduais; cinco pertencem as municipais e quatro às instituições particulares. Dados esses que nos remetem ao Relatório de Gestão de CAPES (2009-2012), quando apresenta que o número de IES públicas participantes é maior em relação às demais instituições.

Convém lembrar que somente a partir do Edital CAPES nº 018/2010 foi permitida a inscrição das filantrópicas, confessionais ou comunitárias, além das IES públicas.

Com foco nas ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência de diferentes cursos de licenciatura nas escolas, as relacionamos abaixo e, mais adiante, dialogaremos com as demais publicações.

Identificamos nos trabalhos as seguintes ações:

- I- Produção de materiais didáticos pelos bolsistas conforme a necessidade dos alunos em suas aprendizagens (CARNEIRO, 2012; MOREIRA E EUFRÁSIO, 2012; TOBALDINI, 2012; LAMAS; BALAIEIRO FILHO e ROQUE, 2012; OZELO, 2012; ONOFRE, 2012; SENA e LIMAA, 2012; SIMÃO, 2012);
- II- Desenvolvimentos de projetos na escola viabilizando a reabertura e desenvolvimentos de aulas nos laboratórios de ciências/química/física (JUNQUEIRA, 2012; GOMES, 2012; RODRIGUES, 2012; MELO et al., 2012);
- III- Auxílio à realização das atividades desenvolvidas pelos professores e alunos em sala de aula na escola (OLIVEIRA JUNIOR, ZEULLI e ALVES, 2012; FIGUEIREDO e COSTA, 2012; SCHÜNEMANN, 2012) e em outros espaços da escola e em aula extraclasse, como feira de ciências, monitoria, aulas passeio, reuniões de conselhos de classe e colegiados, festas na escola, dentre outros (OLIVEIRA JUNIOR, ZEULLI e ALVES 2012);
- IV- Planejamento e realização de aulas e projetos a partir de metodologias diferenciadas de ensino (ROCHA, 2012; SIMÃO, 2012; NEVES, EUFRÁSIO e HERNECH, 2012);
- V- Utilização de recursos mediáticos (JUNQUEIRA, 2012; MÔNACO e ANTONIO JUNIOR, 2012)
- VI- Implantação de horta comunitária (MELLO et al., 2012; OZELO, 2012);
- VII- Elaboração de registros, memórias e diários de campo (SCHÜNEMANN, 2012; ARAUJO, J., 2012);
- VIII- Realização de dinâmicas de sensibilização com alunos da escola de modo a compreender a dinâmica relacional do cotidiano escolar,

- identificando a violência, agressividade, *bullying* e preconceitos diversos (AYOUB e PRODÓCIMO, 2012);
- IX- Observação e participação nas aulas, realização de pesquisa junto aos alunos da escola sobre o conhecimento deles em relação à língua inglesa (JAMOUISSI, 2012);
 - X- Desenvolvimento de oficina problematizando o ensino de Geografia (MARTINS, R., 2012);
 - XI- Orientação aos alunos para elaboração de projetos estudantis transdisciplinares para serem exibidos na Feira do Conhecimento (GOMES, 2012);
 - XII- Planejamento e realização de projetos interdisciplinares nas atividades envolvendo Rádio, Cinema e Jornal (TERRA, 2012);
 - XIII- Intervenções pedagógico-artísticas nas atividades escolares cotidianas (WOLFFENBÜTTEL, 2012).

Notamos a diversidade de ações que são desenvolvidas pelos bolsistas das diferentes licenciaturas e, segundo as ações declaradas nos trabalhos, acreditamos que de fato o PIBID tem oportunizado a esses a Iniciação à Docência. E o feedback é dado por meio das publicações acerca do programa, as quais aproximam-se da avaliação apresentada no Relatório de Gestão da CAPES.

A inserção dos licenciandos na escola, embora ainda seja para poucos, oportuniza-os adentrar na profissão (NÓVOA, 2003, 2009), a ter uma formação contextualizada, relacionando teoria e prática, como explicam Libâneo e Pimenta (1999, p. 267)

A profissão de professor precisa combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais. Por essa razão, ao se pensar um currículo de formação, a ênfase na prática como atividade formadora aparece, à primeira vista, como exercício formativo para o futuro professor. Entretanto, em termos mais amplos, é um dos aspectos centrais na formação do professor, em razão do que traz consequências decisivas para a formação profissional.

Com relação às ações desenvolvidas pelos bolsistas de Iniciação à Docência do curso de Pedagogia, interesse de nossa pesquisa, dos nove artigos que tratam especificamente sobre o curso, observamos as seguintes ações que foram e ou estão sendo desenvolvidas no contexto do PIBID:

- I- Construção da postura reflexiva frente ao cotidiano escolar por meio do desenvolvimento de pesquisa (ALMEIDA et al. 2012; ONOFRE et al, 2012).
- II- Vivenciar a prática da alfabetização ao longo do processo (MOREIRA e EUFRÁSIO, 2012; MOTA e MORAES, 2012);
- III- Elaboração e realização de projetos de ensino e sequências didáticas (MELO, 2012; ALMEIDA et al, 2012).
- IV- Acompanhamento do desenvolvimento da aprendizagem das crianças que apresentam dificuldades; estudo teórico-prático das dificuldades das crianças em aprender os conteúdos escolares, planejamento e realização de aulas a partir de metodologias diferenciadas, inclusive a confecção de materiais didáticos (NEVES, EUFRÁSIO e HERNECH, 2012; ONOFRE et al., 2012);
- V- Criação e organização de espaço na escola: “*Ateliê da Criança*” (YAMIN, RODRIGUES E CATANANTE, 2012);
- VI- Realização de pesquisa-ação (XAVIER, ABREU e GONÇALVES, 2012);

Wiebusch et al.(2012) não explicitam no trabalho as atividades desenvolvidas, mas apresentam os impactos do Programa a partir da pesquisa realizada com os envolvidos e concluem que a participação no PIBID contribuiu significativamente na formação pessoal e profissional dos licenciandos.

Dois dos 52 trabalhos trazem preocupações ou críticas ao desenvolvimento do programa (ALLAIN, 2012; ROCHA, 2012).

Allain (2012) afirma que o principal objetivo do Programa, que é incentivar os licenciandos à docência na educação básica, não foi alcançado totalmente. A pesquisa realizada com doze alunos licenciandos do curso de Biologia e bolsistas do PIBID nas escolas públicas do Sul de Minas, com vistas a analisar a relação entre a vivência dos bolsistas e as expectativas profissionais destaca que, ao contrário do estabelecido pelo Programa, as reais condições de atuação dos profissionais de educação da escola básica levaram os bolsistas a desistirem de serem professores da educação básica, frustrando-os no ingresso na carreira docente.

Já o trabalho de Rocha (2012), embora reconheça a contribuição do Programa para a formação inicial de professores proporcionada não somente pelo contato dos licenciandos com a escola, mas por todas as outras ações ali desenvolvidas no sentido da ação-reflexão-ação, critica o fato de que ao buscar atender os interesses imediatos da escola o PIBID acaba se adequando ao “reforço escolar”, de modo que a escola melhore seu Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB).

A crítica que Rocha (2012) faz procede e concretiza ao relemos os itens “do ponto de vista das escolas públicas” (CAPES, 2013c, p.72) supracitados neste trabalho, pois o Relatório de Gestão pontua entre as avaliações positivas, que o PIBID é ou subentende-se que é importante para as escolas porque trabalha para a “elevação do desempenho dos alunos e motivação dos professores; elevação do IDEB”. (CAPES, 2013c, p.72). Daí a pergunta: estamos preocupados com a formação inicial do licenciando ou do aluno da escola no intuito de elevar os índices do IDEB da escola e do país?

Dimensionando essas críticas, há que se ponderar que nenhuma delas pode ser generalizada, pois cada experiência do PIBID será sempre singular e cada IES vai administrar as dificuldades e intervir de acordo com sua própria realidade. Das muitas leituras das experiências e pesquisas relatadas, nos deparamos com atividades desempenhadas pelos bolsistas que vão além do reforço escolar, como aulas de teatro, de dança, artes visuais, feiras de ciências, aulas práticas em laboratórios, o trabalho de horta a partir de um projeto ambiental com os alunos, cinema na escola com a participação da comunidade etc.

Temos que admitir, no entanto, que a crítica à redução das atividades do PIBID ao reforço escolar pode servir de alerta para que o próprio Programa não se adeque às pressões das avaliações externas e possa, ao contrário, contribuir com outras linhas de reflexão e atuação. A iniciação à docência também supõe o conhecimento e a crítica às políticas educacionais e a formação nessa direção é imprescindível.

Nestes ditames, o relacionamento entre universidade e escola continuará desconexo, como critica Zeichner (2010), ou seja, a universidade prestando serviços à escola ou ambas trabalhando isoladamente.

Zeichner (2010) aponta dois extremos que caracterizam a desconexão entre escola básica e universidade. Primeiro, que a universidade se coloca num pedestal

em que seus pesquisadores acabam por explorar a escola e obter vantagens em suas pesquisas; e a escola se põe submissa em relação à universidade, desvalorizando seus próprios saberes da prática. Ambas, visivelmente, declaram aos graduandos que a teoria está para a universidade e a prática para a escola, mantendo a dicotomia.

No entanto, se não ficarmos atentos, a universidade descerá do pedestal e prestará serviços emergenciais à escola, não se atentando para as necessidades formativas de seus licenciandos. É preciso que a IES defina o seu papel no interior das escolas, ou seja, tenha clareza que o objetivo principal do PIBID, o qual defendemos, é a formação inicial contextualizada do licenciando e, não especificamente que esse se responsabilize com a aprendizagem do aluno, pois isso será a consequência do trabalho docente.

5.1.2 Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores – UNESP

O Congresso Nacional de Formação de Professores ocorre juntamente com o Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores que, organizado pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), ocorrem a cada três anos. No ano de 2011 foi realizado o I Congresso Nacional de Formação de Professores e XI Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores e, em 2014, o II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores.

A busca pelos artigos, relatos de pesquisa e de experiências do ano de 2011 se deu por meio do site da instituição organizadora²⁷. Os artigos do evento de 2014 foram consultados no pen drive disponibilizado, já que participamos do evento com a apresentação do trabalho “Revisão bibliográfica sobre o PIBID: contribuições ao debate” (HONORIO e CUNHA, 2014).

Recorremos aos mesmos descritores empregados nos anais do ENDIPE e localizamos 27 trabalhos em 2011 e 61 trabalhos em 2014, totalizando 88 publicações.

²⁷ <http://unesp.br/porta1/#!/prograd/e-livros-prograd/>

Na relação de cursos de licenciatura abordados nos trabalhos, temos o curso de Pedagogia em destaque com 27 artigos; a discussão sobre o PIBID nas demais licenciaturas aparecem em 61 artigos assim distribuídos: 15 trabalhos se referem a dois cursos de licenciatura ou mais; 11 ao de Matemática; 10 ao de Biologia; seis ao de Educação Física; cinco ao de Física; três ao de Geografia; os cursos de Química e de Ciências com dois trabalhos cada; e os de História, Filosofia e Educação Especial com um trabalho cada.

Quanto às instituições de origem dos autores dos trabalhos, temos 39 deles oriundos de diferentes Instituições Estaduais de Ensino Superior; 27 das Federais; 17 das Municipais²⁸, quatro são de instituições particulares e um artigo em especial envolvem autores de cinco universidades particulares diferentes.

Primeiramente, com objetivo de identificar as ações desenvolvidas pelos bolsistas de iniciação à docência de diferentes cursos de licenciatura apresentamos a relação abaixo e, destacamos que alguns artigos correspondem a mais de uma categoria de ações e por isso seus autores foram mencionados mais de uma vez:

- I- Regências de aulas utilizando materiais didáticos criados pelos licenciandos, em especial jogos, e uso de recursos tecnológicos (BARBOSA, et al. 2011; LAMAS, et al. 2011; MOTTA, et al. 2011; MASSABNI e PIPITONE, 2014; PINTO e CESAR, 2014; NOFFS e FELDMAN, 2014; ABREU e SILVA, 2014; CARVALHO, M., 2014; RODRIGUES, MARTINS E SILVA, 2014; BEZERRA, SANTOS e ALMEIDA, 2014; CALDIERE e SPAZZANI, 2014; MENEZES et al. 2014; RODRIGUES, et al. 2014; VIANA e FERRAZ, 2014);
- II- Apoio ao professor regente nas diversas atividades em sala de aula (MARTINELLI, et al, 2011; PEREIRA e MARTINS, 2014; PAIXÃO, *et al.* 2014; CARVALHO, M., 2014; LIMA e LIMA, 2014; PRODÓCIMO e AYOUB, 2014; BALAIEIRO FILHO, 2014; CARVALHO, M. R., 2014; SANTOS e SALADINE, 2014; ALTARUGIO, 2014; SILVA, BRUNO E., 2011; NOFFS e FELDMANN, 2014);
- III- Elaboração e desenvolvimentos de projetos de diferentes temáticas junto aos alunos da escola: projeto Monteiro Lobato, Dança na escola, Étnico-

²⁸ Todos os trabalhos são de autores (professores e alunos) da Universidade Municipal de Taubaté – UNITAU.

- racial, Semana do surdo; Acessibilidade na escola; Reciclagem; Código Florestal; Meio Ambiente; Violência Escolar; English Music; Atividades lúdicas etc. (ÁVILA, et al. 2011; CUNHA e SILVA, 2014; PORTA, et al. 2014; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014; CALDIERE e SPAZZIANI, 2014; MENEZES, 2014; PRODÓCIMO e AYOUB, 2014; SANTOS e FERREIRA, 2014; CUNHA e LEITE, 2014);
- IV- Elaboração de materiais didáticos de apoio às aulas (BARBOSA, et al, 2011; URIBE, et al. 2011; ROCHA, N., 2014; NOFFS e FELDMANN.2014; LIMA e LIMA, 2014; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014; CARVALHO, M. R, 2014);
- V- Realização de Oficinas de diversas temáticas junto aos alunos da escola (SARTORELLO, REISS e RAMOS, 2011; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014; PRODÓCIMO e AYOUB, 2014; COSTA et al. 2014; SANTOS e SALADINE, 2014);
- VI- Reativação de laboratório das escolas (BARBOSA, et al. 2011; MARIOTO, et al. 2011) e aulas em laboratórios (de ciências e de informática) adequando e criando as metodologias de ensino (MASSABNI e PIPITONE, 2014; CARVALHO, M., 2014; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014; BARBOSA, et al 2014; MARIOTO, et al. 2011);
- VII- Realização de pesquisa sobre a escola e sobre as práticas docentes (RENDA, 2011; OLIVEIRA, 2014; CARVALHO, M., 2014; LIMA e LIMA, 2014; AFONSO e MARQUES, 2014; CARVALHO, M. R, 2014);
- VIII- Elaboração de trabalhos científicos (LIMA e LIMA, 2014, BEZERRA, SANTOS e ALMEIDA, 2014; VIANA e FERRAZ, 2014; CARVALHO, M. R, 2014; SANTOS e SALADINE, 2014);
- IX- Apoio às atividades da escola como um todo: participação em reuniões pedagógicas, de pais e de conselho de classe; participação em comemorações de dias especiais (CATANANDE, 2011; CARVALHO, M., 2014; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014; CARVALHO, M. R, 2014);
- X- Observação de professores em aula (DIAS, et al. 2011; CARVALHO, M., 2014; RODRIGUES, MARTINS e SILVA, 2014);
- XI- Aulas de reforço e recuperação (URIBE, et al. 2011; CARVALHO, M. R, 2014);
- XII- Atividades de reutilização de materiais recicláveis (PASIN, et al. 2014);

XIII- Elaboração de maquete sobre a funcionalidade da cidade com os alunos da escola (MELLO, 2014).

Nestas treze categorias de ações é possível observar atividades que se aproximam ou se distanciam das do estágio supervisionado. A intenção aqui não é comparar ações desenvolvidas no estágio com as no PIBID, pois acreditamos que o programa surgiu, dentre outros fatores, para complementar a formação inicial dos licenciandos, e não reduzir as duas atividades, PIBID e Estágio, em uma só. O PIBID é denominado pela CAPES como sendo uma proposta extracurricular, ou seja, algo que se acrescenta ao currículo.

Há diferentes concepções de estágio empregadas nos cursos de licenciatura. Pimenta e Lima (2010, p.35) sintetizam as diferentes concepções de estágio, quais sejam, “A prática como imitação de modelos; A prática como instrumentalização técnica; Estágio: aproximação da realidade e atividade teórica; e, O Estágio como pesquisa.” Essas concepções formativas do estágio Supervisionado seguem, não linearmente como parece, ao longo da trajetória histórica que, *grosso modo*, caminha lado a lado com a trajetória histórica da de formação de professores.

No entanto, sem aprofundar as concepções de estágio supervisionado, a atividade de observação desenvolvida pelos bolsistas, acima categorizada, pode aproximar de um dos encaminhamentos mais comuns dados ao estágio, o de observação em sala de aula, que quando desprovida da reflexão, poderá não acrescentar à formação inicial e ao início da docência, a nosso ver, aparentemente é o principal objetivo do PIBID.

Contudo, tanto no PIBID como no Estágio, é preciso abandonar a concepção de que a escola é espaço para aplicação das teorias estudadas na universidade; que as práticas vivenciadas tanto pelos estagiários como pelos bolsistas do PIBID sejam problematizadas e socializadas entre todos os envolvidos, alunos, supervisores/orientadores e coordenador. Mais ainda, que essa socialização seja ampliada nas discussões em outras disciplinas do curso, de forma a conduzir com afinco os questionamentos e investigações acerca das realidades vivenciadas nas escolas.

É preciso proporcionar reflexões sobre a realidade vivenciada, seja no estágio ou no PIBID. É necessário que nós, formadores, consigamos problematizar a prática

educativa para compreendê-la à luz das teorias, uma vez que ainda não buscamos um *modo de pensar* a especificidade do campo educação, mas a forma de “aplicar” os resultados de reflexão teórica aos discursos e às práticas pedagógicas (CARVALHO J., 2013).

Quanto às demais ações acima categorizadas, é visível a participação efetiva do bolsista que na condução das ações, proporcionando o início da docência a esse, sejam as ações desenvolvidas diretamente com as crianças ou por meio da sistematização da problematização da prática docente vivenciada. (FIORENTINI, 2009, 2013).

Seguem as ações desenvolvidas pelos bolsistas licenciandos do curso de Pedagogia observadas nos 27 artigos dos referidos Congressos:

- I- Acompanhamento e auxílio ao professor regente (SANTOS, 2011; AMBROSETTI, RIBEIRO e TEIXEIRA, 2011; OLIVEIRA e HORVATH, 2011; SISLA, FERNANDES e NASCENTE, 2014; LEITE e SILVA, 2014; EUFRÁZIO e BRAÚNA, 2014; NEVES e FERENC, 2014) e especialmente em salas de aulas com alunos com necessidade especiais (OLIVEIRA, 2014);
- II- Elaboração e desenvolvimento de projetos de temáticas variadas - Gênero e sexualidade, Étnico-racial, Profissões, Meio de comunicação, Ação pedagógica com os bêbes etc. (MONTEIRO, et al.2011; SANTOS e NEVES, 2011; YAMIN, et al.2011; SISLA, FERNANDES e NASCENTE, 2014; SANTOS, GUERREIRO e TARTUCI, 2014) e elaboração e desenvolvimentos de projetos envolvendo jogos e brincadeiras (SILVA e FERREIRA, 2011; MORAES, et al.2011).
- III- Aula de reforço escolar para crianças com dificuldades de aprendizagem fora do horário regular das aulas (CAVALCANTE, et al.2011; SANTOS e NEVE, 2011; SISLA, FERNANDES e NASCENTE, 2014; MOURA e SILVA, 2014), auxílio à criança com dificuldade de aprendizagem em sala de aula durante aulas regulares (EUFRÁZIO e BRAÚNA, 2014; MOTA, et al.2014; NEVES e FERENC, 2014);
- IV- Aulas de regência a partir de metodologias diversificadas (COSTA, 2011; SILVA e FERREIRA, 2011; LEITE e SILVA, 2014; EUFRÁZIO e BRAÚNA, 2014; NEVES e FERENC, 2014; SANTOS, L. et al.2014);

- V- Reflexão e estudos coletivos entre universidade e escola (SANTOS, 2011; MONTEIRO, 2011; SILVA e FERREIRA, 2011; MIGUEL, 2011; NEVES e FERENC, 2014);
- VI- Elaboração de atividades diversificadas para a alfabetização envolvendo atividades artísticas como música, teatro e/ou dança etc. (CUNHA e RODRIGUES, 2011; BUENO, 2014; MOURA e PIZZOLANTE, 2014); elaboração de sequências didáticas (SISLA, FERNANDES e NASCENTE, 2014) e atividades visando trabalhar a alfabetização e o letramento (GENTIL, 2014);
- VII- Atividades de observação participante na biblioteca da escola (GONÇALVES, VIANA e MORTATTI, 2011);
- VIII- Realização de atividades diversificadas de leitura (SANTOS, R, *et al.*2011; BUENO, 2014);
- IX- Atividades para o desenvolvimento das múltiplas linguagens na Educação Infantil, em especial a linguagem musical (AFONSO, 2014);
- X- Obervação participante das práticas docentes (SANTOS, 2011);
- XI- Observação da prática docente e entrevista com o docente sobre a prática desenvolvida (AFONSO, 2014).

O artigo de Santos e Teixeira (2014, p.897), apesar de não mencionar quais ações foram desenvolvidas pelos bolsistas nas escolas, socializa a pesquisa que teve como objetivo analisar os diários de campo e verificar nos registros as preocupações das bolsistas em relação à sua atuação e frente à realidade escolar. As autoras apontam a importância do registro para a formação inicial do professores destacando que

o ato de registrar as situações ocorridas em sala de aula permite ao futuro professor refazer o caminho, avaliar atitudes e atividades realizadas, documentar o processo de aprendizagem do aluno e, sobretudo, refletir sobre a própria prática. Tornando-o um profissional reflexivo e comprometido com seu desenvolvimento.

Todas as ações acima categorizadas agregam sentidos e significados à aprendizagem inicial da docência, proporcionando aos futuros professores o reconhecimento que “os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos,

mas são também profissionais críticos e reflexivos”. (NÓVOA, 1998, p.31). Poderíamos dizer que o PIBID vem de encontro com ao modelo de formação de predominância da racionalidade técnica versus a da racionalidade prática. (PÉREZ GÓMEZ, 1995; TARDIF, 2010).

Nota-se que algumas ações desenvolvidas por licenciandos do curso de Pedagogia são específicas da área de conhecimento como, por exemplo, elaboração de projetos que envolvem o trabalho com bebês, a alfabetização, e jogos e brincadeiras, diferentemente das demais licenciaturas; mas, independentemente das atividades pedagógicas realizadas, a sistematização de tudo que se vivencia na escola é promissora para a reflexão coletiva (CONTRERAS, 1994). O registro potencializa a reflexão, pois é o momento de pararmos e pensarmos sobre nossas ações individuais e, depois no coletivo ele toma corpo quando há o momento da socialização e discussão.

5.1.3 Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd e Reuniões Regionais - Sul e Sudeste

As reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) ocorrem anualmente e estão organizadas em 23 Grupos de Trabalhos (GT), numerados de 02 a 24, assim denominados: GT 02 - História da Educação; GT 03 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos; GT 04 – Didática; GT 05 - Estado e Política Educacional; GT 06 - Educação Popular; GT 07 - Educação de Crianças de 0 a 6 Anos; GT 08 - Formação de Professores; GT 09 - Trabalho e Educação; GT 10 - Alfabetização, Leitura e Escrita; GT 11 - Política e Educação Superior; GT 12 – Currículo; GT 13 - Educação Fundamental; GT 14 - Sociologia da Educação; GT 15 - Educação Especial; GT 16 - Educação e Comunicação; GT 17 - Filosofia da Educação; GT 18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas; GT 19 - Educação Matemática; GT 20 - Psicologia da Educação; GT 21 - Educação e Relações Étnico-Raciais; GT 22 - Educação Ambiental; GT 23 - Gênero, Sexualidade e Educação; e, GT 24 - Educação e Arte.

Nas cinco regiões brasileiras ocorrem as reuniões regionais²⁹ (regiões Norte e Nordeste juntas, e em separado as regiões Centro-Oeste, Sudeste e Sul). Também conhecidas como Anpedinhas, esses eventos regionais têm denominações variadas como Seminários, Encontros ou Reuniões Regionais. Cada associação regional tem a sua própria frequência para a realização das Reuniões, ocorrendo anual ou bimestralmente. Só há duas *homepages* estruturadas, como é o caso das Anped Sul e Sudeste, limitando nossa busca.

Os Seminários da ANPEd Sul vêm ocorrendo a cada dois anos, e em 2014 ocorrerá o décimo evento, contando com os 23 GTs previstos na ANPEd Nacional. Os Encontros de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, previsto para o ano de 2014, 11º evento, também ocorrem bienalmente. Diferentemente da ANPEd Sul, a ANPEd Sudeste organiza a apresentação de trabalhos em 9 eixos, quais sejam: Eixo 1: Pesquisa, Educação e seus Fundamentos; Eixo 2: Pesquisa e Práticas Educacionais; Eixo 3: Pesquisa, Formação de Professores e Trabalho Docente; Eixo 4: Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação; Eixo 5: Pesquisa, Educação, Diversidades E Culturas; Eixo 6: Pesquisa, Educação, Movimentos Sociais e Novos Protagonistas; Eixo 6: Pesquisa, Educação, Movimentos Sociais e Novos Protagonistas; Eixo 7: Pesquisa, Leitura, Escrita E Educação – UFMG; Eixo 8: Pesquisa, Educação, Memória E Patrimônio – UFJF; e, Eixo 9: Pesquisa, Artes, Mídias e Educação.

5.1.3.1 ANPEd Nacional

Buscamos as publicações da Anped (Nacional) nas 31ª, 32ª, 33ª, 34ª, 35ª e 36ª Reuniões ocorridas, respectivamente, nos anos de 2008, 2009, 2010, 2011, 2012 e 2013 por meio do site da Associação, utilizando o descritor “PIBID”.

Encontramos dificuldades em buscar os trabalhos, pois não havia o recurso “pesquisar” no site da 31ª, 32ª e 33ª Reunião. Na 34ª Reunião já havia o recurso

²⁹ Segundo o texto História e ações disponível no portal Anped Sul diz sobre a criação das Associações Regionais que: “A sua criação data dos inícios dos anos de 1990, mas foi a partir de 1996 que ele efetivamente se estruturou com coordenação geral e coordenação por regiões: Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Norte/Nordeste.”. Disponível em: http://www.portalanpedsul.com.br/home.php?link=forumsublink=historico_forum >. Acesso em 08JUL2014.

“pesquisar”, mas que não gerou resultados. Para tirar a dúvida pesquisamos artigo por artigo. As últimas Reuniões, 35ª e 36ª, geraram resultados de pesquisa agilizando a busca. Ao todo encontramos cinco trabalhos entre 2011 a 2013.

Nas 31ª, 32ª, 33ª, 34ª Reuniões, pela dificuldade de usar os instrumentos de busca, revisamos as publicações realizadas nos GT 5 (Estado e Política Educacional) e GT 8 (Formação de Professores). Nesta pesquisa encontramos apenas um pôster publicado na 34ª reunião pelo GT 8, ocorrida no ano de 2011.

Na 35ª e 36ª Reuniões, com mais facilidade, ampliamos a pesquisa para todos os GT e encontramos em 2012 (35ª Reunião) um trabalho no GT 21 – Educação e Relações Étnico- Raciais referente ao curso de Pedagogia.

No ano de 2013, na 36ª Reunião, nos deparamos com três trabalhos: um no GT 19 - Educação Matemática, referente às licenciaturas em Matemática e Pedagogia; um no GT 20 – Psicologia da Educação, referente à licenciatura em Psicologia; e um no GT 21 – Educação e Relações Étnico-Raciais, referente ao curso de licenciatura em Educação Básica Intercultural³⁰.

Ao todo temos cinco trabalhos publicados: um no ano de 2011 no GT 08 (RIBEIRO, AMBROSETTI e TEIXEIRA, 2011), um em 2012 - GT 21 (SOUZA, 2012) e três em 2013 - GT 19 (OLIVEIRA, 2013), GT 20 (BALDUINO e SILVA, 2013) e GT 21 (SILVA e SILVA, 2013). Em três trabalhos seus autores são oriundos de universidades federais, um de uma universidade municipal e um de uma instituição particular.

O pôster publicado em 2011 no GT 8 intitulado “PIBID: uma proposta de iniciação à docência no curso de Pedagogia” (RIBEIRO, AMBROSETTI e TEIXEIRA, 2011), apesar de não tratar especificamente das ações desenvolvidas no contexto do PIBID, avalia o Programa. As autoras descrevem que o Programa pode ser considerado como uma proposta inovadora que favorece a inserção dos alunos nas escolas públicas em atividades docentes acompanhadas e orientadas e, ainda, que o PIBID traz elementos para reflexão sobre a forma como o estágio é realizado atualmente, ou seja, que em muitos casos ele se dá apenas no cumprimento de horas, atendendo as questões burocráticas como apontadas por Gatti (2003, 2010). A

³⁰A Universidade de Rondônia é uma das universidades brasileiras que oferece o curso de Licenciatura para povos indígenas do estado de Rondônia. É um curso específico destinado à formação em nível superior de professores de escolas indígenas.

pesquisa contou com a participação de 10 alunas do curso de Pedagogia participantes do PIBID no ano de 2010, nenhuma com experiência na função docente, apenas experientes como auxiliares de classe e estágios.

O objetivo da pesquisa foi “compreender os múltiplos saberes envolvidos no processo de tornar-se professor, bem como o papel dos cursos de formação universitária na formação dos docentes” (s/p). Destacam com a pesquisa sobre a importância de aprender imerso na profissão, ou seja, constituir-se como professor na profissão, reconhecendo “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor”, como descreve Sacristán (1991, p.65 apud RIBEIRO, AMBROSETTI e TEIXEIRA, 2011, s/p) sobre o conceito de profissionalidade e, ainda, que o Programa contribui para quebrar o círculo vicioso que desvaloriza os saberes dos professores da escola mantidos pela universidade.

Por meio dos relatos das alunas, as autoras chamam a atenção para o descompasso que permanece entre o curso de formação inicial e a realidade escolar. As alunas reconhecem a importância da formação humanista e dos conhecimentos teóricos aprendidos no curso, pois eles são a base para a reflexão, mas elas se sentem despreparadas para a prática docente; sentem falta da articulação entre estudos teóricos e a prática; percebem a diferença entre a possibilidade de imersão na prática docente proporcionada pelo PIBID e as situações de estágio em que não atuam ativamente e, ainda, se veem incluídas como participantes no grupo de professores da escola.

O trabalho publicado em 2012 no GT-21 intitulado de “Por uma educação étnicorracial no programa institucional de bolsas de iniciação à docência”, de Souza (2012), não objetivou especificamente problematizar ações devolvidas pelos bolsistas do PIBID, mas traz as ações como desenvolvimento de oficinas, atividades de capoeira e confecção de bonecas *abayomi* (bonecas pretas artesanais), bem como socializa a investigação realizada com doze bolsistas do curso de Pedagogia, que buscou compreender a percepção delas após o desenvolvimento da temática educação antirracista com alunos e professores na escola. A partir de um questionário com três perguntas sobre “como elas (bolsistas) percebiam as relações entre alunos negros e brancos na escola; como percebiam a relação dos professores com os alunos negros e se havia possibilidades de se trabalhar por uma educação

etnicorracial na escola” (s/p), Souza destaca os desafio político-acadêmico da implementação da Lei 10.639/03, que determina que sejam trabalhadas as questões etnicorraciais nas escolas. Segundo a autora, politicamente nos deparamos com pessoas que defendem e outras que não dão importância à questão etnicorracial e, academicamente, a ausência de formação para se trabalhar essa temática. A autora acrescenta o desafio político-institucional, especificamente as barreiras postas pela própria da escola.

O trabalho de Souza (2012, s/p) teve duas frentes investigativas: conhecer a relação entre alunos negros e brancos e a relação dos professores com alunos negros; e a possibilidade de se fazer um trabalho com todos os alunos quanto à questão racial. Como resultado, a investigação apontou que cinco das doze bolsistas que desenvolveram oficinas sobre a temática em questão com os alunos da escola responderam que “a relação entre alunos negros e brancos parece ser boa”; seis bolsistas responderam que “percebem a existência de relações conflituosas entre alunos negros e brancos” e uma bolsista com pouco tempo no programa não se atentou em observar as questões etnicorraciais. Quanto ao relacionamento do professor com os alunos negros, oito bolsistas responderam que a relação é boa, e três responderam que a relação não é muito adequada, e que a postura preconceituosa do professor influencia a dos alunos. Quanto ao trabalho docente relacionado à questão racial, a maioria dos bolsistas respondeu que a temática é bem aceita, mas há aqueles professores que acham a temática delicada e outros que não querem trabalhar com temas extracurriculares.

Dos três trabalhos publicados em 2013, o artigo publicado no GT 19, “As contribuições do PIBID para a formação docente de professores que ensinam matemática”, Oliveira (2013) socializa as contribuições positivas do PIBID para a formação docente dos bolsistas a partir dos registros realizados nas sessões do Grupo de Discussões (GD) envolvendo quatro bolsistas de iniciação à docência (ID) do curso de Pedagogia e três de Matemática, supervisores e coordenador de área. A autora destaca que os registros e narrativas proporcionaram reflexões e estimularam o desenvolvimento da investigação científica. O artigo em questão não tem como objetivo apresentar as ações desenvolvidas, mas o texto traz que o PIBID tem oportunizado a atuação dos bolsistas ID no ensino da matemática desmistificando-o como “complicado” para a maioria dos alunos. Pelos excertos dos discursos de

bolsistas trazidos no texto, as ações feitas no âmbito do PIBID foram o desenvolvimento de aulas e oficinas para alunos que apresentam dificuldade em aprender matemática e auxílio aos professores regentes durante suas aulas. Segundo o autor, as atividades de elaborar os planos de aula e ministrar as aulas foi uma oportunidade ímpar para vivenciar situações reais de ensino e aprendizagem mas, que por elas ocorrerem em período inverso ao regular se torna um impasse na garantia da presença dos alunos.

No segundo trabalho, publicado no GT-20, “O PIBID de Psicologia do Ensino Médio: a formação do Professor em questão”, Balduino e Silva (2013) descrevem sobre o curso de licenciatura em Psicologia, que a partir de 2011 prevê além do bacharelado a formação em licenciatura e a oportunidade dos futuros professores de Psicologia estarem imersos nas escolas públicas de Ensino Médio, cujo projeto do PIBID objetiva que os bolsistas ID tenham uma visão crítica da realidade escolar por meio do desenvolvimento de ações, apesar da disciplina Psicologia não ser obrigatória nas escolas de ensino médio de seu estado. As autoras chamam a atenção quanto aos “possíveis riscos de se cair em um praticismo, entendido como uma ação prático-utilitarista, sem mediações e reflexões teóricas, nessa tentativa de articulação da prática com a teoria” (p.6). As ações não foram especificadas ao longo do texto.

Já o terceiro e último trabalho, publicado no do GT-21, “Formação, pesquisa e prática pedagógica dos/as professores/as indígenas em Pernambuco: ações e desafios no contexto do PIBID Diversidade”³¹, de Silva e Silva (2013), se refere ao curso de licenciatura em Educação Intercultural. As autoras primeiramente introduzem a educação indígena em nosso país, que assume políticas de valorização e respeito às diferenças. Criticam o edital do PIBID Diversidade do ano de 2010, quando a CAPES determinou o quantitativo de um supervisor para cada dez bolsistas ID³², quando as escolas indígenas ficam distantes umas das outras entre 200 a 600 km. Quanto às ações desenvolvidas no âmbito do PIBID, apontam para a elaboração dos projetos de intervenção que visam a melhoria da prática docente vivenciada e investigada pelos bolsistas ID e a universidade da qual pertencem. Os bolsistas

³¹ A CAPES lança edital específico para o PIBID Diversidade. O último foi o Edital nº 066/2013 prevendo a concessão de 3.000 (três mil bolsas) a alunos de cursos de licenciatura nas áreas Intercultural Indígena e Educação do Campo e a professores envolvidos na sua orientação e supervisão. Edital disponível em: http://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_066_2013_Pibid-Diversidade-692013.pdf.

³² O edital PIBID Diversidade atual nº 66/2013 foi reformulado e prevê 01 supervisor para cada cinco bolsistas ID.

produziram materiais pedagógicos de apoio e colaboraram com as atividades que estavam sendo desenvolvidas pelos professores indígenas aprendendo a compreender as especificidades de ensino e aprendizagem de cada etnia.

5.1.3.2 ANPEd Regionais: Sul e Sudeste

Nos arquivos da ANPEd Região Sul, encontramos apenas cinco trabalhos publicados no ano de 2012. Todos afirmam a contribuição significativa do PIBID para com a formação inicial de professores; em um deles (MARQUEZAN, 2012), as ações foram apontadas sequencialmente. Quanto às licenciaturas trabalhadas, dois artigos tratam especificamente do curso de Pedagogia, um ao de Filosofia e dois abordam o programa realizado por duas ou mais licenciaturas.

Os cinco artigos (STENTZLER, 2012; WIEBUSCH e RAMOS, 2012; SOCZEK, 2012; MARQUEZAN, 2012; CANAN, 2012;), sendo os dois primeiros de universidades federais e os três últimos de universidades particulares, refletem sobre os impactos do PIBID como experiências importantes de imersão no cotidiano escolar, que o programa tem natureza distinta da dos estágios e o contato com a realidade escolar possibilita rever os compromissos formativos da universidade (STENTZLER, 2012), mostrando aos futuros professores quão complexa e desafiadora é a profissão docente (CANAN, 2012). Sobre a complexidade e imprevisibilidade do ensinar, um bolsista disse: “com a experiência do PIBID, hoje estamos cientes do que pode acontecer na sala de aula” (WIEBUSCH e RAMOS, 2012, p. 14).

O trabalho de Soczek (2012) abordou dois programas políticos de educação, o PDE (Plano de Desenvolvimento da Escola), mais amplo do que o PIBID. Afirma a autora que “a grande deficiência destes Projetos está no limitado número de profissionais em formação que podem deles participar” (s/p), que a nosso ver vem sendo ampliado, principalmente no ano de 2014, somando aproximadamente 90.000 bolsistas, dessas 72.845 concedidas a licenciandos. Porém, pelos dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES³³ - o número de matrículas nos cursos de licenciaturas no país em 2012 foi de 1.366.559, correspondendo a 19,41

³³ Dados disponível em: < <http://www.sinasefern.org.br/diferenca-entre-numero-de-ingressantes-e-concluintes-em-licenciatura-no-brasil-ainda-e-expressiva/> >. Acesso em 15JUL2014.

% do total de matrículas no ensino superior daquele ano, que atingiu 7.037.688. Isso significa que o total de bolsas concedidas aos licenciandos por meio do PIBID realmente não é significativo.

Em especial, o trabalho de Marquezan (2012), intitulado “Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID)”, aponta que o Programa tem antecipado o vínculo entre os futuros professores e a sala de aula corroborando para a constituição do profissionalismo do professor, que pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo permeado nas relações sociais. Quanto às ações desenvolvidas pelos bolsistas do curso de Pedagogia, Marquezan (2012, p.13) descreve que o projeto visa a investigação e atuação no processo de alfabetização juntamente com os professores regentes da escola, orientados pelos supervisores e pela coordenadora do Programa, citando as seguintes ações:

- a) participação dos bolsistas em as atividades que compõem o cotidiano da escolar: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, conselho escolar, conselho de classe;
- b) planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras;
- c) elaboração/organização/produção de atividades/materiais didáticos/estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e de escrita;
- d) produção de registros escritos numa espécie de “diário de campo”;
- e) participação e publicação científica pelos bolsistas PIBID/Pedagogia em eventos acadêmicos;
- f) participação nos encontros dos grupos colaborativos, com as professoras alfabetizadoras, professoras supervisoras e coordenação do Subprojeto , realizado uma vez por semana (...);
- g) acompanhar a turma dos anos iniciais, mediante observações participadas – monitoria;
- h) atividades de apoio pedagógico em turno inverso. Abordando temáticas e metodologias focadas na alfabetização, para além do horário escolar regular, atendendo aos alunos do 1º ao 3º anos do ensino fundamental;
- j) realização dos Fóruns de Alfabetização

A autora aponta que das ações desenvolvidas e supracitadas, a de dimensão significativa tem sido a de reflexões teórico-práticas sistemáticas acerca dos saberes e dos fazeres docentes. Essas reflexões incentivam e provocam a (re)significação das práticas alfabetizadoras. Marquezan (2012, p.15) conclui que

dessa forma, aprendizagem da docência dos futuros professores ocorre na medida em que as experiências vivenciadas por eles são [re] elaboradas e [re] significadas durante seus percursos formativos por meio da reflexão *na* e *sobre* as práticas de iniciação à docência, uma vez que se compreende que ninguém nasce professor, mas constitui-se, como tal ao longo de um percurso que integra as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional.

O trabalho de Wiebusch e Ramos (2012) objetivou pesquisar “As repercussões do PIBID na formação inicial de professores”, descrevendo a pesquisa realizada com os participantes do PIBID de Pedagogia que atuaram em três escolas públicas distintas desenvolvendo atividades de leitura e escrita com as crianças do Ensino Fundamental I. Nas três escolas, segundo as autoras, as crianças “vivem em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem e chegam ao projeto por meio da indicação do professor da sala de aula”. Elas concluíram que em cada escola o PIBID repercutiu diferentemente. Asseveram sobre o desenvolvimento desigual do PIBID em duas das três escolas (WIEBUSH e RAMOS, 2012, p.7).

Na escola A, percebemos aspectos positivos ao longo do trabalho desenvolvido, tanto para os professores, alunos e pais que perceberam um avanço no processo de aprendizagem. Os professores em seus relatos demonstravam a importância do projeto na escola, pois percebiam um avanço na aprendizagem de seus alunos que participavam. Os pais consideravam o projeto importante para o desenvolvimento de seus filhos e observaram sua aprendizagem. Percebemos também que os alunos tinham um comprometimento com nosso projeto, pois havia bastante frequência dos alunos e os pais incentivavam seus filhos a participarem desse projeto. Na escola B, percebemos uma grande diferença, não havia uma valorização do projeto na escola. Não tivemos muito contato com os professores e não sabemos o olhar deles quanto à aprendizagem de seus alunos que participam do projeto. Percebemos que poucos pais incentivavam seus filhos a participarem do projeto, pois alguns alunos desistiram. Também percebemos que os alunos tinham mais dificuldades sociais e econômicas e que são alunos muito carentes

Continuam as autoras dizendo que aos poucos o Programa foi ganhando espaço nas escolas e a sua importância foi sendo reconhecida; uma escola e também a sua comunidade levou mais tempo do que a outra a perceber a importância do PIBID para seus alunos. Os alunos “brigões”, assim rotulados pela própria escola (B), tiveram seu comportamento modificado e as pessoas da escola também mudaram seu olhar para com os alunos “excluídos”, aqueles com dificuldades de aprendizagem atendidos pelas licenciandas bolsistas de Pedagogia.

Stentzler (2012), que também socializa a repercussão do PIBID, pesquisou por meio de questionário os bolsistas dos cursos de Pedagogia, História, Química e Geografia que desenvolveram atividades em 14 escolas públicas, não especificando ao longo do trabalho quais foram as atividades desenvolvidas. Dos 102 bolsistas, entre licenciandos e supervisores, 58 licenciandos e 07 supervisores responderam ao questionário, que buscou identificar “expectativas dos bolsistas quanto a sua

formação, suporte teórico/pedagógico para o desenvolvimento das atividades, dificuldades encontradas e atividades exitosas na escola” (p. 3). Concluiu a autora que para todos os bolsistas, o PIBID foi um diferencial na formação, seja inicial para os bolsistas ID ou continuada para os professores supervisores das escolas, pois possibilitou explorar e inovar diferentes metodologias de ensino.

Canan (2012), que considera o PIBID uma política nacional importante para formação de professores, socializa a pesquisa a partir do Programa sendo desenvolvido na sua IES, de instância administrativa particular, envolvendo os cursos de Pedagogia, Ciências Biológicas, Matemática e Letras. O artigo também não trouxe as atividades desenvolvidas pelos bolsistas, buscou investigar como os bolsistas do curso de Pedagogia percebem a influência do PIBID para a formação docente; concluiu que ainda é cedo para avaliar suas contribuições para o trabalho docente e para a qualidade na formação de professores, mas que o “PIBID mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente. Além do mais, os bolsistas do Programa levam até as escolas públicas de educação básica, a transformação do processo de ensino-aprendizagem através de novas metodologias” (CANAN, 2012, p.12).

Nas publicações da ANPEd da Região Sudeste encontramos dois trabalhos no ano de 2011 (MANRIQUE, et al. 2011; BUENO, GRANDO e GUIMARÃES, 2011). Ambos de universidades particulares, em que os autores apontam as diferenças entre as atividades de estágio e as do PIBID.

O primeiro apresenta o entrelaçamento de três pesquisas em andamento no curso de mestrado relacionadas ao início da docência por meio do PIBID, que fazem parte de um grupo de pesquisa cadastrado no CNPq intitulado de “Professor de Matemática: formação, profissão, saberes e trabalho docente”, sob a coordenação das professoras Laurizete Ferragut Passos e Ana Lúcia Manrique. As três pesquisas partem da concepção que o ambiente escolar é um dos locais de aprendizagem e desenvolvimento profissional. Dentre as três pesquisas, duas dizem respeito à licenciatura em Matemática, sendo que a primeira, de Douglas da Silva Tinti, tem como objetivo investigar os saberes apropriados no contexto colaborativo da escola, e a segunda, de Gerson dos Santos Coreia, busca compreender a aquisição do conhecimento de conteúdo específico da matemática, o conhecimento pedagógico em geral e o conhecimento pedagógico do conteúdo. A terceira pesquisa, de Wagner

Barbosa de Lima Palanch, é da licenciatura em Pedagogia e busca investigar como “os alunos bolsistas do curso desenvolvem suas ações na escola e como essas ações influenciam o desenvolvimento dos futuros professores” (MANRIQUE et al., s/p, 2011) considerando que o processo de constituição do ser professor se dá longo da trajetória profissional e em diferentes contextos de formação.

Os resultados, ainda iniciais, revelam que o PIBID é “uma oportunidade de aproximação entre: universidade e escola; teoria e prática, leitura e realidade” (MANRIQUE et al., 2011, s/p) e que o Programa possibilita aos bolsistas conhecerem de fato a realidade escolar, antes conhecida apenas pelas leituras e agora de forma contextualizada, despertando a proposição de projetos de intervenção mais pontuais, não especificando quais seriam esses projetos.

O segundo trabalho (BUENO, GRANDO e GUIMARÃES, 2011), voltado a analisar as experiências vivenciadas pelos alunos do curso de Pedagogia proporcionadas pelo PIBID em seis meses de trabalho, faz uma crítica ao estágio supervisionado atual, que pressupõe sempre um sujeito observador do trabalho do professor, seja o estágio do tipo centrado na observação, nas técnicas, na crítica à escola ou na tentativa de aliar teoria e prática por meio da pesquisa. Nesses casos, a participação do estagiário é sempre passiva. Mas estaria surgindo outro tipo de estágio, inovador, qual seja aquele em que o estagiário atua em colaboração com o professor regente, exercendo a profissão.

Apoiadas nesses tipos de estágio existentes e descritos por Pimenta e Lima (2010, p.36), também já apontando por nós neste trabalho, as autoras colocam o PIBID como até mais relevante do que o último tipo de estágio denominado por elas de inovador, pois o programa traz uma mudança considerável na formação de professores, possibilitando aos bolsistas a reflexão da prática docente e do trabalho em si. Ele amplia o conhecimento da escola e da universidade para que juntas construam um novo caminho para a educação (BUENO, GRANDO e GUIMARÃES, 2011).

Quanto às ações desenvolvidas pelos bolsistas ID, num total de vinte alunos do curso de Pedagogia, o projeto inicial da instituição previu dez ações a serem desenvolvidas em duas escolas públicas (BUENO, GRANDO e GUIMARÃES, 2011, p.6).

1. Conhecer as escolas;
2. Conhecer a estrutura e funcionamento da escola;
3. Conhecer a dinâmica da sala de aula e o trabalho do professor;
4. Acompanhar os alunos com dificuldade de aprendizagem;
5. Atuar em sala de aula desenvolvendo as metodologias elaboradas;
6. Atuar na avaliação da aprendizagem;
7. Preparar material audiovisual e de informática;
8. Atuar na recuperação presencial;
9. Redigir relatórios e participar em reuniões;
10. Divulgar o conhecimento que foi adquirido durante o PIBID em eventos de caráter sócio científico e cultural, (congressos de ensino, encontros científicos e de extensão universitária

Atendo-se a comentar as duas primeiras ações, “Conhecer as escolas” e “Conhecer a estrutura e funcionamento da escola”, as autoras enfatizam que conhecer a escola “implica ver os problemas para tentar resolvê-los”, descobrir que os problemas de sala de aula estão associados à escola como um todo, uma atividade bem diferente das realizadas no estágio. Quanto à segunda ação, os bolsistas revelaram a problemática dos intervalos na escola, em que, ao invés das crianças descansarem, se estressavam, e então interviram coletivamente nesta questão, desenvolvendo atividades lúdicas com as crianças. Os bolsistas também observaram as dificuldades para se ter acesso ao projeto político-pedagógico da escola, e após a leitura perceberam que o documento não representa as vozes de todos os envolvidos e o que está previsto não ocorre efetivamente.

Depois de seis meses de trabalho no PIBID, Bueno, Grandó e Guimarães (2011, p.8) observam que

enquanto um dos protagonistas desse movimento e enquanto futuro professor, o bolsista do PIBID busca na universidade não a solução dos problemas que encontra, mas uma cumplicidade para construir junto um novo caminho para a educação, que nem a escola nem a universidade sozinha darão conta de atingir. Dessa forma, esse bolsista traz para a universidade um novo olhar sobre a escola e seus espaços, e conseqüentemente, novos desafios na formação de professores

Em ambos os trabalhos (MANRIQUE et al. 2011; BUENO, GRANDÓ e GUIMARÃES, 2011) as autoras apontam as diferenças entre PIBID e o estágio supervisionado, afirmando que o estágio supervisionado é um período em que prevalece a observação em sala de aula, não possibilitando ao licenciando o reconhecimento da escola como um todo, o que interfere na organização do trabalho docente e na aprendizagem dos alunos. Já o PIBID proporciona conhecer de fato o

cotidiano escolar tanto nas atividades de intervenção em sala de aula, como na realização de pesquisa sobre o cotidiano escolar.

5.2 Banco de Teses da CAPES

A busca por trabalhos relacionados ao PIBID no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC), se deu sem delimitarmos o período de tempo. Pesquisamos trabalhos desenvolvidos sobre o Programa buscando-os pelo descritor “PIBID”³⁴.

O descritor “PIBID” gerou 26 trabalhos defendidos entre 2010 até 30 de junho de 2014³⁵. Dos 26 trabalhos depositados nos anos de 2011 e 2012, quatro são teses de Doutorado, porém apenas uma trata do PIBID; duas são dissertações de Mestrado Profissionalizante e das 20 dissertações de Mestrado Acadêmico, quatro não tratam do PIBID³⁶.

No total temos 21 trabalhos, vinte deles abordando o PIBID e um (ROCHA, 2012), que não trata especificamente do programa, mas que os bolsistas ID foram sujeitos da pesquisa após aplicação de um produto educacional na escola criado pelo autor/pesquisador do trabalho em questão.

³⁴ A expressão “iniciação à” apresentou trabalhos repetidos e a busca pelo descritor “programa” identificou 18.800 registros, inviabilizando a pesquisa.

³⁵ A página interativa da CAPES traz a seguinte informação postada em 25/02/2014 às 17:19:38 - “Garantindo a fidedignidade dos dados da pós-graduação. Retorno do Banco de Teses já inclui os dados de 2011. Como forma de oferecer acesso a informações consolidadas e que reflitam as atividades do sistema nacional de pós-graduação brasileiro, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), coloca à disposição da comunidade acadêmica o Banco de Teses na qual será possível consultar todos os trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. Entretanto, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável está realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que por algum motivo não foram informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos em 2012 e 2011 estão disponíveis. Os trabalhos defendidos em anos anteriores serão incluídos aos poucos. Contamos com a colaboração da comunidade acadêmica para informe dos dados que faltam. Os trabalhos que se encontram nesta condição, podem ser identificados pela mensagem “Autor, atualize seus dados/informações junto a CAPES”. KATYUSHA MADUREIRA LOURES DE SOUZA. (Acessada em 30/06/2014).

³⁶ Esses cinco trabalhos que não tratam do PIBID, mas que apareceram como resultados da busca é porque o endereço do e-mail dos pesquisadores aparece a palavra PIBID (FERREIRA, 2011; MOTOLLA, 2011); faz menção que uma das escolas pesquisadas faz parte do PIBID mas, não trata do PIBID no trabalho (PEIXOTO, 2012); no trabalho sobre a Aprendizagem de Professor o PIBID foi mencionado como importante como demais atividades práticas desenvolvidas no curso (MARTINS, 2012); e na dissertação que trata sobre o ensino de porcentagem aos alunos do ensino médio, a autora menciona apenas que a sequência didática utilizada por ela foi a mesma utilizada pelos bolsistas do PIBID (THAYER, 2012).

Abaixo sistematizamos a relação de trabalhos para facilitar a identificação dos autores e possível consulta aos textos.

Tabela³⁷ 8: Teses e Dissertações depositadas no Banco de Teses da CAPES

Nº	Nível/tipo	Autor	Ano de depósito
1	Mestrado	DORNELES, A. M.	2011
2	Mestrado Profissionalizante	SOUZA, S. C.	2011
4	Doutorado	ALBUQUERQUE, F.M.	2012
5	Mestrado	AMÂNCIO, J. R.	2012
6	Mestrado	AMARAL, N.	2012
7	Mestrado	ANTUNES, D.	2012
8	Mestrado	BEDIN, E.	2012
3	Mestrado	CORREIA, G. S.	2012
9	Mestrado	FIRME, M.V.F.	2012
10	Mestrado	GALEGO, E. M.B.	2012
11	Mestrado	KÖHLER, R. C. O.	2012
12	Mestrado	MATEUS, E. F.	2012
13	Mestrado	PAREDES, G.G.O.	2012
14	Mestrado	PORTO, R. T.	2012
15	Mestrado	PRANKE, A.	2012
16	Mestrado	RIBEIRO, T.M.	2012
20	Mestrado	SILVA, A. A.	2012
17	Mestrado	STANZANI, E. L.	2012
18	Mestrado	TINTI, D. S.	2012
19	Mestrado	TOMAZETTI, E. M.	2012
21	Mestrado Profissionalizante	ROCHA, E.F.	2012

³⁷ Tabela organizada pela pesquisadora tomando como fonte o Banco de Teses da CAPES de acordo com o ano de publicação.

Quanto aos cursos de licenciatura, dos 21 trabalhos, oito dizem respeito ao curso de Química no âmbito do PIBID; seis ao curso de Matemática; dois ao de Pedagogia; três abordam dois ou mais cursos; um ao de Letras-Inglês e um ao de Filosofia.

Quanto à dependência administrativa dos programas de pós-graduação de origem dos trabalhos, 15 são de instância federal, 04 de particulares e 02 de instâncias estaduais.

As temáticas tratadas nas teses e nas dissertações são diversas e todas pontuam a importância do PIBID para a formação docente. As duas dissertações relacionadas ao curso de Pedagogia trazem as ações desenvolvidas pelos bolsistas ID (GALEGO, 2012; ANTUNES, 2012).

Galego (2012, s/p) investigou as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID objetivando em sua pesquisa

- (1) conhecer o movimento de resistências e transformações nas culturas escolares de uma escola, decorrentes do trabalho compartilhado no grupo; e
- (2) identificar as reflexões produzidas pelas professoras sobre os processos de aprender a ensinar matemática quando compartilham suas práticas no grupo.

O autor destaca que os bolsistas ID desenvolveram atividades matemáticas com os alunos da escola pública, mas essas atividades eram previamente elaboradas e discutidas no coletivo, no encontro do grupo na Oficina de Educação Matemática, momento em que professores da escola, bolsistas ID e coordenador de área participavam da reflexão coletiva sobre o ensino da matemática, proporcionando “uma modificação nas metodologias utilizadas nas salas de aula” das escolas. (GALEGO, 2012).

O trabalho de Antunes (2012), com a temática “O ecodesign numa educação para a sustentabilidade”, considerou a reutilização de materiais têxteis para a construção de brinquedos e materiais lúdico-didáticos, com intuito de auxiliar na educação de crianças e teve como objetivo “investigar os brinquedos e materiais lúdico-didáticos que podem ser produzidos por alunos de Pedagogia com a utilização de sucata da indústria têxtil em oficinas de ecodesign” (s/p). Pelo resumo do trabalho disponível não pudemos saber das considerações finais ou parte delas. Tentamos ter

acesso ao trabalho completo pelo site da universidade, mas não estava disponível para consulta.

Dos oito trabalhos relacionados ao curso de licenciatura em Química (sete dissertações e uma tese), três deles não descreveram as ações, mas investigaram as possíveis contribuições do PIBID à formação inicial dos bolsistas ID e concluíram a importância do programa para a reflexão e problematização de situações reais relacionadas a atividade docente (STANZIANI, 2012), que o PIBID tem estreitado as ações da universidade com as da escola públicas (BEDIN, 2012) e que é possível ver a materialização positiva de um “produto educacional” político (SOUZA, 2011).

A dissertação de Köhler (2011) trata de uma oficina de química bastante inusitada desenvolvida pelos bolsistas do PIBID. Ela traz a relação universidade, escola e sociedade quando, a partir da temática “A química da estética capilar”, desenvolveram a oficina “A química da estética capilar: do crespo ao liso a moda da escova progressiva”. O trabalho reuniu os alunos e os professores de Química do ensino médio, alunos bolsistas do PIBID e professores de Química da universidade e profissionais de beleza (cabeleireiros), resultando na inovação metodológica do ensino de Química, ou seja, na aprendizagem significativa da Química no contexto escolar e na vida. Köhler (2011) aponta que a relação universidade e escola proporcionou a modificação das metodologias de ensino de Química na escola.

A dissertação de Rocha, E. (2012), que trata da aplicação de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na educação como estratégia pedagógica para o ensino de Equilíbrio Químico, descreve que os bolsistas aplicaram um produto educacional criado pela universidade, mas apesar de não participarem da criação, consideraram uma ação importante, pois os alunos ministraram e avaliaram as aulas desenvolvidas junto aos alunos de ensino médio utilizando os recursos tecnológicos no formato de hipermídia (conjunto de recursos: imagens, textos, som e movimento). O material desenvolvido, denominado de Equimídi@, proporcionou a interatividade do aluno com o conteúdo químico trabalhado. A pesquisa revelou que “os resultados mostraram que a Equimídi@ possui potencial educacional relevante, podendo resultar no desenvolvimento cognitivo do usuário de maneira a contribuir significativamente na aprendizagem dos conceitos de Equilíbrio Químico” (ROCHA, E. 2012) e, acrescentamos, os bolsistas aprenderam metodologias de ensino diferenciadas para o ensino de Química.

Ainda relacionadas à licenciatura em Química, duas dissertações e uma tese apontam para a importância da reflexão coletiva produzida na Roda de Formação e, a atividade de escrita em portfólio coletivo como ferramenta reflexiva e para abertura do diálogo entre professores experientes e professores em formação inicial (FIRME, 2011); a escrita de histórias de salas de aulas possibilitam narrar a constituição própria do ser professor, conhecendo suas fragilidades e potencialidades, e a importância de ser um interlocutor ativo que acolhe, questiona, partilha e escuta, possibilitando a construção de novos argumentos a partir do coletivo de professores (DORNELES, 2011; ALBUQUERQUE, 2012).

Essa ação potencializa a formação dos futuros professores em compreender que é necessário refletir sobre a sua própria prática docente, e um dos recursos pode ser os registros que sistematizam as reflexões individuais e coletivas (ZEICHNER, 1993, 2002).

Das seis dissertações que envolvem os bolsistas ID da licenciatura em Matemática, duas apontam que houve intervenção na escola, não trazendo quais ações foram desenvolvidas. As pesquisas buscaram identificar as contribuições do PIBID para formação docente.

Tinti (2012, s/p) destaca que dentre várias contribuições “as ações iniciais contribuíram para a superação de pré-conceitos negativos em relação ao sistema público de ensino e que essa vivência pode colaborar para a minimização do choque com a realidade vivenciado nos primeiros anos da atuação profissional”; já o objetivo da pesquisa de Teixeira (2012) foi investigar como os bolsistas ID percebem a própria atividade docente desenvolvida na escola. A pesquisa mostrou que os bolsistas dão relevância do planejamento coletivo das ações desenvolvidas na escola.

A ação dos bolsistas ID de intervenção didática em sala de aula para o ensino da Matemática e de “planejamento e aplicação de sequência didática para o ensino de probabilidade” (não detalhadas no texto), levaram os bolsistas a compreender os conhecimentos necessários à prática docente descrito por Shulman (1986, 1987) em que há um entrelaçamento entre conhecimento de conteúdo, conhecimento pedagógico de conteúdo e conhecimento curricular (AMÂNCIO, 2012; CORREIA, 2012).

O trabalho de Pranke (2012, p.20) que objetivou analisar as oficinas pedagógicas desenvolvidas pelos bolsistas ID para o ensino de Matemática, aponta que essa ação contribuiu para a autorregulação da aprendizagem, possibilitando aos bolsistas “a assumir a responsabilidade de aprender para ensinar”.

O trabalho de Amaral (2012) diz respeito ao curso de Matemática, mas o texto do resumo não trata do programa. Entramos no currículo *lattes* da pesquisadora e concluímos que o trabalho cadastrado no Banco de Teses da CAPES não se refere ao da pesquisadora, que na plataforma *lattes* tem como título “*Meta-análise de dissertações brasileiras de 2007 a 2010: aritmética e Educação Matemática Crítica*”.

A dissertação de Gaffuri (2012), referente à licenciatura em Letras-Inglês, objetivou investigar a possibilidade de um sistema híbrido de aprendizagem colaborativa de professores de inglês no contexto do PIBID. Apesar de não trazer as ações desenvolvidas no decorrer do programa no resumo do trabalho, apresenta os resultados da análise a partir do conteúdo (em áudio) de 17 encontros do Grupo de Estudos, que, composto por professores da universidade, professores da escola e bolsistas ID, denominados de professores novatos na pesquisa, resultou por meio dos excertos analisados, que o PIBID possibilitou a aproximação dos dois sistemas de atividades, o escolar e o acadêmico, propiciando a formação inicial e continuada de professores colaborativamente.

As três últimas dissertações, uma relacionada ao curso de Filosofia e duas envolvendo três ou mais licenciaturas, buscaram investigar as repercussões do PIBID para a formação inicial. Parede (2012) mostra-se preocupada, apontando que no período analisado, algumas estratégias de ação utilizadas no PIBID aproximaram-se do modelo da racionalidade técnica e desconsideraram os saberes experienciais dos professores da educação básica, mas, por outro lado, contribuíram para a construção dos saberes docentes de formação (disciplinares e curriculares), além de possibilitarem a formação do professor pesquisador.

Silva (2012, s/p), que realizou uma pesquisa envolvendo um número significativo de participantes, membros de 10 subprojetos do PIBID de uma universidade federal, objetivou compreender “o que caracterizam as modificações na organização e no desenvolvimento do trabalho escolar” das instituições envolvidas no PIBID. A autora afirma que

as atividades desenvolvidas pelos subprojetos tiveram repercussões diferentes em cada escola, pois ocasionaram mudanças em dois âmbitos. Primeiro, no âmbito da organização do trabalho escolar, foram encontradas mudanças que, devido à natureza (materiais) e grau de envolvimento dos profissionais das EPEB, são, em sua maior parte, superficiais e com duração equivalente às dos subprojetos, uma vez que incluíam acréscimo de tarefas a membros das equipes gestoras das escolas, criação de reunião de professores para realização de encontros de formação continuada, atendimento a alunos com dificuldades de aprendizagem. Neste âmbito, ainda destacamos a criação ou revitalização de espaços escolares como uma mudança que tem potencial de perdurar, isto é, de transcender o tempo de desenvolvimento dos subprojetos PIBID nas escolas. Segundo, no âmbito da organização escolar, foram identificadas mudanças que se referem a inserção de novas metodologias de ensino, bem como reformulações nas práticas pedagógicas de professores das escolas envolvidas. Estas modificações implicam alterações mais profundas no trabalho desenvolvido pelos seus professores, exigindo reorganização de seus pensamentos acerca de conceitos utilizados e atitudes tomadas. Assim, tais modificações, pelas suas próprias características, apresentam um potencial maior de perenidade, enquanto que as modificações apresentadas no primeiro âmbito costumam ter uma duração mais restrita ao período de desenvolvimento das atividades dos subprojetos.

A pesquisa de Ribeiro (2012) objetivou “compreender como o referido Programa se constituiu em dispositivo produtor de práticas discursivas acerca do ensino de Filosofia”, porém o resumo do trabalho disponível apresenta-se reduzido não trazendo as ações desenvolvidas pelos bolsistas ID do curso no âmbito do PIBID e nem as conclusões ou parte dela. Tentamos acesso ao trabalho por meio do site da instituição depositante, mas não estava disponível eletronicamente.

Observamos que as pesquisas são provenientes de diversas experiências vivenciadas no contexto do PIBID que, sem exceção, retratam a importância do Programa para formação inicial, que está desabrochando, e é promissor para investigações. Nota-se que os trabalhos são recentes, sendo que o primeiro se deu em 2011, após três anos do início das atividades do PIBID, investigando uma atividade inusitada envolvendo a química no cotidiano dos alunos (KÖHLER, 2011), ou seja, proporcionado aprender e ensinar a partir de metodologia de ensino diferenciada que geram atividades significativas aos alunos (FREIRE, 1997); e, o segundo, trata da importância da atividade de escrita em portfólio coletivo como ferramenta reflexiva possibilitando o diálogo entre professores experientes e professores em formação inicial (FIRME, 2011).

Contudo, a importância do aprender com o *outro* mais experiente possibilita a aprendizagem da docência pois, “sob a égide de relações de trabalho e com o trabalho

aparentemente iguais, o ‘ser professora’ foi se constituindo em nós de modos distintos. Transformando-nos, desenvolvendo-nos como professora e como pessoa”.(FONTANA, 2003, p. 174).

5.2 Scientific Electronic Library Online – SciELO

A *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) é uma biblioteca eletrônica que publica periódicos científicos eletrônicos na internet de diversas áreas de conhecimento. Estão vinculados ao SciELO os sites das coleções de periódicos certificadas e indexadas pela base da biblioteca.

A busca pelos artigos publicados pela SciELO relacionados ao PIBID e a iniciação à docência se deu pelo descritor PIBID em “todos os índices”. Não delimitando o período de publicação, encontramos seis referências, ou seja, seis artigos publicados, sendo dois publicados no ano de 2012, três em 2013 e um em 2014.

O artigo de André (2012), sob o título “Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil”, publicado em Cadernos de Pesquisa, da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, objetiva fazer um exame dos programas e políticas de inserção profissional à docência a partir da questão “Existem políticas voltadas aos professores iniciantes no Brasil?”. A autora afirma que os estudos sobre a inserção profissional no Brasil quase vêm sendo esquecidos pelos pesquisadores e aponta que há três programas que visam a inserção de licenciandos em escolas públicas e que aproximam a universidade da escola: o PIBID, de âmbito federal; o Bolsa Alfabetização, pelo Estado de São Paulo; e o Bolsa Estagiário, pelo município de Jundiaí/SP. Considerando que esses programas são iniciativas recentes, André (2012) considera a implantação desses como promissores para as políticas voltadas à formação de professores, uma vez que tendem a superar o distanciamento entre os espaços de formação e do exercício profissional.

Quanto aos programas de iniciação à docência em outros países, a autora, com base no Relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que reúne dados de 25 países, mostra a preocupação dos países com a desistência de professores pela profissão, bem como discutem políticas de como

atrair e criar condições de permanência no trabalho docente. Porém, André (2012, p. 3) afirma que,

no levantamento feito em 25 países, apenas 10 indicaram ter programas obrigatórios de iniciação à docência: Austrália (alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça. Na Escócia, a participação fica a critério do professor e a grande maioria participa. Em 6 países a iniciação fica a critério das escolas e em 8 países não há programas formais.

A autora também apresenta a iniciativa de programas de iniciação à docência em outros países da América Latina e Latino-americanos, como Argentina, Chile, Colômbia e México. Há países que investem após o ingresso do professor na rede pública de ensino e outros quando ainda o professor está em formação, e todos veem a importância de apoiar os professores principiantes, destacando a figura do mentor ou professor experiente da escola, e já há ações efetivas e promissoras.

O artigo intitulado “Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência”, de Fetzner e Souza (2012), publicado em Educação e Pesquisa, estudou as concepções de conhecimento escolar que permeiam os saberes da docência dos professores. As autoras concluíram que “a concepção de conhecimento escolar tem oscilado entre perspectivas conservadoras e perspectivas emancipatórias, sendo estas últimas entendidas como aquelas que, compartilhando do conceito de bem viver” (p.1). Para as autoras, o PIBID se coloca como espaço de conhecimento e formação. Com a participação dos bolsistas licenciandos do curso de Pedagogia na realização de pesquisa, o programa proporcionou discutir sobre o que se ensina nas escolas, ou seja, o porquê dos conteúdos, “*por que isso se deve aprender e não outra coisa*” identificando dois níveis de percepção: “a) as relações entre os conhecimentos da prática escolar (presentes nas escolas) e b) os conhecimentos acadêmicos propostos pela universidade” (FETZNER e SOUZA, 2012, p. 3).

Em “Memoriais escolares e processos de iniciação à docência”, de Bergamaschi e Almeida (2013), publicado em Educação em Revista, as autoras analisaram o conteúdo do livro produzido por 14 alunos bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia intitulado “Iniciação à docência em Pedagogia: memórias que contam histórias”. Os memoriais autobiográficos destacaram a trajetória de vida dos alunos, a infância e família, as experiências escolares que de alguma forma direcionaram a

escolha pela docência ressignificando-a e fazendo a relação com estar sendo professor no PIBID. Observamos neste artigo que a ação desenvolvida pelos bolsistas na escola foi a docência compartilhada, o que podemos associá-la à atividade de auxílio ao professor regente e, nos momentos de formação na IES, houve a elaboração de memorial individual que fez parte de um livro editado por todos os bolsistas.

“Práticas de leitura no ensino médio: o PIBID de Letras” foi publicado por Neitzel, Pareja e Hochmann (2013) na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Neste trabalho, as pesquisadoras socializam ações relacionadas às estratégias de leitura desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID do curso de Letras com os alunos de duas escolas públicas. O Programa também previu a participação dos bolsistas em observação, análise e planejamento de processos educativos e a elaboração de materiais didáticos e instrumentais de apoio às aulas e incentivo para que eles participem de reuniões de professores, de pais e de conselho de classe para melhor conhecerem o cotidiano escolar.

Objetivando trabalhar a literatura fruitiva, que visa respeitar as propriedades estéticas do texto, para ele ser fruído, apreciado, elas afirmam que, “pensar no texto literário com objeto artístico, com propriedades estéticas, nem sempre é lugar-comum.” (NEITZEL, PAREJA e HOCHMANN, 2013, p.6). O desafio posto aos licenciandos foi de promover o acesso dos estudantes do Ensino Médio aos livros de literatura e despertar neles o gosto pela leitura. Várias estratégias de leitura foram adotadas pelos bolsistas, como o Baile de Máscara, o Banquete Literário, Poesia de Varal, paráfrase de Poemas etc. Concluem as autoras, apoiadas em Cunha (2011), que o conteúdo é tão importante quanto a interação do professor com os alunos para que esse conteúdo seja possível de ser trabalhado, ou seja, o prazer de ensinar que o professor transmite influencia e potencializa o prazer em aprender pelo aluno. E os licenciandos envolvidos nas atividades possibilitadas pelo PIBID puderam vivenciar a relação professor-aluno e intencionalidade de um ensino de literatura prazeroso.

“Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência do PIBID” é o artigo de Mateus (2013) publicado na Revista Brasileira de Linguística Aplicada. Quanto à atividade colaborativa no contexto do PIBID, a autora afirma que “sua realização depende de atores sociais, situados em práticas específicas, ocupando lugares específicos, lidando com um

conjunto complexo de contingências preexistentes que constroem ao mesmo tempo em que potencializam suas ações.” (MATEUS, 2013, p. 5). A pesquisa foi realizada com a participação de 10 alunos do curso de Letras-Ingês bolsistas do PIBID. Com a aplicação de um questionário e reuniões de grupos focais, a pesquisa buscou identificar a formação colaborativa potencializada ou não pelo programa. A análise dos dados apoiou-se na análise de discurso crítica. Observando os excertos trazidos pela autora no texto, inferimos que a ação desenvolvida pelos bolsistas na escola foi a de auxílio ao professor regente. A atividade colaborativa em sala de aula foi considerada pelos bolsistas de “partilha de experiências, planejar conjuntamente, aprender pela experiência do outro”, mas “condicionada às relações hierarquicamente consolidadas” (MATEUS, 2013, p.18).

O artigo de Albuquerque, Frison e Porto (2014), intitulado de “Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento”, publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, socializa uma pesquisa realizada com 20 alunas bolsistas do curso de Pedagogia, duas supervisoras e duas coordenadoras de área. As ações desenvolvidas pelas bolsistas no contexto do PIBID foi o trabalho interdisciplinar em classes de alfabetização das escolas públicas, elaboração de memoriais reflexivos e, oficina de formação (ex. a de jogos matemáticos) no espaço da universidade. Efetuaram também leitura e discussão de textos teóricos relacionados a alfabetização e letramento objetivando “fortalecer os conhecimentos acadêmicos a respeito da teoria e práticas pedagógicas realizadas no espaço escolar” (p. 2).

Albuquerque, Frison e Porto (2014, p.3) analisaram os memoriais reflexivos dos bolsistas, utilizando a análise do discurso:

Infere-se que o memorial estimulou as alunas a vivenciarem o momento da elaboração de sua narrativa como um componente formativo essencial, elas tomaram consciência de que a escrita do memorial era um elemento primordial para a compreensão da própria formação.

Concluem as autoras que o PIBID proporcionou às bolsistas vivenciarem de fato o processo de ensino aprendizagem da alfabetização, participando desde a avaliação diagnóstica para compreensão das hipóteses de escrita da criança, até as intervenções em cada nível de escrita, possibilitando-as ensinar de forma significativa a alunos reais, a partir dos diferentes gêneros textuais.

5.3 Diálogo entre as publicações

Esse levantamento dos documentos, artigos, dissertações e teses acerca do PIBID oferece um panorama sobre as principais questões de pesquisas, ações e resultados da inserção dos bolsistas de iniciação à docência de várias licenciaturas e de várias instituições.

Nos limites desse trabalho, não é possível aprofundar todos os aspectos envolvidos nas descrições e esperamos oferecer pistas a outros colegas pesquisadores interessados na mesma temática.

Em linhas gerais podemos afirmar que as ações destacadas nos documentos vão ao encontro das apresentadas nos Relatórios de Gestão da CAPES (2009-2011 e 2009 -2012) e nos permitem constatar que o PIBID vem ressignificando e inovando as metodologias de ensino da escola e da universidade, gerando aprendizagens significativas aos alunos da escola e aos licenciandos bolsistas. O PIBID, de fato, tem oportunizado a formação docente contextualizada.

Observamos que as produções se centraram nos cursos de Pedagogia e Matemática, cursos esses com maior número de bolsistas no PIBID e, também, que as IES vêm respondendo à solicitação dos Editais do PIBID quanto à necessidade de divulgar as experiências vivenciadas no âmbito do programa.

Em relação à IES de origem dos autores dos trabalhos, 90% dos autores pertencem a instituições federais ou estaduais, sendo que o número de trabalhos destas duas instâncias se aproxima: as primeiras com 67 e a segunda com 60 trabalhos, sendo que a participação de autores de instituições estaduais se destaca no I e II Congresso de Formação de Professores, com 39 trabalhos. As IES municipais e particulares apresentam número baixo de participação. Isso se deve ao fato de que somente a partir do Edital de 2012 as instituições particulares sem fins lucrativos puderam participar do programa.

Em face da liberdade das IES na elaboração de suas propostas institucionais de ação para o PIBID, pode-se observar que cada instituição tem organizado suas atividades de acordo com as parcerias firmadas e realidades escolares.

Observamos também que dentre as ações desenvolvidas pelos licenciandos bolsistas de diversas licenciaturas, que essas se aproximam das realizadas pelos

licenciados do curso de Pedagogia, sendo comum o acompanhamento e auxílio ao professor regente; o trabalho com as crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem durante as aulas regulares ou em horário oposto às aulas; o desenvolvimento de projetos de temáticas variadas; aulas de regências e a produção de materiais didático-pedagógicos de apoio às aulas.

A atividade de acompanhamento e auxílio ao professor regente e de trabalho com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem durante as aulas regulares podem iniciar o processo de aprendizagem da docência, porém requer dos professores formadores e dos professores orientadores dos bolsistas orientações e acompanhamentos contínuos e precisos. Crianças com dificuldades de aprendizagem ou defasagem de conteúdos deveriam ficar sob responsabilidade de professores experientes. É temerário que estudantes de licenciatura, que começam a construir as relações entre conteúdos científicos e escolares, assumam a tarefa de ajudar as crianças e adolescentes em processos de reelaboração conceitual complexos.

Mesmo cientes que não existe “prática docente perfeita” como diz Fiorentini (2013), e valorizando os saberes dos professores da escola, devemos estar atentos para que os futuros professores não caiam no praticismo, como alerta Balduino e Silva (2013), de forma que as práticas empregadas pelos professores regentes não sejam consideradas pelos licenciandos como utilitaristas e imediatistas, que dispensam a reflexão teórico-prática, já que “a primeira vista a relação teoria e prática é bastante simples” (PIMENTA, 2010, p. 99).

Entendemos que o professor supervisor coformador na escola, responsável por pelo menos cinco bolsistas³⁸, não tem oportunidade de acompanhar todos os bolsistas em todas as salas ou nas aulas de regências (NEVES e FERENC, 2014) ou de recebê-los em sua sala; além do mais, ele também é um professor da escola em formação continuada, que necessariamente deverá participar das reflexões coletivas sobre a prática docente.

Já o trabalho com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem em horário oposto às aulas, o desenvolvimento de projetos de temáticas variadas e

³⁸Lembrando que Edital 061/2013 permitiu a concessão de um supervisor a cada 5 bolsistas. Caso a IES tenha de 06 a 09 ainda terá apenas um supervisor na escola.

as aulas regências desafiam a iniciação à docência, pois proporcionam ao licenciando bolsista e futuro professor o início da construção de elementos da identidade docente.

Como frisa Diniz-Pereira (2011, p. 47),

em função de uma maior respeitabilidade que passam a conferir ao trabalho docente ao vivenciar a complexidade dos desafios do fazer pedagógico e da descoberta do prazer proporcionado pelas relações pessoais que a dinâmica de sala de aula oportuniza.

A atividade de ensinar proporcionada aos bolsistas gera a reflexão sobre as metodologias de ensino a ser empregada: o que, como e o que faço para que a criança aprenda? Qual é a história de vida e de escola dessa criança? As aulas de regência realizadas pelos licenciandos bolsistas, desde que acompanhadas pelo professor regente e sejam objeto de reflexão individual e coletiva, também contribuem significativamente para a construção do *ser professor* e possivelmente amenizarão o choque de realidade previsto para o início da docência (LIMA, 2004).

Outro fator importante oportunizado aos bolsistas, em especial aos do curso de Pedagogia, é poder acompanhar o desenvolvimento processual da aprendizagem das crianças no período da alfabetização. Tarefa antes impossível de oferecer no espaço da universidade, como também de ser vivenciada no curto período dos estágios, como enfatiza Wiebusch, et al (2012, p. 2980):

No início do projeto, tínhamos crianças que não sabiam escrever seu próprio nome, não conheciam as letras do alfabeto, os números. Hoje essas crianças já estão alfabetizadas e elas conseguem perceber o quanto o projeto foi importante.

Quanto à produção de materiais didático-pedagógicos de apoio às aulas, essa atividade é significativa e desafia o futuro professor porque ele tem oportunidade de criar os materiais pedagógicos propiciando o desenvolvimento de sua autonomia docente.

Dentre as ações desenvolvidas pelos bolsistas, poucos registros documentam iniciativas de pesquisa. Apenas em 14 trabalhos a atividade de pesquisa realizada pelos bolsistas ficou em evidência, ou seja, a necessidade da construção da postura reflexiva frente ao cotidiano escolar (ALMEIDA et al, 2012; ONOFRE, et al, 2012); a realização de pesquisa sobre a escola e sobre as práticas docentes (RENDA, 2011; ROCHA, 2012; OLIVEIRA, 2014; CARVALHO, M., 2014; LIMA e LIMA, 2014;

AFONSO e MARQUES, 2014; CARVALHO, M. R, 2014); reflexão e estudos coletivos entre universidade e escola (SANTOS, 2011, MONTEIRO, 2011; SILVA e FERREIRA, 2011; MIGUEL, 2011; NEVES e FERENC, 2014).

A atividade de pesquisa a que nos referimos é aquela que proporciona ao futuro professor aprender a refletir sobre a complexidade do ato de ensinar, a compreender a escola e a educação como um todo, visto que para Marcelo Garcia (2010, p.12)

a escola constitui uma realidade social intrincada, composta por uma multiplicidade de atores, processos formativos complexos, planos e programas preceptivos, graus, ciclos, regulamentos, entre muitos outros aspectos. Esses, por sua vez, geram diversas explicações, significados, interpretações e concepções acerca da realidade escolar

É preciso, neste período de iniciação à docência, que o futuro professor seja provocado a refletir sobre o ensino, olhando para a sala de aula, para a prática docente e para a escola como um todo, com o objetivo de problematizar as práticas para compreender a complexidade que envolve o ato de ensinar, as dimensões do exercício da profissão e a educação.

Ressaltamos que os bolsistas não estão na escola para o aumento do IDEB da mesma, como descrito nos itens do impacto do PIBID para a formação inicial do Relatório de Gestão da CAPES, mas para realizar o seu processo de formação.

No tocante à relação universidade-escola, o PIBID contribuiu para que a escola básica abrisse as portas para a universidade que quisesse vivenciar as situações reais de ensino e aprendizagem, mesmo que essa relação ainda seja desafiadora, conflituosa, devido a toda a sua história de superioridade e de exploração em relação à escola (FELÍCIO, 2012; CARVALHO J., 2013).

Silva (2012) aponta que o PIBID ocasionou mudanças tanto no âmbito da escola como da universidade, porém com repercussões diferentes porque essas instâncias educacionais dependem do envolvimento dos participantes. Houve profissionais que atuaram somente no período de duração do programa, e outros foram além, fazendo perdurar as contribuições do PIBID, como complementa Mateus (2013, p. 5), quando diz que a relação universidade-escola lida “com um conjunto complexo de contingências preexistentes que constroem ao mesmo tempo em que potencializam suas ações”.

A parceria universidade-escola proporcionada pelo PIBID contribuiu também para que os cursos de formação percebessem suas limitações formativas (BESSA, 2012; LARGO e PASSOS, 2012). Imperou a revisão do trabalho dos professores formadores, bem como sua relação com os licenciandos e o espaço do conhecimento prático na hierarquia curricular (AMBROSETTI, TEIXEIRA e RIBEIRO, 2012; LEITE, 2012).

É unânime a apresentação dos resultados positivos do PIBID para a formação docente nas produções, exceto em apenas dois artigos que criticam o programa (ALLAIN, 2012; ROCHA, 2012) com os quais concordamos. Allain (2012), em especial, aponta uma questão pertinente que coloca em cheque a escola e a escolha pela profissão docente diante da visão das reais condições precárias da escola e o ensino atual da rede pública. O artigo de Rocha (2012), que também já apontamos anteriormente, nos alerta para não ficarmos à mercê dos interesses da escola para que se elevem os índices do IDEB. É preciso que ocorra a troca de conhecimentos e saberes entre a universidade e a escola, que seja firmada uma parceria colaborativa em que ambos participam e suprem as necessidades, ou seja, que as crianças da escola aprendam os conteúdos escolares com o apoio dos licenciandos bolsistas, que têm suas necessidades formativas asseguradas na atividade de coformação.

Enfim, reconhecer que o indivíduo é compreendido como sujeito inserido num processo histórico e cultural e que se desenvolve na interação com o outro e, ao mesmo tempo, produz cultura e é produzido por ela (VYGOTSKY, 2000), nos remete a conceber a constituição do *ser professor e da identidade docente*, como esclarece Fontana (2003, p. 44):

(...) tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da escola (permanência), quando pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino.

Apropriar e reproduzir a função docente não significa dizer que o professor em formação (bolsista) será um mero expectador do professor experiente para “aprender” (tecnicamente) a ser professor, mas, pela compreensão histórica da profissão e pela ação significada própria que o permitirá construir a sua singularidade, “singularidade essa que contém tanto internalização com a expressão de sua condição histórica e social, sua ideologia e relações vividas” (AGUIAR, 2000, p. 127).

Assim, acreditamos que a apropriação e a reprodução da ação docente apontada por Fontana (2003) são potencializadas nas atividades proporcionadas pelos programas de iniciação à docência que permitem ao licenciando, com um tempo maior na escola e atuando como auxiliares de professores experientes em outras atividades pedagógicas, adentrar na profissão e conhecer “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999a, p. 65), ou seja, a cultura profissional compreensível nas interações humanas.

É preciso que não deixemos o *José* perdido, sozinho no escuro, achando que todos os professores iniciantes precisam passar o amargo e conturbado início da docência. No entanto, para acolher e apoiar o professor novato é requerida a solidariedade do professor experiente de uma escola que coletivamente se organize para tal.

6. ANÁLISES: PARTE II

No capítulo anterior sistematizamos e analisamos as principais ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID de várias licenciaturas, destacando as ações dos licenciandos do curso de Pedagogia.

Essa primeira etapa da análise baseou-se nos artigos dos anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), do Congresso Nacional de Formação de Professores e Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores – UNESP, das Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e Reuniões Científicas Regionais da ANPEd - região Sul e Sudeste (Anpedinhas), bem como nos artigos disponíveis no *Scientific Electronic Library Online* – SciELO e nas dissertações e teses do Banco de Teses da CAPES.

Para analisar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas, a fim de problematizarmos a promoção do vínculo universidade-escola, fez-se necessário outro encaminhamento metodológico e optamos por entrevistas semiestruturadas que, conforme discutido no quarto capítulo, permitem o aprofundamento do objeto de estudo a partir da interação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa.

Como já explicitado anteriormente, realizamos cinco entrevistas (duas com bolsistas e três com ex-bolsistas) de três instituições de ensino diferentes. Além das entrevistas, recorreremos aos registros escritos dos bolsistas, como relatórios, portfólios e cadernos de atividades produzidos ao longo da experiência com o PIBID.

Para o trabalho de análise, a partir da leitura das entrevistas e dos registros, construímos dois eixos e as seguintes categorias:

1. Ações desenvolvidas e seus resultados:
 - auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades;
 - desenvolvimento de aulas regências e de projetos e a produção de material didático.
2. Inserção e relação universidade-escola:
 - a relação entre bolsistas e demais envolvidos no PIBID;
 - produção de registros (relatórios, portfólios, cadernos de atividades).

6.1 Ações desenvolvidas e seus resultados

Objetivamos neste eixo identificar as ações desenvolvidas pelos bolsistas Clara, Camila, Renata, Jaqueline e Igor e problematizar as formas como as ações e atividades foram planejadas e desenvolvidas de modo a contribuir para a aprendizagem da docência dos mesmos.

Clara, Camila, Renata e Jaqueline atuaram prioritariamente nas atividades de auxílio ao professor regente e no apoio a alunos com dificuldades de aprendizagem. Elas também elaboraram e desenvolveram aulas regências, projetos e produziram materiais didáticos como recursos pedagógicos de apoio as suas próprias aulas.

O projeto desenvolvido por Igor não previa o auxílio direto aos professores regentes, mas ele elaborou e desenvolveu algumas aulas regências previstas no planejamento dos projetos elaborados por ele e seus colegas bolsistas.

Sistematizando as ações, na sequência temos condições de discutir melhor essas ações e suas contribuições para a formação dos bolsistas.

6.1.1 Auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades

Para constituirmos a nossa singularidade dependemos de inúmeras experiências de interação social. Somos o que somos em decorrência de encontros com muitos outros, encontros esses caracterizados por tensões e equilíbrios (GÓES, 2000a). O outro não necessariamente é pessoa física; nossos outros sociais também são os instrumentos da cultura que podem apresentar-se por meio de objetos, espaços, textos etc. (PINO, 2000), nos oportunizando reconstruir um eu diferente do outro alheio.

Reconhecemos que o indivíduo é um sujeito inserido num processo histórico e cultural e que se desenvolve na interação com o outro e, ao mesmo tempo, produz cultura e é produzido por ela (VYGOTSKY, 2000). Conforme apontado por Fontana (2003, p.44),

tornamo-nos professores e professoras tanto pela apropriação e reprodução de concepções já estabelecidas no social e inscritas no saber dominante da

escola (permanência), quando pela elaboração de formas de entendimento da atividade docente nascidas de nossa vivência pessoal com o ensino.

Apropriar-se e reproduzir modos de exercer a docência não implica afirmar que o professor em formação (bolsista de iniciação à docência) será um mero expectador do professor experiente para “aprender” (tecnicamente) a ser professor, reproduzindo sua prática. O professor experiente, como esse outro, como referência, informa ao professor iniciante uma perspectiva histórica e cultural da profissão e pela ação significada constitui a sua singularidade, “singularidade essa que contém tanto internalização como a expressão de sua condição histórica e social, sua ideologia e relações vividas” (AGUIAR, 2000, p.127).

Neste prisma, acreditamos que as oportunidades de apropriação e reprodução das ações docentes são potencializadas nas atividades do PIBID quando permitem ao licenciando acompanhar os professores experientes em várias atividades pedagógicas, isto é, adentrar na profissão (NÓVOA, 2003) e conhecer “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1999a, p.65).

Admitimos que a convivência no contexto escolar e as relações sociais vividas, ou seja, a relação *Eu – Outro* pode possibilitar aos bolsistas apropriarem-se da cultura profissional docente em seu amplo aspecto, reconhecendo a sua complexidade e tendo apoio de professores experientes.

A existência da atividade professoral é delineada e recriada nas relações sociais que, por sua vez, são culturais, pois os envolvidos a produzem da forma a que produzem significando-a historicamente e socialmente. Como apontado por Fontana (2003, p. 174) “sob a égide de relações de trabalho e com o trabalho aparentemente iguais, o ‘ser professora’ foi se constituindo em nós de modos distintos. Transformando-nos, desenvolvendo-nos como professora e como pessoa”.

Neste sentido, os eventos ocorridos e as ações realizadas pelos bolsistas no âmbito do PIBID, mediadas pelo outro mais experiente, são promissoras para o processo de constituição do ser professor.

Os enunciados abaixo, extraídos das entrevistas, evidenciam como as bolsistas refletem sobre esses modelos, assumindo referências ou exercitando um olhar crítico com relação a algumas posturas.

Ela [a professora] faz de um jeito, ela já tem o jeito dela, ela era muito boa, sempre fazia a leitura antes de começar a aula com as crianças, ela tinha umas práticas que eu achava muito boas, mas tinha outras que eu acho que eu não fazia, não concordo, e tudo mais. Então você aprende a entender as outras pessoas, compreender o porquê que ela está fazendo isto, ela deve ter vivido assim, deve ter aprendido assim, e eu também não posso fazer o que ela está fazendo? Está fazendo tudo errado? Não posso julgar, cada um faz da melhor maneira possível, com certeza, porque ela era muito carinhosa com as crianças. Ela era muito rígida, mas muito carinhosa. (CLARA)

Lá tinha uma professora que era a coordenadora do PIBID na escola, a responsável pela escola e por nos auxiliar na escola. Tinha alguém na escola que mantínhamos contato e tinha alguém aqui [na universidade] para manter o contato na escola, para fazer a ligação, a ponte. Essa coordenadora era uma pessoa também muito crítica, atuante e interessada em nos ajudar em nossas dificuldades, então nós tínhamos sempre reuniões com ela e aqui com a professora daqui para dizer o que estávamos fazendo com as crianças, que ajuda nós precisávamos, como trabalhar tal conteúdo de português, de matemática etc.(CAMILA).

Esses modos de apropriação e significação da docência também foram ocorrendo ao longo da interação dos bolsistas com os alunos da escola e, com grande frequência, a partir do atendimento às dificuldades dos alunos.

Por que a principal ação dos bolsistas diz respeito ao auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades? Por que essa é a demanda da escola?

Segundo Marchelli (2010), a universalização do ensino fundamental, desde os anos 1990, produziu um grande aumento no número de matriculados e, por consequência, uma queda na proficiência dos alunos, que passaram a competir em maior número pelos recursos do Estado. Isso significa que os investimentos não foram proporcionais à universalização do acesso e que as escolas não foram preparadas para atender um contingente de alunos que, até então, estava à margem do sistema de ensino. Os desafios aumentaram, pois na medida em que a antiga escola elitista e seletiva passa a ser obrigada a atender as crianças e jovens das camadas populares, ela se vê envolvida “com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos” (p.562). Nesse processo a escola incorpora a tensão de enfrentar as contradições e diferenças presentes na sociedade e que até então não enfrentara.

Gatti, Barretto e André (2011, p.43) complementam que “o que fica evidente é que não há uma pedagogia que dê conta satisfatoriamente das novas demandas da

escolarização, da democratização do acesso ao conhecimento, dos processos de inclusão”.

É nesse contexto que os bolsistas de PIBID passam a atuar. A complexidade do processo fica explicitada na entrevista de Clara:

Algumas professoras tinham, por exemplo, alunos especiais nas salas, então elas precisavam de alguém³⁹, não para cuidar desse aluno especial, porque isso era uma coisa que ela [a coordenadora do PIBID da universidade] sempre deixava muito claro, desde o começo do projeto: vocês não podem ficar sozinhos em sala de aula, vocês não podem substituir professores, vocês não podem sair da sala com alunos com necessidades especiais, então a gente tinha regras muito claras. A professora escolheu os alunos que precisavam mais, aí ela pediu para eu ficar com esses alunos no fundo da sala, mas só que isso aconteceu poucas vezes porque se eu ficasse com os alunos no fundo da sala eles não iam acompanhar o que ela estava fazendo e aí não ia adiantar nada, né? É igual tirar o aluno da sala e daí eles perdem o que ela estava dando, né? Então, o que eu fazia, quando ela estava dando a matéria, explicando, uma professora muito boa também, com muitos anos de experiência, aí eu ficava na carteira, eu ajudava os alunos a fazerem o que ela estava passando, com ela, não separado do que ela estava dando.

Importante destacar a preocupação da coordenação do PIBID com o fato que os bolsistas não deveriam substituir professores ou assumir responsabilidades não condizentes com suas atribuições. A orientação de não “sair da sala de aula com alunos com necessidades especiais” demonstra com clareza que os bolsistas estão na escola para atuar com os professores.

Ao mesmo tempo, um programa de iniciação à docência deve cuidar para que o bolsista não seja ignorado no espaço da escola, como acontece muitas vezes com o professor em início de carreira, como explicita Silveira (2006, p.43), quando afirma que a professora iniciante “é colocada de frente a tudo que a escola não está preparada para lidar e o mecanismo sutil parece ser este: a professora é deixada sozinha, sem apoio”.

Outro aspecto importante é a oportunidade de Clara ensinar os conteúdos trabalhados pela professora regente em sala aos alunos com dificuldade. Clara é orientada pela professora regente e, a mesma vai se constituindo como coformadora da bolsista. Clara pode mediar a aprendizagem dos alunos com dificuldade ao mesmo tempo em que observava a metodologia de ensino da professora.

³⁹ Nos excertos dos entrevistados foram destacadas partes mais importantes para conduzir as análises.

A IES que Clara e Camila pertenciam quando eram bolsistas do PIBID, segundo informado nas entrevistas, partiu da consulta às necessidades dos professores e isso justifica a ação de auxílio ao professor e apoio aos alunos. Essa relação de abertura para o diálogo entre bolsistas e professores experientes, como já observado, constitui a ambos por meio da colaboração no contexto do trabalho (SCHNETZLER, 2002).

Clara, ouvindo as necessidades da escola, complementa sobre a atividade ali desenvolvida quando passa a ministrar aulas de reforço de matemática no período da manhã:

A gente foi para a escola e eles falaram: - Não, a gente tá precisando de aula. Aí eu trabalhei com aula de reforço de matemática no horário oposto (...). Se elas estão precisando, vamos atender. Se a gente quer saber o que a escola precisa, né? Então vamos lá! Aí algumas alunas [bolsistas] estavam [atuavam na] de recuperação de português, outras trabalhavam com alfabetização, mas a maioria no horário oposto: aula à tarde e depois de manhã a gente [as bolsistas].

Ouvir as necessidades da escola para direcionar as atividades do PIBID é coerente com um modelo de formação que supõe o diálogo e a colaboração entre universidade e escola e que desloca a universidade do lugar de provedora de propostas e soluções a serem aplicadas nas escolas. Admitir a necessidade de ajuda da universidade não faz da escola subserviente às suas ideias. Pelo contrário, as ações vividas pelos bolsistas, como se poderá ir percebendo melhor ao longo das análises, foram fruto de processos de negociação permanente.

Renata, embora aluna da Pedagogia, curso que forma professores para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, acompanhou professores de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II ao longo de dois anos⁴⁰.

No primeiro ano de PIBID eu estava com uma turma de Recuperação Intensiva de ciclo de 6ª série com 20 alunos, todos com dificuldades de aprendizagem. Eu cheguei primeiro para conhecer a turma, a professora e o projeto PIBID. Primeiramente eu fiquei no meu cantinho, escrevendo, e quando precisava eu ajudava um aluno e outro com dificuldade, depois de acordo com que eles estavam trabalhando, eles estavam trabalhando os gêneros textuais, especificamente o gênero noticiário em texto (...). No segundo ano de PIBID era para uma 7ª série normal, um dos meninos era da turma anterior e no começo foquei o meu trabalho mais nele, um menino com dificuldades de aprendizagem em que eu o auxiliava na alfabetização. Eu

⁴⁰ Cada projeto institucional prevê a forma de inserção dos bolsistas e as atividades a serem desenvolvidas, não restringindo a atuação no segmento de ensino corresponde a sua licenciatura.

levei algumas atividades de alfabetização e mais para o final do ano eu ajudei mais quatro alunos com dificuldades..(RENATA)

Vivenciar e aprender a intervir nas dificuldades dos alunos, bem como conhecer a rotina de uma turma de Recuperação de Ciclo, pode possibilitar ao futuro professor a possibilidade de olhar individualmente para o processo de aprendizagem de seus futuros alunos considerando a diversidade e ritmos de aprendizagens singulares.

Para Jaqueline, a relação com o professor regente e a participação em sala de aula, a princípio, não foi muito tranquila. Em seu relatório ela comenta:

A participação em sala de aula foi, num primeiro momento difícil, gerando estranhamento, mas pouco a pouco fomos cativando a atenção dos alunos, o respeito dos professores, o reconhecimento da gestão e o carinho de toda a escola. (REL.06)

Embora o relatório não explicita razões para esse estranhamento, a situação de ter alguém diferente na sala de aula pode ter sido sentida pelos professores e pela turma de alunos como desconfortável. Contudo, mesmo diante das dificuldades iniciais, Jaqueline, em seu relatório reflexivo, registra a importância de compartilhar o trabalho do professor de Língua Portuguesa. A bolsista atuou, assim como Renata, no Ensino Fundamental II e destaca que aprendeu muito nesta parceria:

Esta parceria surgiu da necessidade do professor de adaptar os materiais didáticos para as salas de RI [Recuperação Intensiva]. Com esta parceria pude ir adentrando ainda mais na rotina destes alunos e da escola, buscando sempre reconhecer suas necessidades, angústias e desejos. Destaco esta parceria como marco 'de meu encontro', onde consegui me situar diante do projeto e de minha docência, podendo definir novas metas, objetivos e projetar sonhos... A busca pelo conhecimento e entendimento desses alunos me fizeram refletir acerca das práticas pedagógicas que muito se discute e pouco se concretiza. (...) Mas, essa vivência com o professor, estou aprendendo, porque ele às vezes passa madrugada na busca de novos materiais, e manda [envia por e-mail a ela e a questiona]: [Jaqueline] veja o que acha, está legal? Eles vão gostar? Ele é tão comprometido, me espelha nele! (REL. 06).

Neste registro podemos valorizar a parceria colaborativa firmada entre Jaqueline e o professor, pois houve interesse recíproco e trocas de saberes, principalmente no planejamento e no desenvolvimento das aulas, buscando a efetiva participação dos alunos. O PIBID proporcionou a Jaqueline, assim como para Renata, vivenciar a oportunidade de construir vários saberes docentes colaborativamente.

Camila, que no ano de 2010 atuou auxiliando a professora da turma de alunos do 1º ano do Ensino Fundamental e em 2011 acompanhou a mesma professora numa turma de 2º ano, registra em seu relatório que a parceria com a professora no início não foi muito tranquila, mas depois de um tempo foi um sucesso:

Inicialmente, na sala da professora Géssica [nome fictício dado pela bolsista] eu não participava muito. Normalmente ficava no fundo da sala, em pé, e aguardava que as crianças me pedissem ajuda, ou que a professora pedisse. Houve um período de adaptação, meu com eles e deles comigo. Com o tempo, acredito que até a professora Géssica passou a aproveitar mais a minha presença ali. Passei então a me sentir mais útil na sala. Hoje eu diria que a professora, os alunos e eu, finalmente encontramos um ritmo de trabalho. “Percebo que as crianças já me buscam também como referência na sala. Elas me mostram seus trabalhos, me pedem opinião e ajuda”. “Hoje a professora Géssica me pediu para passar um texto na lousa e me disse que estava programando para as próximas terças, no horário em que estou lá, exercícios que exigiriam minha ajuda”. (REL. 01)

A professora regente e os alunos são afetados pela inserção da bolsista e todos precisam se adaptar a essa nova configuração até encontrar um “ritmo de trabalho”. A professora Géssica parece ter precisado de algum tempo para definir como aproveitaria a ajuda de Camila e o registro indica que ela encontra seu lugar de referência na sala e a professora começa a orientar seu planejamento contando com seu apoio.

Acompanhar a mesma professora e turma por dois anos oportunizou para Camila a construção de um vínculo e uma relação de trabalho com a professora regente que pode ter contribuído significativamente para a aprendizagem da docência. Sobre a questão do vínculo de confiança, Camila relata que

a professora Géssica me solicitava bastante, para mostrar o planejamento da semana, daquele dia, para me pôr a par dos conteúdos que seriam trabalhados naquele dia e até mesmo da evolução de cada aluno. Quando ela, por exemplo, passava a reescrita de algum texto durante a semana ela sempre me mostrava como os alunos tinham se saído, de um modo geral. Comecei a me sentir parte do processo de desenvolvimento da sala, como professora. Detalhe que a professora fazia questão de enfatizar aos alunos, que eu estava lá como professora. Passei, inclusive, com ordens da professora Géssica, a delegar se as crianças que pediam para ir ao banheiro poderiam ir ou não. (Portf. 01).

Camila também registra com satisfação o reconhecimento da professora regente e o sentimento de “ser professora” quando os alunos a procuram diante de dificuldades solicitando a sua ajuda ou a simples responsabilidade de autorizar os alunos a irem ao banheiro marcando um lugar de autoridade na classe.

Muito embora as experiências de auxílio ao professor regente e apoio a alunos com dificuldades tenham sido vividas de muitos modos e apropriadas singularmente, reconhecemos que elas oportunizaram que as bolsistas se reconhecessem como professoras que ensinam, uma vez que ocuparam esse lugar de quem orienta, acompanha, intervém na aprendizagem dos alunos. Arroyo (2000, p.84) é quem enfatiza que “nós docentes somos o que ensinamos”, isto é, na nossa tradição pedagógica nos reconhecemos nos conteúdos, nos currículos, nos livros e nos materiais didáticos que pautam nossa prática docente.

Nas entrevistas e nos registros escritos, as bolsistas não manifestaram desconforto com a tarefa de ensinar crianças com dificuldades, argumentando, por exemplo, que não dominavam os conteúdos ou referindo dúvidas de “como” ensinar. Concluimos que isso não ocorreu porque elas estavam dividindo a maioria das situações com os professores regentes. Exceto Clara, que desenvolveu atividade de reforço no período oposto às aulas regulares, todas as bolsistas estiveram sempre acompanhadas dos professores regentes.

Esse não é um detalhe, mas consideramos um critério de orientação para o planejamento das ações dos bolsistas do PIBID: os bolsistas não devem ser encarados como “auxiliares” substituindo a responsabilidade dos profissionais das redes de ensino, mas como professores em formação que aprendem a própria profissão em regime de colaboração.

6.1.2 O desenvolvimento de aulas regências e de projetos e a produção de material didático

A elaboração de aulas regências, projetos e materiais didáticos pelos bolsistas de iniciação à docência exige que tanto a escola (supervisor do PIBID e professor regente) como a universidade (professor orientador ou coordenador de área do PIBID) considerem as necessidades formativas dos licenciandos, além das necessidades de aprendizagens dos alunos da escola (ROCHA, 2012).

A atividade docente, segundo Souza (2012, p.183),

exige diversas necessidades formativas como: dominar o conhecimento a ser ensinado e a saber ensiná-lo de formas diferentes; saber gerenciar uma sala de aula; compreender os condicionantes da prática educativa que vão além

das atitudes docentes, entender e saber lidar com a complexidade do cotidiano escolar; conhecer o aluno, suas necessidades de aprendizagens, seu contexto e sua família.

Acreditamos que a parceria se estabelece quando ouvidas as necessidades de ambos os envolvidos (alunos da escola e bolsistas/professores em formação), ou seja, quando há partilha de conhecimentos e necessidades.

Negociar essas necessidades e expectativas, no entanto, não é simples. Há encontros, desencontros, tensões, conflitos e tentativas de superação. Observamos no Relatório Geral (Rel. G01) de Clara e Camila, que pertenciam a um grupo de 14 bolsistas do curso de Pedagogia, dividido para desenvolver quatro sequências didáticas⁴¹ ou projetos na escola municipal parceira, que a falta do ajuste de expectativas impediu o desenvolvimento do material didático planejado e produzido pelas bolsistas no contexto de um projeto que tratava de questões étnicorraciais.

Em grande parte, a não realização desta sequência se relacionou ao fato de ser ano de Sarespe as atividades da escola estarem muito voltadas para as avaliações. Assim, não era interessante para os professores que nós estivéssemos ocupando tempo de aula com estas outras questões, que apesar de pertinentes, fugiam um pouco do que seria cobrado dos alunos na avaliação externa. (REL. G.01, p.20).

Essa preocupação das professoras regentes com o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) confirma o que as pesquisas de Bonamino e Souza (2013) e Sampaio e Marin (2004) apontam sobre o fato que as avaliações externas centralizadas no desempenho dos alunos têm provocado consequências para o currículo escolar, uma vez que estão “reforçando o alinhamento, nas escolas e secretarias de educação, entre o currículo ensinado e o currículo avaliado” (BONAMINO e SOUZA, 2013, p.386). Isso significa que o uso de provas com enfoque nas habilidades e competências associadas a políticas de responsabilização tem levado as equipes escolares a um estreitamento do currículo escolar. Nesse caso, o trabalho com temáticas que fugiriam “um pouco do que seria cobrado dos alunos na avaliação externa” inviabilizou a aplicação das atividades.

⁴¹ Para Zabala (1998, p.18) sequências didáticas são “um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”.

A temática das sequências didáticas foi substituída por outras consideradas condizentes com os conteúdos das avaliações externas e, nesse caso, questionamos se atendiam às necessidades formativas dos alunos da escola e dos próprios bolsistas.

Outro projeto desenvolvido por Clara e mais duas colegas bolsistas - “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Indígenas e Africanas” –, a partir da negociação de interesses e expectativas, já atendeu necessidades formativas das bolsistas e também possibilitou aprendizagem aos alunos da escola.

Enfim, avaliamos que este projeto [se referindo ao “Jogos, Brinquedos e Brincadeiras Indígenas e Africanas”] é relevante não só para a aprendizagem dos estudantes, mas também para formação das pibidianas, como uma forma de aprofundar o estudo desta temática, a qual, geralmente, é secundarizada na formação docente. (Rel. G.01)

Assim como ocorreu com o projeto desenvolvido por Renata, o “Jornal Mural”. Em suas reflexões (Rel.03) revela seu desejo em trabalhar a linguagem escrita e oral com os alunos da escola porque “considerava ser um desafio e por sentir que ainda não sabia fazer”.

Renata parte do que conhece na faculdade e ainda não sabe fazer, mas precisa aprender, e conta com a disponibilidade da professora regente que aceita e propõe e viabiliza sua execução. Na entrevista ela detalha parte desse processo.

Primeiro eu propus conhecer a turma e depois eu propus fazer uma atividade com jornal que eu já havia trabalhado na faculdade com a profª Adriana [nome fictício], que é o Jornal Mural de Freinet e depois um jornal apresentado, tipo um telejornal. A gente dividia a turma em dois grupos, tínhamos âncoras, entrevistado e entrevistador, previsão do tempo. (RENATA).

Nesta atividade, Renata desejou aplicar uma atividade aprendida nas aulas do curso de Pedagogia, explorando a metodologia de Freinet, e ampliou sua leitura da proposta acrescentando a atividade de telejornal.

Jaqueline também desenvolveu o projeto “Jornal Mural” e, apesar da mesma temática, ela adotou outra estratégia de trabalho considerando a sua turma de alunos:

Na turma de 2012 nós desenvolvemos o Jornal Mural, porque a ideia da sala é de adaptar o currículo só que nenhum professor consegue fazer isso. Não deixando o currículo de lado, o objetivo do jornal foi desenvolver nas crianças a leitura, a interpretação e a produção de textos porque era o que eles tinham mais dificuldades. Nós tivemos quatro edições do Jornal, uma por bimestre e aí fomos abordando a própria apostila do governo do estado de São Paulo com as ideias dos alunos. Eles sugeriam o que queriam trabalhar, o que eles gostavam.

Neste excerto notamos como Jaqueline vai refletindo e construindo a autoria de seu trabalho em busca da autonomia docente. Mostra-nos que aprendeu que o desenvolvimento do currículo oficial deve estar a serviço das necessidades dos alunos reais e, ainda, que eles devem ser ouvidos na adequação do conteúdo a ser trabalhado. Quando os alunos participam das decisões das atividades a serem trabalhadas eles se mostram mais engajados na aula, evitando confrontos e a desmotivação. Como Sacristán (1999b, p. 30) nos alerta, “quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, se mostram refratários a esta sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga etc.”.

Continua Jaqueline:

Eu desenvolvi esse projeto em comum acordo com o professor de Língua Portuguesa. (...) Foi bem interessante. Com a turma de 2013, os alunos é quem trouxeram a proposta de trabalhar com Cartas ao Leitor. Fomos sondar o bairro, saber das dificuldades que o bairro tinha. Do lado da escola tem um terreno baldio com problemas com animais peçonhentos e usuários de drogas. As crianças entrevistaram as pessoas do bairro para saber o que as pessoas achavam do terreno, alguns não conheciam o terreno e, aí tentar elaborar uma proposta de melhoria para aquele espaço de acordo com a opinião dos entrevistados e, no final, enviar essa carta para o prefeito.

A proposta da bolsista prevista em seu projeto “Jornal Mural” era trabalhar leitura e escrita. No entanto, Jaqueline, em parceria com o professor regente, aceitou a proposta dos alunos e as atividades de diálogo e inserção na comunidade mostram a atitude política presente na prática pedagógica (FREIRE, 1997) e a consciência da responsabilidade social da profissão e do papel social da escola.

No caso de Igor e mais dois colegas pibidianos, o desenvolvimento de um dos projetos ocorreu diferentemente. O “Cine Ludens”, criado e planejado pelo grupo, objetivou trabalhar associando atividades corporais lúdicas e filmagens, propiciando realizar com os alunos da escola pública diversas dinâmicas envolvendo o teatro, a dança, o desenho e a música, sendo estas filmadas pelos próprios alunos. Essas atividades artísticas, segundo o memorial de Igor, ocorreram em dez aulas regências. Importante observar que no caso do desenvolvimento desse projeto, diferentemente dos anteriores, as aulas geralmente não eram acompanhadas pelos professores regentes, os quais se retiravam da sala, deixando os bolsistas sozinhos com os alunos na condução das aulas.

Escolhemos um horário da semana que a gente podia e daí conversávamos com o professor que estava naquele horário se a gente podia entrar na aula dele (prof. de Filosofia e o de Língua Portuguesa tinha mais a ver com o projeto) mas, geralmente o professor não ficava dentro da sala, ele saía. (IGOR).

O Memorial de Igor e mais três colegas registra que os alunos da escola gostaram muito das atividades por eles desenvolvidas, e que aprenderam a lidar com adolescentes; porém, observamos claramente todo o esforço para conseguir um espaço na escola onde pudessem realizar as oficinas de música e dança indígena, bem como convidar e organizar os alunos para delas participarem.

No relato abaixo, o grupo de bolsistas aponta como conseguiu público para a oficina planejada. Era a segunda semana do mês de outubro de 2013 e, pelo contexto do registro, inferimos que o grupo de bolsistas estivesse caminhando pelos corredores da escola e um dos integrantes fez uma pergunta aos alunos:

“Vocês não estão tendo aula direito?” [perguntou um dos bolsistas aos alunos]. “Não, tem muitos professores que não vieram” [os alunos responderam]. Quase todos os alunos presentes estavam estudando matemática, era “para a recuperação”. Eu não quis interromper o estudo. “Quem quiser participar, vou dar uma oficina do Pibid. Nós podemos nos dividir”. Porém, havia muito poucos alunos, e estes estavam muito focados no estudo de matemática. Desci, e vi que a biblioteca poderia ser usada, já que ali estava um amplificador. Ligaria o som do celular para tocar música de capoeira. Seria então uma oficina de capoeira angola. Passei pelos lugares da escola onde havia alunos “sem aula”, conversando entre si, jogando ping pong, futebol. “Quem quiser participar da oficina de capoeira angola, será na biblioteca.” Cinco garotos que estavam na fila do ping pong concordaram em participar e já foram para a biblioteca logo em seguida. Quando ali cheguei, eles estavam fazendo movimentos frenéticos, de acordo com o que entendiam o que era a capoeira. Um deles estava filmando com o celular. (REL.08).

Neste excerto, notamos o esforço do grupo de Igor para que pudessem realizar o projeto, porém a dinâmica parece não ter sido planejada de acordo com a rotina da escola. O fato de procurarem alunos para participar nos faz crer que as atividades não haviam sido planejadas com os professores regentes e supervisor da escola. O supervisor do PIBID é um professor da escola e, diante das reais condições da profissão docente, provavelmente estava em aula trabalhando no período oposto ao dos bolsistas ou até ministrando aula em outra escola.

Sobre essa relação com o supervisor, Renata, que atuava em uma escola municipal que recebia bolsistas também de outros subprojetos (de outros cursos de

licenciatura), informa, quando questionada na entrevista sobre como se dava o acompanhamento das atividades do PIBID na escola:

O contato da supervisora da escola com o pessoal da Pedagogia e com os da Ed. Física era um pouco mais difícil. Era mais fácil com o de Geografia porque ela era professora de Geografia. Ela acompanhava melhor os bolsistas da Geografia. Mas, se precisássemos dela ela sempre estava pronta, nós não tínhamos encontros marcados. (RENATA)

Este fato também identificamos registrado em documento elaborado em conjunto por Renata e Jaqueline, onde apontam o não acompanhamento do Supervisor na escola em que a parceria se dava apenas com o professor regente.

A professora supervisora é da área de Geografia, o que muito tem colaborado para o desenvolvimento dos trabalhos dos bolsistas nessa área. Há bastante liberdade para usufruir do espaço de suas aulas, para propor temáticas e metodologias diferenciadas, sobretudo o ensino do uso de TICs. Para a área de Pedagogia o mesmo não tem acontecido, pois o convívio não é constante, e a supervisora não se envolve com os outros bolsistas, se foca na Geografia. Há maior diálogo dos alunos da Pedagogia com os professores parceiros, que desenvolvem o trabalho diretamente. (REL. 05)

O projeto interdisciplinar do PIBID, aquele que envolve várias licenciaturas, apresenta limitações e também potencialidades. Há limitação quando o supervisor é de uma licenciatura específica e diferente da do bolsista que supervisiona, ou seja, responsável por orientar bolsistas de diversas outras. A supervisão e o acompanhamento das aulas regências e do desenvolvimento de projetos pelos bolsistas muitas vezes fica a cargo dos professores regentes das turmas que recebem os bolsistas. Esse professor torna-se um colaborador do PIBID, mas não é um bolsista.

O projeto interdisciplinar é potencial quando o grupo de bolsistas de várias licenciaturas acompanhados pelo professor orientador e pelo Supervisor do PIBID elaboram projetos para serem desenvolvidos na escola em conjunto. Renata e Jaqueline registram que no primeiro ano do PIBID, apesar do trabalho interdisciplinar apresentar-se rico, trazer contribuições para a formação docente e para a aprendizagem dos alunos, ele ainda foi uma proposta não concretizada. As bolsistas registram a crítica:

A proposta da interdisciplinaridade ainda acontece somente nas reuniões, especialmente nas de grupo escola, em que temos mais liberdade para conversarmos sobre o que cada uma está vivendo na escola, pois em projetos junto à escola ainda não foi possível a concretização de nenhum trabalho desse contexto. Em conversa com alguns professores sobre as propostas de interdisciplinaridade, o que fica subentendido é que eles [os

professores da escola] não querem assumir mais responsabilidades, como novos projetos, por já estarem sobrecarregados. (REL.05)

Ao longo da pesquisa bibliográfica e documental não encontramos referências às dificuldades dos professores regentes no acompanhamento das atividades dos bolsistas. Como esses trabalhos foram escritos por bolsistas de iniciação à docência, supervisores ou coordenadores do PIBID, a multiplicidade de vozes ainda não inclui as desses professores que recebem os bolsistas em sala de aula.

Admitindo a intensificação do trabalho dos professores decorrente do alargamento das funções no trabalho escolar, das jornadas ampliadas de trabalho, da padronização dos currículos e controle dos exames nacionais sobre os resultados do trabalho dos professores (GARCIA e ANADON, 2009, p.67), podemos supor que a assistência e orientação dos bolsistas possa ser considerada por alguns professores, como mencionam as bolsistas no relatório, como mais uma tarefa que os sobrecarrega ainda mais. Esse também pode ser o fato que justifique que os professores com os quais Igor conviveu também saíssem de sala enquanto o bolsista desenvolvia seus projetos.

Há muitas parcerias que são bem avaliadas pelos bolsistas. No segundo ano do PIBID, Renata registrou que o planejamento coletivo do projeto interdisciplinar deu certo:

Nos dois últimos meses a gente fez um trabalho interdisciplinar com alunos da Geografia e da Educação Física sobre gêneros, estereótipos e sexualidade. [planejamos] em conjunto com todos os bolsistas que atuavam na escola. Planejamos oficinas, conversas mesmo com os alunos da escola.

O planejar em conjunto proporciona aos bolsistas aprenderem a trabalhar coletivamente, a respeitar os limites, a descobrir as potencialidades e, mais ainda, o aprofundamento do conhecimento que cada área específica pode trazer para o projeto.

Jaqueline destaca a importância da participação de várias áreas no projeto desenvolvido quando registra que:

Foi uma experiência enriquecedora para minha formação, mostrando a importância da união de áreas e como isto se faz importante na escola e em seu rendimento. Podemos ver que a possibilidade em se trabalhar em conjunto além de possível se faz necessária, com ela há além da melhoria no aprendizado, a troca de experiências, visões e compreensão de mundo. (REL.07)

Já na IES de Clara, segundo ela, o projeto interdisciplinar “parece ter dado certo”, apesar dela afirmar que, “*cada um [curso] fez uma coisa*”, uma vez que um projeto interdisciplinar deve almejar um mesmo objetivo, caso contrário, será um aglomerado de atividades propostas pelos diversos cursos. A bolsista disse, ao ser questionada sobre os projetos desenvolvidos:

A gente também fez uma Feira Cultural com todos os PIBID: da Música, da Matemática, da Física, da Pedagogia... Cada um fez uma coisa, fizemos um projeto geral de todos os PIBID na escola, isso aconteceu em vários momentos como esse. (CLARA).

Ainda sobre o desenvolvimento de projetos interdisciplinares nos deparamos no texto do Relatório Geral das atividades desenvolvidas pelos bolsistas da IES de Clara e Camila, no item “Dificuldades Encontradas”:

Destacamos, como o fizemos em relatório anterior, a falta de integração entre as atividades desenvolvidas pelos cursos da [Universidade] na escola, pois as atividades são realizadas de forma desconexa, nas quais cada licenciatura desenvolve-as e o único momento em que ficamos sabendo o que está sendo feito é nas reuniões coletivas da escola. Não existe comunicação prévia entre as diferentes áreas do PIBID [na mesma escola] sobre as atividades, nem planejamento de projetos que envolvam as licenciaturas como um todo, de forma que possamos vivenciar e realizar trabalhos interdisciplinares. (REL. G.01, p. 22)

Mais adiante, no mesmo Relatório, ainda apontando as dificuldades, a equipe PIBID registra:

Destacamos que os discursos proferidos nas palestras defendem o trabalho interdisciplinar, mas os próprios professores formadores não trabalham desta forma nas Universidades. Desta maneira, cai-se num discurso que aponta o que deve ser feito, mas que as próprias instituições não o fazem. (REL. G.01, p.24)

Voltando à fala de Clara que “cada um [curso] fez uma coisa” e aos dois trechos do Relatório Geral, inferimos que todos os cursos envolvidos trabalharam sob a mesma temática, mas não desenvolveram um projeto interdisciplinar. Segundo a bolsista, houve o desenvolvimento de atividades desconexas e pouco dialogaram sobre o alcance do mesmo objetivo.

Outra limitação que devemos estar atentos é quando a IES opta por trabalhar um único projeto, o interdisciplinar e firma parcerias com escolas públicas que não

oferecem a modalidade de ensino na qual o bolsista atuará depois de formado, como foi o caso de Renata e Jaqueline, que atuaram nos anos finais do Ensino Fundamental, Igor nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, níveis diversos do da formação. Acreditamos que a experiência proporcionada pelo projeto interdisciplinar do PIBID seja rico para a formação docente, pois os conhecimentos específicos de cada curso de licenciatura poderão se conversar e contribuir nas atividades a serem desenvolvidas; porém, quando as parcerias são firmadas com escolas de modalidades de ensino diversa da de formação do bolsista, devemos estar atentos, pois vai requerer orientação e acompanhamento mais sistemáticos do professor coordenador e do supervisor, para que os bolsistas trabalhem mais seguros com alunos da faixa etária diversa da formação, ou seja, formados em Pedagogia atuarão futuramente nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil.

Dos cinco bolsistas e sujeitos desta pesquisa, somente Clara e Camila atuaram nos anos iniciais do Ensino Fundamental e não tiveram a oportunidade de também atuarem na Educação Infantil, nem pelo Estágio e nem por meio do PIBID. Na ocasião das entrevistas, Clara e Igor eram professores de Educação Infantil em escolas públicas municipais, níveis de ensino diferentes do atuado no PIBID. Diferentemente de Clara, a IES de Igor exigiu que o estágio também fosse realizado também na Educação Infantil.

É importante destacar que o PIBID não visa ou não deveria compensar lacunas do Estágio e, vice-versa, porém, devemos estar atentos para que proporcionemos atividades tendo em vista as frentes de atuação do formado em Pedagogia, que já são muitas.

Igor, que desenvolveu projetos na escola além das oficinas, demonstrou entusiasmo ao avaliá-los, afirmando que

Com essa atividade (grafite) nós vimos os alunos todos juntos trabalhando e gostando bastante do que estavam fazendo. Fazendo-nos lembrar das teorias que estudamos de que a escola deixa o aluno muito preso, sentado e daí tentávamos fazer outro tipo de atividade para mudar essa dinâmica. Com o grafite conseguimos com que eles saíssem do lado de fora da escola, alguns não puderam porque não tiveram autorização [talvez sejam alunos considerados indisciplinados]. Com o projeto Cartas a gente abriu um pouco a vida da escola, ela é muito fechada dentro de si, e a gente consegui a troca. Acho que isso, ver a escola sair da rotina muito dura e que os alunos recebem muito bem, ficam interessados.

Igor foi para a escola com o desejo de desenvolver atividades não rotineiras, planejando atividades diversificadas e embasadas nas reflexões realizadas na universidade. O projeto Grafite, segundo o bolsista, surgiu porque tanto ele como um dos colegas gostavam muito e consideravam que a atividade artística proporciona ao aluno a oportunidade de expressar aquilo que de fato está sentindo. No momento da entrevista, Igor falava emocionado sobre os projetos desenvolvidos, o que nas entrelinhas interpretamos que ele sente ter deixado marcas positivas nos alunos.

Tanto no projeto Grafite como no de Cartas, Igor e seus colegas planejaram estabelecer relações além dos muros da escola e ficaram satisfeitos. Apesar do sucesso nas atividades realizadas, Igor não relata se foram acompanhadas pelo supervisor do PIBID ou mesmo por um outro professor da escola. Em apenas uma das aulas regências previstas em um dos projetos há indício de que o professor poderia ter acompanhado, quando Igor registra:

Chegamos na escola e a primeira aula já havia começado, os estudantes estavam deitados em colchonetes no pátio, enquanto o professor conduzia um relaxamento. Nossa aula começa com uma roda. Tocamos berimbau e cantamos. (REL.08).

Contudo, ao final do Relatório, o grupo de bolsistas que Igor fazia parte registra o momento em que avaliaram os projetos desenvolvidos, uma situação formativa importante:

O projeto adquiriu caráter de educação não-formal. Constatamos algumas características da cultura escolar que não consideramos desde o início, por falta mesmo de experiência do grupo. Havia uma constante modificação do grupo de estudantes, pois alguns estavam ausentes em alguns encontros do projeto. Dessa forma, não podiam acompanhar a sequência que havíamos planejado, e que ligava um encontro semanal com o outro. Dessa forma, pensamos ao final do projeto que cada encontro deve ter um fechamento em si, e apesar de ele estar vinculado a uma proposta maior que une todos os encontros do período, é melhor que cada encontro seja uma oficina independente e que tenha começo, meio e fim no mesmo dia. (REL.08, p.29).

No trecho acima, o grupo percebe a existência de uma cultura escolar de início não identificada pelos bolsistas. Complementam ainda no trecho abaixo, que são necessárias mudanças na cultura escolar para a realização de atividades diversificadas e de acordo com interesses dos alunos. E, implicitamente, registram que não se aplica uma teoria, a da metodologia de projetos, linearmente sem se considerar o contexto social, histórico e material.

Procuramos agir inspirados pela metodologia de projetos, porém ela não pôde ser realizada de forma exclusiva, pois estávamos inseridos em um contexto social, histórico e material que vem ainda da escola influenciada pelo modelo escolástico de educação. Abrir ao estudante a possibilidade de ele realizar uma pesquisa com um tema livre, de acordo com as suas aptidões e interesse, exige que se realize um trabalho de mudança na cultura escolar, na própria forma de pensar e estar num contexto educativo, tanto de estudantes como de educadores e professores. (REL.08, p.29).

Finalizando esse eixo de análise, podemos afirmar que o PIBID proporcionou aos bolsistas adentrarem na profissão docente (NÓVOA, 2003). Podemos reconhecer nas entrevistas e registros escritos que muitas parcerias foram realizadas com professores regentes e que em muitas circunstâncias as ações desenvolvidas contribuíram com a formação dos alunos da escola e dos bolsistas.

Há que se destacar a importância dos bolsistas trabalharem junto com os professores da escola. O auxílio ao professor no atendimento às crianças com dificuldades, o desenvolvimento de aulas regências, a elaboração de projetos e a produção de material didático aproximaram os alunos do cotidiano escolar proporcionando um “processo de socialização, isto é, um processo de identificação e de incorporação dos indivíduos às práticas e rotinas institucionalizadas dos grupos de trabalho” (TARDIF, 2000, p.14).

Considerando que os saberes docentes são “apropriados, incorporados, subjetivados, saberes que é difícil dissociar das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho” (id., p.15), compreendemos que as ações realizadas pelos bolsistas constituíram-se como oportunidades privilegiadas de reflexão de teorias e práticas.

6.2 Formas de inserção de bolsistas do PIBID nas escolas públicas e relação universidade-escola

Com base nos aportes teóricos estudados e discutidos neste trabalho, a relação universidade-escola tem se colocado como promissora para a formação inicial de professores e tem sido oportunizada pelo PIBID, mostrando que o espaço de formação da universidade não pode estar desconexo do da escola (ZEICHNER, 2010).

Hegemonicamente, a universidade é considerada o lugar de aprender teoricamente a docência e a escola como o “campo da prática” (ZEICHNER, 1993; FORMOSINHO, 2009). Os professores-pesquisadores da universidade se veem na responsabilidade da elaboração dos conhecimentos científico-pedagógicos e os professores da escola na apropriação desses (TARDIF, 2000, 2010; CARVALHO, J. 2013), comprometendo o diálogo entre esses dois espaços educacionais.

A inexistência do diálogo acaba por desvalorizar os saberes da prática docente cotidiana dos professores da escola e supervalorizando os da academia, perdendo-se a oportunidade de se retroalimentarem nas reflexões que oportunizariam à universidade uma reorganização curricular, a revisão de metodologias de ensino, a própria relação teoria/prática que ainda se pauta no modelo da racionalidade técnica, entre outros aspectos, e colaborar com os professores da escola no sentido de ajudá-los a refletir coletivamente sobre sua prática e demais questões que estão por trás da educação e que recaem sobre a escola e se refletem no ato de ensinar.

Enfim, são inúmeros os frutos que se pode colher dessa relação, mas é necessário, além de se abrirem para o diálogo, que tanto a universidade quanto a escola, aprendam juntas a problematizar o ensinar e o aprender de forma a criar e readequar as metodologias empregadas nas escolas (FIORENTINI, 2013; 2005).

O PIBID, que tem como objetivo principal “elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica” (BRASIL, 2007), se apresenta como uma oportunidade para o diálogo entre a universidade e a escola.

Para compreender a relação universidade-escola faz-se necessário conhecer e problematizar as formas de inserção de bolsistas do PIBID observando as relações entre bolsistas e demais envolvidos e as formas de produção de registros do processo.

6.2.1 As relações entre bolsistas e demais envolvidos no PIBID

Tendo em vista compreender os modos de inserção dos bolsistas ID e a dinâmica do PIBID na escola, nas entrevistas nós os questionamos sobre como foram recepcionados pelos profissionais e como foi o início da parceria.

Os entrevistados, ao relatarem as experiências vivenciadas no processo de inserção nas escolas públicas, afirmaram que foram bem recebidos pelos profissionais da escola. Esse contato foi coerente com uma postura de valorização e respeito às atividades pedagógicas já realizadas na escola e saberes construídos pela equipe pedagógica (TARDIF, 2010), uma vez que os bolsistas do PIBID ouviram as necessidades da escola, respeitando o trabalho que vinha sendo desenvolvido.

As bolsistas Camila e Clara, atuando em uma mesma escola municipal com reforço escolar, disseram:

Começamos na escola não impondo coisas que a gente queria fazer, mas perguntando para escola o que ela precisava. Eu achei que isso foi interessante. Nós entramos na escola perguntando para ela [a professora] o que ela precisava e ela precisava muito de aulas de reforço de português e matemática, então a gente entrou fazendo isso (CAMILA).

Ah, então, a gente começou primeiro querendo saber quais eram as necessidades da escola, porque não adiantava a gente chegar com uma coisa – “Olha, vai ser assim e pronto, tá fechado”. Não, a gente teve reunião com a diretora, com as professoras, para saber o que a escola precisava. Qual é a ajuda que a Pedagogia poderia oferecer? E aí a escola estava precisando de aula de reforço (...). (CLARA)

A postura inicial das bolsistas do PIBID em querer ouvir as necessidades apresentadas pelos profissionais da escola possibilitou, a nosso ver, uma importante abertura para o diálogo entre os dois segmentos educacionais e um avanço na parceria entre eles. Schnetzler (2002, p. 18) enfatiza que

nas parcerias colaborativas entre professores da educação básica e professores universitários, a estes cabe, em primeiro lugar, serem bons ouvintes e respeitadores dos problemas da prática docente apontados pelos professores. Para que possam auxiliá-los a resolver tais problemas, melhorando suas práticas e desenvolvendo-se profissionalmente.

Saber ouvir os professores respeitosamente reconhecendo que esses possuem saberes sobre a prática é condição indispensável para o avanço da parceria e para o processo colaborativo de formação de professores.

No enunciado do bolsista Igor, que atuou em uma escola estadual, notamos que a parceria e definição de trabalho foi firmada anteriormente à sua chegada da escola:

O diretor da escola já havia apresentado o PIBID aos professores e quando nós chegamos lá eles já sabiam, nos apoiaram e receberam bem a gente. (IGOR)

Observamos que as formas de inserção dos bolsistas nas escolas são diversas e que há diferentes relacionamentos e vínculos com a universidade. No caso da licencianda Jaqueline, o contato com a escola pública já existia pelo fato da coordenadora de área da universidade ter trabalhado lá anteriormente. Embora houvesse um contato anterior, isso não garantiu um benefício imediato.

Para a gente se inserir na escola tivemos a colaboração da coordenadora do projeto, a qual tinha sido coordenadora na escola por cerca de 7 ou 10 anos (...). A gente chegou na escola e achou que seria bem recebida. Quando a gente foi apresentar o projeto com ela todos ficaram normais, mas com o tempo a gente foi percebendo que os professores tinham uma certa implicância, tanto é que a ideia era desenvolver um projeto interdisciplinar, mas muitos não quiseram participar (...). Tivemos esse certo impasse, mas com aqueles que aderiram foi muito bem, a direção também. Ela [a coordenadora de área] era muito querida pela direção, pela gestão e nem tanto pelos professores. Mas foi tranquilo. (JAQUELINE).

Com relação ao vínculo entre bolsistas e professor regente, as parcerias dos bolsistas foram de colaboração e de compromisso com a aprendizagem dos estudantes. Provavelmente pelo fato das propostas e atividades terem sido negociadas entre bolsistas e professores, a relação de confiança foi estabelecida sem muitas dificuldades. Clara, Camila e Jaqueline relatam uma relação harmoniosa e de aprendizagem da docência:

Fiquei em uma sala com uma professora (...) ela me deixava muito à vontade para fazer as coisas. (CLARA).

Acho que essa atuação [de bolsista do PIBID] dá uma boa estrutura para quem vai começar e a prática do professor, ele é assim, incrível, ele é novo, cheio de ideias e totalmente ativo (...). Eu me aproximei desse professor porque ele é formado em Letras e está fazendo Pedagogia aqui [na universidade estadual]. Ele eliminou algumas disciplinas e cursou uma disciplina comigo, na minha turma, inclusive foi nesta sala que conversamos sobre a escola e que ele queria desenvolver alguma coisa diferente com a turma de RI (recuperação intensiva), daí ficamos amigos porque eu disse que começaria o PIBID na escola em que ele era professor. Nossa relação foi perfeita porque não somente eu era da universidade, ele também e ao mesmo tempo nós éramos da escola também. Éramos colegas de classe. (JAQUELINE)

Eu cheguei [com a professora regente] a aprender matemática de novo e aprender a ensinar de uma forma diferente, de um jeito em que a criança consiga entender, de quem empresta para quem, de onde veio, para quem devolvo [no caso da subtração]; eu aprendi com ela porque ela era uma

pessoa aberta para ensinar e aprender e eu aberta também, então eu dizia: “- Me ensina isso!”. Isso foi bom. Agora, quem me proporcionou isso foi o PIBID. (CAMILA).

Esses enunciados nos permitem refletir que a relação de apoio e cumplicidade entre professores regentes e bolsistas é fundamental. Os professores da escola precisaram revelar suas necessidades; as bolsistas também precisaram admitir o não sabido. A inserção dos bolsistas, como se pode depreender, deve acontecer nas salas de aula em que os professores regentes desejam ajuda, isto é, isso não pode ser imposto aos professores da escola.

Ainda em relação à recepção, acolhimento do bolsista pelo professor regente da escola, observamos na entrevista de Renata que há desafios a serem enfrentados nessa relação. A bolsista conheceu o trabalho de três professores, vivenciando a dinâmica da substituição de professores e sentiu dificuldades para se relacionar com a professora substituta quando a mesma, não compreendendo os limites do Programa, exigiu dela o cumprimento de horas a mais das previstas.

Na verdade foram [desenvolvidas parcerias] com três professores, porque uma estava grávida e saiu de licença. Com essa foi uma relação bem profissional. Era um amor, me recebeu muito bem, aprendi muito com ela porque a turma de RI – Recuperação intensiva é uma turma diferente e precisa de uma metodologia diferente, mas a relação era profissional. O segundo professor, do ano passado, ele faz Pedagogia aqui também e nós tínhamos uma relação mais próxima, uma relação de companheiro de trabalho mesmo. Os dois foram bons, somente a professora que entrou no lugar daquela que saiu de licença que eu tive alguns problemas. É porque quando ela chegou me perguntou o meu nome e queria de mim sugestões de atividades, mas ela sabia dos meus horários certos que eu tinha que ir na escola e não tinha como eu acompanhar todas as aulas e daí ela aceitava as minhas ideias e colocava em prática nos dias que eu não estava lá e daí ela foi na coordenação falar que eu não ia para escola, mas foi resolvido com a coordenadora do PIBID e com a da escola e depois essa professora não ficou na escola. (RENATA).

O bolsista Igor elaborou dois projetos para trabalhar com os alunos de uma escola estadual, *Grafite* e *Cartas*, desenvolvidos no primeiro ano e no segundo ano do PIBID, respectivamente. Diferentemente de Clara e Camila, que participavam das atividades em sala de aula acompanhadas da professora regente, Igor teve uma experiência diferente:

Escolhemos [com outros bolsistas] um horário da semana que a gente podia e daí conversávamos com o professor que estava naquele horário se a gente

podia entrar na aula dele (prof. de Filosofia e o de Língua Portuguesa tinha mais relação com o projeto) mas, geralmente o professor não ficava dentro da sala, ele saía. (IGOR).

Observamos que Igor desenvolveu os referidos projetos em sala geralmente sem a presença e contribuição do professor regente, o que pode ser interpretado como uma lacuna nessa parceria.

É preciso considerar que embora o Programa venha se mostrando um agente possibilitador para abertura de diálogo entre a universidade e escola, ainda existem inseguranças e desconfianças a serem superadas.

Camila registra:

Eu senti que a escola ficou com um pé atrás com a gente quando nós entramos, como se dissessem assim “- E aí, o que que essa universidade quer agora aqui?”, entendeu? Ela quer roubar mais informação e levar embora e não devolver nada para a gente. Tanto é que as conversas que tínhamos nas reuniões do PIBID eram muito neste sentido: “- Olha, nós precisamos dar retorno à escola porque a escola já está cansada de pesquisador que vai lá, tira toda a informação e nunca mais volta para ajudar, não dá retorno algum”.

Também é perceptível na fala de Camila que a relação universidade-escola ainda está embebida pela distância e pela postura exploradora da universidade marcada na história, como já apontado por Zeichner (2008, 2010).

Podemos dizer que o PIBID sinaliza para um novo horizonte da relação universidade-escola quando as ações são discutidas e negociadas entre os diversos envolvidos. No discurso de Camila há a fala implícita e preocupada dos profissionais da universidade em dar devolutiva ou contribuição à escola, com base nas pesquisas realizadas no contexto da escola.

A bolsista Renata, que enfrentou dificuldades iniciais com um dos professores regentes da escola, teve a oportunidade de trabalhar em conjunto com um deles. Ela desenvolveu com os alunos a atividade do Jornal Mural recebendo o apoio do professor, e se sentiu valorizada pelo conhecimento que tinha em relação à alfabetização, como se lê abaixo.

Como eu fiquei no Fundamental II e acompanhei o professor de Língua Portuguesa e estou cursando Pedagogia, o que mais me chamou atenção foi ver as dificuldades que os alunos chegam naquela série. Então me fez pensar onde estava o erro da alfabetização. Como ajudar esses alunos depois de passar a idade certa para aprender? (...). O professor da sala, na verdade, queria o meu auxílio na alfabetização porque ele era formado em Língua Portuguesa e não sabia alfabetizar. (RENATA).

Analisando como se dá o início das atividades nas escolas proporcionadas pelo PIBID, notamos que a relação universidade-escola tem tendência a se iniciar favoravelmente, abrindo portas para o diálogo, pois a universidade, ao elaborar a sua proposta de trabalho a ser enviada a CAPES, espera-se que primeiramente firme parceria com uma ou mais escolas, ou seja, que haja um primeiro contato para apresentação da proposta à escola e esta poderá aceitar ou não trabalhar em conjunto. Também é esperado que quando aceita a proposta, os profissionais da escola e os da universidade discutam juntos as necessidades dos alunos ou da escola como um todo e as responsabilidades conjuntas quanto à formação dos bolsistas.

Neste prisma, perguntamos às professoras entrevistadas como era alimentado o diálogo da universidade com a escola, sobre a relação entre professores da universidade e da escola básica, as formas de comunicação entre professores orientadores ou coordenadores do programa com os professores e gestores da escola básica.

A ex-bolsista Clara pontua essa questão:

Como a professora da escola era muito atuante na universidade, ela conseguia fazer um diálogo bom e as professoras da universidade, três no caso, elas estavam sempre na escola, então elas conseguiam ouvir ou pelo menos entender as necessidades dos professores, mas, se as professoras da escola não tinham alguma aluna pibiniana na sala delas, elas não tinham tanto contato com a universidade. Já as professoras da universidade só iam para a escola porque o PIBID proporcionava e fazia essa conexão. Eu não sei se tinha alguma professora que ia por livre e espontânea vontade saber o que a escola precisava, mas as professoras do PIBID sim, estavam sempre lá.

Notamos na fala de Clara que a professora da escola básica frequentava a universidade e as professoras da universidade frequentavam a escola, mantendo o diálogo entre os dois espaços educacionais, diálogo esse proporcionado exclusivamente pelo PIBID. Porém, o relacionamento universidade-escola somente se firmou com as pessoas envolvidas no programa, as demais que não tinham bolsistas em suas salas não se relacionavam com a universidade. Observamos que na escola em que Clara foi bolsista o relacionamento entre universidade-escola ocorreu parcialmente, ou seja, apenas com as pessoas envolvidas no PIBID.

O artigo de Wiebusch e Ramos (2012, p.2977), que relata os impactos do PIBID para a formação inicial a partir das atividades devolvidas no subprojeto PIBID-Pedagogia desenvolvido em três escolas, aponta para essa questão quando afirma que em uma das escolas o Programa não era valorizado:

Na escola B, percebemos uma grande diferença, não havia uma valorização do projeto na escola. Não tivemos muito contato com os professores e não sabemos o olhar deles quanto à aprendizagem de seus alunos que participam do projeto.

Mesmo diante dos percalços, Wiebusch e Ramos (2012, p.9) afirmam que o programa marcou o processo de formação inicial delas no reconhecimento de diferentes culturas escolares:

No início de nosso trabalho a escola aparentemente apresentava-se acolhedora de nosso trabalho, com o passar do tempo e com nossa presença três vezes por semana na escola (segunda, terça e quarta), o ambiente começou a se tornar hostil. A escola passou a nos ver como debatedoras de assuntos propícios da escola e não como membros dela própria.

Acreditamos que mesmo diante de um relacionamento restrito entre universidade-escola, relatado por Clara e em meio à desconfiança frisada por Camila, reconhecemos a riqueza dessa relação proporcionada pelo diálogo entre os saberes (LEITÃO, 2002; BORGES, FERREIRA e FOUNTOURA, 2012; LUDKE, 2005, 2009) acadêmicos e experienciais (TARDIF, 2010) que ocorrem nesses dois espaços educacionais. Há também possibilidades de relacionamento entre professores da escola participantes do PIBID e os não participantes, entre licenciandos bolsistas e não bolsistas que, por meio do diálogo sobre as ações desenvolvidas no programa, acabam refletindo sobre a formação docente versus realidade da escola pública e os encaminhamentos dados ao processo de ensino aprendizagem.

Ainda sobre a relação universidade-escola, questionamos os bolsistas sobre como eles veem essa relação. Clara, ao ser questionada, pontuou a questão da distância entre os dois segmentos educacionais:

É, é um pouco complicado porque eu acredito que existam universidades que vão para escola, e escola que, pode ser que os professores vão para universidade para fazer o curso de formação, não só formação inicial, acho que acontece, mas realmente não dá para a gente deixar de perceber uma distância, até porque o professor da universidade ele tem um status de professor universitário, ele tem um salário que não tem comparação, que não pode nem ser comparado, quando na verdade os professores de educação infantil e ensino fundamental e municipais deveriam ter um salário melhor porque eles que fazem a base do ser humano, do aluno, eu acredito nisso, eles que são o exemplo, eles que são os primeiros educadores, então já começa por essa questão financeira, além de financeira, de status mesmo,

de cultura, de conhecimento, de muitas coisas assim que deixa esse distanciamento ainda ocorrer.

Com relação à existência de “universidades que vão para as escolas”, é preciso contextualizar a perspectiva de trabalho colaborativo, como apontado por Fiorentini (2012, 2013), Schnetzler (2002) e Foerste (2005), em que os pesquisadores intencionam compreender e refletir com os professores da escola sobre a complexidade do ato de ensinar e aprender. Sabemos que essa tarefa de discutir os problemas da escola é árdua, mas é essa postura que se diferencia do observado por Camila, quando diz que a universidade retira informações da escola e não dá devolutiva alguma.

Clara também percebe que a distância entre os dois espaços educacionais é caracterizada pelo status social e financeiro decorrente da valorização do professor universitário, em detrimento do professor da Educação Básica. Isso nos remete à questão histórica da supremacia social e hegemônica da universidade ainda presente.

Compreendemos que as questões trazidas por Clara são recorrentes e, de acordo com Zeichner (2010, p.484), é necessário descaracterizar a academia como detentora do conhecimento sobre a aprendizagem do ensino, porque muitas vezes “aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas em classes da educação básica”. A esse respeito a fala de Clara vai ao encontro do posicionamento do pesquisador, quando diz:

Eu acho que a universidade precisa ir para a escola mesmo, os professores [da universidade] precisam ir para a escola ver o que está acontecendo, até porque eles precisam ter mais conhecimento de causa pra falar.

É inegável que a universidade precisa ir à escola, mas é necessário que não seja de forma impositiva, mas solicitando a parceria, como é esperado que ocorra no PIBID. O PIBID também oportuniza ao bolsista participar dos encontros de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) na escola e a esse respeito Renata e Jaqueline assim se manifestam:

A participação nos ATPC ainda é algo a ser superado, percebemos que alguns professores não se sentem à vontade com nossa presença, nos vendo ainda como “delatores”, sempre há alguns comentários como “cuidado com o que fala”, “tem mais gente aqui hoje”, causando um pouco de desmotivação

a participar desta atividade. Reforçamos que ainda há necessidade de reafirmar nosso papel na escola. (REL.05)

O registro das bolsistas mais uma vez frisa a questão da intromissão da universidade na escola, a dificuldade de se perceber exposto às críticas. Contudo, Zeichner (1998) afirma perceber “dois bons sinais no horizonte”: o primeiro se refere aos pesquisadores que estão se sentindo desconfortáveis, revendo suas ações no interior das escolas; segundo, estão aborrecidos em procurar trabalhar em cima das falhas deparadas nas escolas com objetivo de obter vantagem na carreira acadêmica.

Neste caso, o PIBID se coloca como um instrumento que corrobora com esse horizonte apontado por Zeichner; porém, como conclui Cardoso, Renda e Cunha (2012), a harmonia e o sucesso na relação universidade e escola vai depender das pessoas envolvidas que possibilitarão o diálogo e o desenvolvimento nas inter-relações, bem como ter a consciência da importância do outro nas situações de aprendizagens (VYGOTSKY, 1999).

Outra questão levantada por Clara, no intuito de estreitar o relacionamento entre a universidade e escola, além de colocar a necessidade de haver mais diálogo entre esses espaços, frisa que não somente a universidade deve ir até a escola, mas que os professores da escola também devem procurar pela educação continuada e que esta seja incentivada tanto pela escola como pela universidade de forma que os professores “voltem ao meio acadêmico”.

Tanto a universidade como a escola, os professores deviam conversar mais, para que os professores da universidade não fiquem tão distante da realidade da escola e que os professores da escola não fiquem naquele círculo de acomodação. (...) Eu acho que a escola devia incentivar mais os professores para eles não ficarem somente na formação inicial, mas que busquem o aperfeiçoamento, aprofundamento de teoria, de conhecimento. A universidade talvez pudesse fazer alguns cursos para que os professores façam essa volta para o meio acadêmico (CLARA).

Esse “voltar ao meio acadêmico” que Clara aponta como necessário à prática docente do professor da escola pode ser oportunizado pelo PIBID nas dependências da própria escola, como mostra o Relatório Semestral de Atividades PIBID Pedagogia /2011, item e) *Grupo de estudos* (p. 12), elaborado por todos os envolvidos no PIBID do qual Clara e Camila fazem parte, com o seguinte relato:

Durante o segundo semestre de 2011, o grupo PIBID Pedagogia da escola X desenvolveu um grupo de estudo sobre a temática de relações étnico-raciais. Cinco professoras da escola se interessaram e acharam o tema bastante

pertinente solicitando então, que esse grupo fosse realizado na escola X, após as 18h, para que elas pudessem participar juntamente com as bolsistas. O grupo teve como principal objetivo a leitura e estudo de materiais, que julgamos importantes e coerentes, como livros e documentários que fundamentaram as discussões sobre as relações étnico-raciais, pensando na importância do desenvolvimento e exploração dessa temática dentro da sala de aula. (REL. G. 01)

O grupo de estudo formado na escola mostra não apenas a relação universidade e escola acontecendo, mas a possibilidade da construção coletiva do conhecimento (SCHNETZLER, 2002) em que os conhecimentos científicos trazidos pelas bolsistas são dialogados com os saberes experienciais, disciplinares, científicos dos professores da escola (TARDIF, 2010), um momento ímpar de relacionar teoria e prática.

Os encontros entre os bolsistas e os professores da escola por meio do grupo de estudo também impulsionam ambos a reconhecer a escola como lócus de formação inicial e continuada (CANÁRIO, 1998; CANÁRIO e BARROSO, 1999; CANDAU, 2003), ou seja, o voltar ao meio acadêmico não significa frequentar necessariamente os espaços da universidade, embora possa ser bastante interessante.

A circularidade de saberes entre a escola e universidade se dá no rico processo de retroalimentação. Para Lüdke (2005, p. 14), “a ideia de circularidade indica bem essas idas e vindas, essa circulação entre as duas fontes produtoras de saber (escola e universidade), cada uma enriquecendo a seu modo a construção do conhecimento a seu respeito”.

Os bolsistas do PIBID, em contato com a realidade escolar e participando do processo de ensino de alunos reais, têm propiciado a circularidade de saberes entre os dois espaços educacionais. Sem necessariamente ter a preocupação sistemática de transmissão de conteúdo, a circulação de saberes adentra as discussões sobre a prática de forma imbricada e com movimento próprio em busca da construção de conhecimentos em que tanto a universidade como a escola se colocam como espaços de formação devido à possibilidade de interlocução entre os envolvidos.

É conhecendo a realidade escolar em seus conflitos e tensões que podemos falar sobre ela. É vivenciando as práticas e as relações de ensino que podemos

aprofundá-las nas interlocuções que, mediadas pelo outro mais experiente, podemos compreendê-la de forma a construir nossa singularidade docente.

Como bem assinala Charlot (2005, p. 98) em relação à prática docente,

formar professores é dotá-los de competências que lhes permitirão gerir essa tensão, construir as mediações entre práticas e saberes através da prática dos saberes e dos saberes das práticas. Para formar educadores, é preciso ser igualmente capaz, como formador de educadores, de gerir a mesma tensão.

A circularidade de saberes (LEITÃO, 2002; BORGES, FERREIRA e FOUNTOURA, 2012; LUDKE, 2005, 2009) e a transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar (SHULMAN, 1996, 1987) possibilitada nas interlocuções entre bolsistas, professores da escola e professores universitários permite gerir a tensão presente na prática docente e compreendê-la nas reflexões teórico-práticas nas aulas da academia como revela Clara:

Durante o PIBID eu conseguia entender essa relação como importante, eu achava que era importante mesmo. No PIBID, nas reuniões e depois nas aulas tudo fazia sentido, você fala puxa vida !! Olha só como precisa mesmo estudar isso (...). O PIBID foi muito bom porque ele possibilitava a prática, o trabalho, relacionado a teoria porque você ainda estava no ambiente acadêmico. (CLARA).

Camila, em sua entrevista, destaca:

Nós vínhamos para os professores [da universidade] com questões mais específicas depois dessa prática e conhecendo mais a realidade a gente voltava o olhar para a teoria de forma mais crítica sim e mais direcionado, tem feito pensar, essa teoria te faz agir desta forma mas, eu vejo que não funciona e então tenho que buscar outro embasamento. Acho que a prática deu aquele pontapé que a gente determinasse que teoria vou seguir, qual será o meu embasamento ou eu vou juntar várias coisas, um pouco de cada daquilo que eu defendo e é isso que vou ser, então na verdade foi a parte mais crítica e fez com que a gente direcionasse, tomasse um direcionamento, isso deu uma forçada.

A circularidade de saberes é notada quando Camila diz que nas interlocuções em sala de aula da universidade ela podia levantar questões mais pontuais (da escola) a serem colocadas em discussão. Isso exige do professor formador, muitas vezes, rever sua metodologia de ensino frente aos saberes docentes trazidos pelos bolsistas (AMBROSETTI, RIBEIRO e TEIXEIRA, 2012), requerendo que este professor esteja

preparado para as situações de práticas de sala de aula da educação básica de forma a contribuir e amenizar a separação entre teoria e prática docente.

Outra questão importante a considerar na entrevista de Camila diz respeito à necessidade que ela tem de relacionar teoria e prática. Camila diz: “conhecendo mais a realidade a gente voltava o olhar para a teoria de forma mais crítica sim e mais direcionado, tem feito pensar”, ou seja, a vivência em sala de aula provocou em Camila o pensar que, na verdade, ocasionou a reflexão teórico-prática da ação docente enriquecida pela circularidade de saberes.

Nóvoa (2003, p.5) nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que

é evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios

Compreendemos no posicionamento de Nóvoa (2003) ser necessário que a universidade e escola básica estejam juntas na formação de professor, pois é na escola que os professores em formação conhecerão as regras e métodos próprios da docência. A análise das entrevistas e registros das bolsistas nos permite concluir que o PIBID, enquanto um programa da universidade, tem possibilitado o estreitamento e o fortalecimento da relação universidade-escola como já apontado por Ayoub e Prodócimo (2012). Apesar dos desafios (FELÍCIO, 2012; FIGUEIREDO, COSTA e GOMES, 2012), acreditamos que a partir das ações do PIBID temos iniciado aos poucos a tarefa de “construir comunidades de aprendizagem, nas quais os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros” (ZEICHNER, 1993, p.26).

6.2.2 Produção de registros (relatórios, portfólios, cadernos de atividades)

Concordamos que o registro é “ter presente o já acontecido” (WARSCHAUER, 1993, p. 62). A inserção e relação universidade-escola, além dos vários modos de

interação entre bolsistas e demais envolvidos no PIBID, são marcadas pela produção de registros, que além de documentar o vivido, como já analisado, potencializam reflexões que constituem modos de olhar e compreender as práticas pedagógicas.

A relação universidade-escola, por meio dos registros, pode ser experienciada como tarefa burocrática ou como instrumento de formação e diálogo. Essas experiências de escrita permitem reviver, rever, refletir sobre os acontecimentos que mais marcaram quem o produz. Comportam registrar também as angústias, as alegrias, as impressões, as confissões, os sonhos etc.

Segundo Warschauer (1993, p. 65).

A prática do registro é importante por nos permitir construir a “memória compreensiva”, aquela memória que não é só simples recordação, lembranças vãs, mas é base para a reflexão do educador, para análise do cotidiano educativo e do trabalho desenvolvido com o grupo. O ato de escrever o vivido desencadeia um processo reflexivo no qual a vivência restrita e singular torna-se pensamento sistematizado, apropriação do conhecimento.

Renata, em suas reflexões do dia 13 de setembro de 2012, descreve que acompanhou a professora Adriana (nome fictício) em três turmas na escola estadual, afirmando que

Ficamos com ela das 14:30 as 16:10h, acompanhamos em três turmas diferentes, e o que me deixou um pouco chateada foi a forma como ela comparou um aluno na última aula. Ela começou falando de vários alunos, como “bons” e “ruins”, apontou um e disse que era ótimo aluno, afirmando: “ah se todos os meus alunos fossem assim”, e pediu que o aluno trouxesse seu caderno para vermos o quanto ele era bom. Fiquei inquieta com esta atitude, pois como ela classificava e distinguia esses alunos de bons e ruins? Como ela lidava com isso no dia? Como ela auxiliava nas dificuldades desses maus alunos? Mas era só a primeira aula e não me cabia julgar pela primeira impressão, aliás não me cabe julgar... Mas acabo pensando e é inevitável ver certas práticas e não pensar: “Espero nunca fazer isso com meus alunos”. Mas falar é muito fácil, na prática as coisas mudam, mas desde já começo a pensar em práticas e posturas que espero não ter. (REL.03)

Observa-se que a escrita possibilitou a Renata refletir sobre a prática e a postura docente da professora que acompanhou, ou seja, a bolsista parou um momento para sistematizar o acontecido e pensar sobre como seria a sua postura possibilitando a construção da sua própria identidade docente. Como Alarcão (2005, p. 181) nos tem ensinado, “os processos de formação implicam num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão

de si mesmo e do real que o circunda. É efetivamente a postura de questionamento que caracteriza o pensamento reflexivo”.

Sobre a produção do Relatório Geral (REL.G01) do PIBID Camila esclarece:

Esses relatórios semestrais a coordenadora teve que entregar à CAPES. Esse nos dividimos partes para cada um para construir o relatório, mas os portfólios eram individuais. Esses eu tenho, não temos os de 2010 porque entramos na escola apenas no segundo semestre, então tivemos pouca coisa para relatar. Todo semestre tivemos que elaborar portfólios com embasamento teórico (...). Na verdade nós podíamos escolher um ponto para discutir, não necessariamente relatar tudo. Não precisa falar de tudo, por exemplo, vivenciei uma dificuldade ao ensinar matemática, daí aprofundávamos essa questão no portfólio.

É obrigação da IES, conforme estabelece os Editais do PIBID, encaminhar à CAPES relatórios anuais das atividades desenvolvidas. A instituição de Clara e Camila cobra dos bolsistas a produção de relatórios semestrais ou portfólios semestrais, que depois são compilados em um geral, denominado de Relatório Anual. Mas, o importante da fala de Camila é a orientação dada pela coordenação do programa na condução da produção do relatório semestral, em que nele a bolsista poderá aprofundar teoricamente a respeito da sua dificuldade de ensinar, no caso de Camila, o ensino de matemática. Essa atividade proporciona à bolsista pesquisar teoricamente e fazer a relação com a prática vivenciada em sala de aula.

Firme (2011) certifica em sua dissertação de mestrado que a escrita em portfólio coletivo, no caso do PIBID, do Relatório Geral, é uma ferramenta reflexiva que possibilita o diálogo entre professores experientes e professores em formação inicial. A esse respeito observamos ao final do Relatório Geral da IES de Clara e Camila, que o grupo de 14 bolsistas registrou, após citar trechos reflexivos individuais neste documento, a seguinte conclusão que explicita a reflexão coletiva (CONTRERAS, 1994):

Estamos em um processo constante de reflexão sobre o que é a docência e quais são os processos que nela estão inseridos, e buscamos uma prática mais crítica e reflexiva, que contemple a formação de indivíduos emancipados e autônomos, que possam ter acesso aos mais variados conhecimentos que foram produzidos por toda a humanidade sem hierarquizá-los, como um sendo mais importante que o outro. Refletimos também sobre as condições que estão sendo dadas para a prática docente e se a partir destas condições é possível uma prática diferenciada, e muitas vezes encontramos obstáculos, mas temos a possibilidade de refletir e discutir em grupo sobre eles, o que é fundamental para o início da docência. Uma prática compartilhada de anseios, desejos, inquietações e também narrativas bem sucedidas. (REL. G01, p.28).

Assim também foram os diários de campo elaborados semanalmente por Jaqueline que, por meio desses registros os envolvidos no programa discutiam nas reuniões quinzenais de orientações as atividades desenvolvidas pelos bolsistas seja no espaço da escola ou da universidade, um momento de socialização e reflexão do grupo e, também de acompanhamento da coordenação do programa.

Elaborávamos o relatório semanal, pois, além das orientações semanais com a profª colaboradora do PIBID nós tínhamos a reunião do grupo-escola (grupo de bolsistas que atuam em uma escola específica). Cada bolsista apresentava o que cada uma estava desenvolvendo na escola, pois nós não sabíamos o que cada uma estava fazendo, havia os registros dessas reuniões e o que cada um estava fazendo. Para a CAPES fazíamos relatórios a cada seis meses e para a orientadora colaboradora fazíamos registros semanalmente. Na Pedagogia temos também o caderno de registros, registramos tudo o que acontece diariamente e fazemos a nossa reflexão. (JAQUELINE).

No excerto abaixo evidenciamos a importância do ato de registrar, pois ele proporciona avaliar e refletir sobre a ação (SCHÖN, 1992):

O projeto adquiriu caráter de educação não-formal. Constatamos algumas características da cultura escolar que não consideramos desde o início, por falta mesmo de experiência do grupo. Havia uma constante modificação do grupo de estudantes, pois alguns estavam ausentes em alguns encontros do projeto. Dessa forma, não podiam acompanhar a sequência que havíamos planejado, e que ligava um encontro semanal com o outro. Dessa forma, pensamos ao final do projeto que cada encontro deve ter um fechamento em si, e apesar de ele estar vinculado a uma proposta maior que une todos os encontros do período, é melhor que cada encontro seja uma oficina independente e que tenha começo, meio e fim no mesmo dia. (REL.08).

Procuramos agir inspirados pela metodologia de projetos, porém ela não pôde ser realizada de forma exclusiva, pois estávamos inseridos em um contexto social, histórico e material que vem ainda da escola influenciada pelo modelo escolástico de educação. Abrir ao estudante a possibilidade de ele realizar uma pesquisa com um tema livre, de acordo com as suas aptidões e interesse, exige que se realize um trabalho de mudança na cultura escolar, na própria forma de pensar e estar num contexto educativo, tanto de estudantes como de educadores e professores. (REL.08).

Acrescenta Ostetto, Oliveira e Messina (2001, p. 19) que o ato de registrar,

constitui-se em um lugar de reflexões sistemáticas constantes, um espaço onde o professor conversa consigo mesmo, anota leituras, revê encaminhamentos, avalia atividades realizadas, documenta o percurso de sua classe. Um documento com a história do grupo e dos avanços do próprio professor.

Assim ocorreram com as reflexões do grupo de bolsistas do qual Renata e Jaqueline fizeram parte. A atividade abaixo registrada é resultado da reflexão e, ao mesmo tempo, o resultado de possíveis tomadas de decisão. Provavelmente a reflexão que segue proporcionou aos integrantes do grupo a aprender refletir coletivamente (CARR e KEMMIS, 1998),

PRECISAMOS REVER:

- 1) Na escola: Precisamos rever o local das aulas de Educação Física no qual fazemos nossas intervenções, pois frequentemente ocorre o problema de falta de professor; e todos os alunos vão para a quadra poliesportiva, o que inviabiliza nossas atividades, onde algumas vezes foram até impedidas de serem realizadas tanto pela falta de espaço como pela dispersão dos alunos devido ao excesso de alunos ociosos.
- 2) No projeto da Educação Física: Precisamos rever os tipos de atividades que aplicamos para as turmas, pois há algumas turmas onde alunos não se envolvem ou nem participam dos exercícios, ou seja, precisamos planejar o projeto com atividades que envolvam todos os alunos.
- 3) Na escola: O pouco contato com a direção e coordenação escolar e o distanciamento no contato nos planos de aula da professora supervisora.
- 4) A comunicação entre bolsistas, professora supervisora e orientadores responsáveis pela escola. (REL.07)

Já Renata, que auxiliou nas atividades em sala de aula, registrou a seguinte reflexão sobre a vivência com alunos tidos como excluídos, por apresentarem dificuldades de aprendizagem:

Essa “política” e a vivência do cotidiano destes alunos me indagou diversas reflexões... Como estimulá-los e incentivá-los a buscar conhecimento se eles se sentem desmotivados por terem sido excluídos do resto da escola? Resto este que eles consideram ser mais capazes e inteligentes. Por mais que a gestão seja comprometida e preocupada com o bem estar da escola como um todo, não há como evitar decisões superiores como estas, então o que podemos fazer? Resta-nos apenas aceitar e nos adaptarmos a estas novas situações? (REL.03)

Os registros (relatórios, portfólios, diários de campo e memoriais etc.) são potencialmente instrumentos reflexivos para seus produtores, pois a sua elaboração possibilita “um pensar mais cuidadoso e a revisão do que se escreveu” (SOUZA, et al. 2012). Porém, é preciso que os formadores deem retorno e façam desses registros um instrumento reflexivo formativo que possibilite discutir coletivamente os questionamentos, as preocupações, os resultados positivos ou negativos das atividades desenvolvidas, de forma a contribuir para a aprendizagem da docência ao analisar os fatos vivenciados na escola embasados teoricamente, sempre que possível.

A esse respeito Bolívar (2001, p. 186), que investiga a biografia-narrativa na educação, em especial a elaboração do Diário de classe pelo professor, conclui que,

Se queremos que o diário não fique reduzido a um espaço de autorreflexão privada e intimista, o mesmo deve ser exposto e analisado com o grupo de pares, com o assessor, com o facilitador ou investigador. Deste modo, pode converter-se num instrumento para a reflexão, análise e autoavaliação.

Finalizando esse eixo, podemos afirmar que o PIBID oportunizou um espaço ímpar para a formação docente, mas tanto a universidade como a escola ainda precisam aprender a trabalhar de forma cada vez mais próxima nos programas de iniciação à docência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ninguém começa a ser educador numa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador. A gente se faz educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1997, p.61).

A temática desta pesquisa de doutorado é a iniciação à docência. Seu objeto de análise é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), fundação do Ministério da Educação (MEC).

A CAPES é responsável pelo acompanhamento da pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado), e desde 2007 atua na formação de professores da educação básica. Nesse sentido, o PIBID é um dos programas de incentivo à formação de professores com ênfase na iniciação à docência, sendo dirigido aos alunos dos cursos de Licenciatura.

O primeiro edital do PIBID foi publicado no ano de 2007, iniciando suas atividades em 2008 com a participação de licenciandos dos cursos de Matemática, Física, Química e Biologia das universidades federais. A seleção desses cursos para participação no Programa, na época, foi devido à escassez de professores dessas disciplinas. Em 2014, o PIBID encontra-se em seu sétimo ano de implantação, envolvendo todos os cursos de licenciatura, dele podendo participar todas as instituições de ensino superior (IES) que ofereçam esses cursos.

O PIBID parece responder, segundo nossa revisão bibliográfica, a problemas identificados nos cursos de licenciatura especialmente no que se refere à lógica da racionalidade técnica, que pressupõe formar o professor como aplicador de conteúdos e técnicas científicas para solução de problemas, abstraído de seu contexto de trabalho, tendo reduzida sua atividade de ensino a uma prática instrumental. De certo modo, o Programa rompe com a ideia de formação de professores limitada a campos disciplinares e ao voltar-se às práticas da educação básica, ou seja, para seu campo de prática, integra saberes emergentes do contexto de ação e seus fundamentos, recuperando sua função social que, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011, p.136), é “ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil”.

O Programa vai na direção da concepção de alternância de Canário (2001), para quem é preciso articular situações de trabalho e situações de formação envolvendo futuros professores, “profissionais do terreno”, ou seja, professores da escola e professores das instituições de formação, de modo a se romper com a ideia de prática profissional como aplicação de teorias. É na escola, segundo o autor, que os licenciandos vivem situações profissionais que lhes permitem reconhecer que as práticas são afetadas pela dinâmica social, pelas contingências, por aspectos individuais e organizacionais que exigem diálogo, reflexão e estudo.

O PIBID também parece atender às necessidades identificadas e discutidas por pesquisadores de nacionalidades diversas, que apontam os desafios do ingresso na profissão: a insegurança, diante de uma estrutura estabelecida nas escolas; a pouca familiaridade com os alunos e recursos com os quais irá trabalhar; o desconhecimento de processos e rotinas burocráticas; a dificuldade para romper o isolamento docente e trabalhar em grupo; a expectativa de lidar com diferentes relações que envolvem o trabalho; a ressignificação da relação teoria-prática; a organização do espaço, do tempo e do currículo a favor da aprendizagem dos alunos; as dificuldades em perceber as relações entre o que faz e o que os alunos aprendem; as múltiplas exigências a corresponder.

Considerando esses aspectos e admitindo que o PIBID pode contribuir com a formação de professores no contexto da escola básica ao longo do curso de Licenciatura, promovendo oportunidades de aprendizagem da docência por meio da aproximação entre universidade e escola, ou seja, articulando formação e exercício da prática pedagógica, esta tese se propõe a responder a seguinte questão: quais ações têm sido desenvolvidas pelos licenciandos do PIBID de Pedagogia nas escolas de educação básica tendo em vista a valorização de sua formação e a promoção da relação universidade-escola?

Os objetivos da pesquisa são: identificar e analisar as ações desenvolvidas por bolsistas de PIBID e seus resultados, em especial os licenciandos do curso de Pedagogia; e investigar as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas problematizando a promoção do vínculo universidade-escola.

Para a formulação da questão e dos objetivos partimos do pressuposto que os indivíduos são sujeitos inseridos num processo histórico e cultural e que se desenvolvem na interação com os outros. Isso significa que os futuros professores,

estando inseridos no contexto da escola e atuando com professores experientes, vão se apropriando e reproduzindo concepções e práticas já estabelecidas na cultura profissional e, ao mesmo tempo, reelaborando essas mesmas concepções e práticas. Compreendemos que a singularidade de cada licenciando (e de cada professor), nesse sentido, vai sendo construída mediada pela história da profissão, pelos modelos de professores, pela cultura, pelas circunstâncias experienciadas e relações vividas.

Para atender aos objetivos da investigação, realizamos uma pesquisa documental envolvendo os artigos publicados nos anais dos mais significativos eventos da área de Educação, quais sejam, Encontros Nacionais de Didática e prática de Ensino - ENDIPE, Congressos Nacionais de Formação de Professores e Congressos Estaduais Paulista sobre Formação de Educadores organizados pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação - ANPEd e Reuniões Científicas Regionais - Anpedinha – região Sul e Sudeste; no *Scientific Electronic Library Online* - SciELO e no Banco de Teses da CAPES.

Assumimos esse conjunto de artigos como material de análise uma vez que documentam experiências desenvolvidas no PIBID em diversas universidades, oferecendo um panorama das pesquisas em andamento. Esses artigos, dissertações e teses são tratados na pesquisa como documentos porque possibilitam o levantamento de informações e indicações sobre as ações desenvolvidas por bolsistas do PIBID, especialmente do curso de Pedagogia, permitindo a construção de um panorama a respeito das ações.

Para aprofundamento da discussão, sobretudo sobre as formas de inserção de bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas e a relação universidade-escola, foram realizadas cinco entrevistas semiestruturadas com dois bolsistas e três ex-bolsistas, que também disponibilizaram seus registros reflexivos e relatórios produzidos no âmbito do Programa.

Da análise do conjunto de documentos e entrevistas podemos afirmar que o PIBID desenvolvido por cada IES obedece a especificidades organizacionais definidas em cada projeto institucional e a diferentes circunstâncias. As dinâmicas de inserção e as ações desenvolvidas não podem ser generalizadas, embora essa pesquisa aponte para algumas direções como a valorização dos professores da escola básica como coformadores, a parceria entre universidade e escola como instâncias

complementares de formação e produção de conhecimento e o planejamento de ações que atendam às necessidades da escola.

Sobre esse último aspecto, é preciso destacar a importância da construção da parceria entre universidade e escola de modo que por meio do PIBID as duas instâncias negociem expectativas, necessidades, planos de ação. A perspectiva em construção é justamente a de superação da racionalidade técnica orientada pela prescrição de soluções aos problemas identificados no contexto da escola. Quando os professores da escola são investidos da responsabilidade de coformadores essa assimetria universidade-escola pode ir sendo revista. Planejar ações que atendam às necessidades da escola a partir da construção do vínculo entre os diversos atores envolvidos é condição para uma relação respeitosa e de construção de conhecimentos e práticas compartilhadas.

No entanto, há que se observar que o atendimento às necessidades da escola não pode ignorar as necessidades formativas dos licenciandos e suas condições de formação e desenvolvimento profissional, sob o risco do PIBID transformar-se numa prestação de serviços com intuito de melhorar os índices de aproveitamento escolar.

A Portaria nº 96/2013 (BRASIL, 2013, p.2) que regulamenta o PIBID, embora estabeleça entre seus objetivos

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

também recomenda que a IES desenvolva atividades em escolas que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média nacional, de modo a “contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades” (p.4).

As novas demandas da escolarização, da universalização do ensino e dos processos de inclusão não foram acompanhados de maiores recursos do Estado. Os desafios de democratização do acesso ao conhecimento e a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, têm exigido que as escolas enfrentem as contradições e diferenças presentes na sociedade.

Considerando que os cursos de formação de professores se adequam às condições postas pelo campo das políticas e da economia, é preciso atenção no sentido que a inserção dos bolsistas do PIBID nas escolas não pode estar atrelada exclusivamente às ações de recuperação e reforço estabelecidas pelas metas das avaliações externas. O envolvimento dos bolsistas em atividades que busquem superar os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, conforme estabelecido na Portaria, exige uma compreensão que supõe a consideração de aspectos políticos, econômicos e sociais.

Além disso, a atividade de acompanhamento e auxílio ao professor regente e de trabalho com as crianças que apresentam dificuldades na aprendizagem durante as aulas regulares requer cuidado, reflexão coletiva e acompanhamento. Os bolsistas precisam de apoio e orientação para assumir a tarefa de ajudar as crianças e adolescentes nos seus processos de reelaboração conceitual e estão num programa de iniciação à docência para aprenderem isso. Para tanto, é preciso contar com os professores supervisores e professores formadores da universidade.

A pesquisa identificou que as ações mais recorrentes desenvolvidas pelos bolsistas de Pedagogia, como de outras licenciaturas, estão diretamente relacionadas ao acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula e apoio às crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem durante as aulas regulares ou no contraturno. Também são desenvolvidas ações dirigidas à preparação de projetos de temáticas variadas, aulas regências e produção de materiais didático-pedagógicos de apoio às aulas.

A avaliação dessas ações tanto nos documentos quanto nas entrevistas, a despeito de nossas ponderações, é bastante positiva. É possível considerar que essas ações agregaram sentidos e significados para a formação inicial docente. A oportunidade de estar em sala de aula com outro professor, acompanhar os processos de aprendizagem, preparar materiais de apoio, criar e desenvolver projetos, especialmente quando em grupo, foram ações valorizadas pelos bolsistas como contribuições significativas para sua formação. Por meio dessas ações eles se aproximaram do cotidiano escolar, conheceram práticas e rotinas institucionalizadas nos grupos de trabalho e experimentaram a docência traduzida, sobretudo, na experiência do encontro, acompanhamento e ensino.

Percebemos que por meio do PIBID, os licenciandos puderam combinar sistematicamente elementos teóricos com situações reais, na medida em que eram confrontados com situações novas. Além disso, puderam formar-se como professores que refletem sobre suas práticas e criam instrumentos pedagógicos e não que simplesmente aplicam materiais didáticos.

No entanto, cabe ressaltar que poucos documentos que descrevem as experiências do PIBID informam que o planejamento e desenvolvimento das ações pelos bolsistas culminaram em projetos de pesquisa. Devemos admitir que é promovendo a investigação científica e a reflexão sistematizada - que vai além da preocupação com a intervenção, mas que envolve problematização da prática docente - é que podemos propiciar uma formação de professores que considere a complexidade do ato de ensinar e as consequências desses atos na escola e na educação. O desenvolvimento de pesquisas apoiadas no trabalho coletivo entre bolsistas, supervisores (professores da escola) e coordenadores de área (professores da universidade) potencializaria reflexões que considerariam, conforme já apontado por Zeichner (1993), o contexto social mais amplo do que os limites da sala de aula, incorporando questões políticas e sociais.

Com relação às formas de inserção dos bolsistas do PIBID de Pedagogia nas escolas públicas e a promoção do vínculo universidade-escola, as análises das entrevistas e registros dos bolsistas nos permitem concluir que o Programa vem possibilitando o estreitamento e o fortalecimento da relação universidade-escola a partir da interação entre coordenadores de área (professores da universidade), supervisores (professores da escola) e bolsistas de iniciação à docência.

Os bolsistas foram inseridos nas escolas a partir de projetos definidos conjuntamente e de acordo com a realidade de cada escola. O fato dos supervisores frequentarem reuniões na universidade, dos coordenadores de área participarem de encontros na escola, dos bolsistas terem encontros semanais com seus colegas, de alguns projetos serem interdisciplinares, favorece o intercâmbio e um sentimento de responsabilidade compartilhada entre todos os envolvidos. Essa interação contribui com a valorização dos saberes da prática dos professores e fomenta o trabalho colaborativo entre universidade e escola.

Há que se admitir que a construção desses vínculos de relacionamento é trabalhosa, uma vez que cada sujeito carrega valores, crenças, expectativas, enfim,

histórias de vida singulares construídas socialmente. Os desafios de todos os envolvidos no PIBID é respeitar e negociar pontos de vista na direção de uma cultura de colaboração.

Embora seja uma experiência recente, podemos afirmar a partir da análise dos documentos e entrevistas, que o PIBID, além de oportunizar a integração e inserção positiva do bolsista de iniciação à docência na escola, também proporciona uma ressignificação da parceria entre escola e universidade. Essa inserção, quando cuidadosa e que leva em conta as necessidades formativas dos licenciandos e as necessidades da escola e de seu projeto político-pedagógico, contribui com uma formação fundamentada na reflexão e problematização de situações reais de ensino e aprendizagem, ou seja, uma formação contextualizada.

Essa formação contextualizada requer uma aproximação menos hierarquizada e mais colaborativa da universidade, pois assim é possível contribuir com a valorização da escola básica como instância de produção de conhecimentos e saberes dos profissionais que nela trabalham. A escola, desse modo, pode ser apoiada nos seus processos de inovação e reflexão curricular, e os licenciandos têm, nesse processo, a grata oportunidade de reconhecer que fundamentação teórica e prática pedagógica refletida representam uma unidade indissociável de sua formação e que a aprendizagem da docência se dá num processo permanente de construção.

As análises dos registros dos bolsistas nos permitem reconhecer indícios de reflexão sobre as ações desenvolvidas, mas não podemos afirmar que traduzem processos de reflexão coletiva. Não há referências explícitas sobre os encontros entre coordenadores de área, supervisores e bolsistas de iniciação à docência. Sabemos somente que a maior parte das IES tem previstas 40 a 44 horas mensais dedicadas à realização de atividade na escola e na universidade. Os bolsistas permanecem na escola, em média, uma ou duas vezes por semana, e na universidade as atividades se subdividem em momentos de reuniões com o grupo de bolsistas, orientações, preparação das atividades a serem trabalhadas na escola, pesquisas de materiais e elaboração de registros.

Somadas as horas cumpridas pelos licenciandos bolsistas do PIBID, caso o licenciando permaneça no Programa por no mínimo dois anos dos quatro previstos para a conclusão do curso, ele terá cumprido, exceto os períodos de férias escolares,

aproximadamente 720 horas, ou seja, o dobro do total de 300 horas de estágio supervisionado previstas na formação inicial.

Chama a atenção nas entrevistas e documentos que os professores que receberam os licenciandos de Pedagogia nas salas de aula foram reconhecidos como coformadores, a despeito de não serem bolsistas do PIBID. Esse é um dado importante a se considerar: nem sempre os supervisores da escola (bolsistas reconhecidos como coformadores), que não deixam de ministrar aulas e têm uma rotina sobrecarregada, são os principais interlocutores dos licenciandos; os professores regentes que recebem esses estudantes em sua sala de aula constroem uma relação privilegiada de apoio à reflexão e desenvolvimento das ações. No entanto, não participam das reuniões da equipe do PIBID e não têm oportunidade de experimentar esse processo de formação compartilhada.

A discussão sobre a inserção dos licenciandos na escola exige, portanto, problematizarmos as relações com os professores supervisores. Embora reconhecendo a importância dos saberes da prática, não se pode ignorar a importância da formação continuada para esses profissionais. Concordamos com André (2012) sobre a necessidade que os supervisores que atuam como coformadores precisem de um espaço institucionalizado de estudo, discussão e de apoio, para que possam contribuir com os professores em formação no contexto do PIBID e refletir sobre suas próprias práticas. Apesar do PIBID responsabilizar-se pela formação inicial dos licenciandos, na medida em que essa formação ocorre no diálogo com a escola básica e em colaboração com os professores das escolas, há necessidade das universidades reconhecerem a simultaneidade da formação continuada dos professores supervisores e também dos professores da universidade. É preciso cuidar do apontado por Contreras (2002, p.205) quando afirma que “há um grande logro político nessas reformas: os professores ampliam sua responsabilidade, porém sem aumentar seu poder, isto é, sem dispor de mais possibilidades de transformação das circunstâncias em que se desenvolvem seu trabalho”.

O logro político no caso do PIBID pode estar associado ao não acompanhamento dos professores da escola que, sem a formação continuada oferecida pelo poder público, vão se constituindo intuitivamente como coformadores do programa, vendo suas responsabilidades na escola ampliadas.

Tanto os supervisores bolsistas do programa como os demais professores que não recebem incentivo financeiro, mas que também acompanham os bolsistas de iniciação à docência em suas salas de aula, estão sobrecarregados cotidianamente, recebendo baixa remuneração e submetidos às condições precárias de trabalho. Esta questão da conformação, aliás, é uma questão política que ultrapassa a simples discussão remuneração por esta atividade, mas precisa ser tratada do ponto de vista da carreira docente.

A inclusão do parágrafo 5º no Artigo 62 na LDB, o qual determina que as diferentes instâncias governamentais deverão incentivar a formação de professores mediante programas de iniciação à docência, a nosso ver, não garantirá por si mesma que as atividades de coformação nas escolas se concretizem e que a relação universidade-escola seja mais colaborativa. É preciso vincular a dedicação dos professores às atividades de coformação aos planos de carreira dos professores das escolas públicas participantes dos programas de iniciação à docência, no sentido de valorizar seu trabalho para com a formação inicial dos futuros professores

Atualmente, o professor supervisor sobrecarregado com as atividades diárias, muitas vezes ministrando aulas em até três períodos, não dá conta da coformação dos licenciandos bolsistas. A atividade de coformação deverá ser prevista no plano de carreira do professor da educação básica, de forma que o professor coformador atue significadamente na formação dos futuros professores. A redução de carga horária de trabalho, evolução funcional e remuneração adequada são aspectos importantes a serem considerados nas políticas públicas de iniciação à docência.

Em síntese, o PIBID como política de iniciação à docência, ao antecipar a entrada na profissão, favorece a articulação entre as instâncias de formação e trabalho. As ações de acompanhamento e auxílio ao professor regente em sala de aula e apoio às crianças que apresentam dificuldade na aprendizagem, bem como a preparação de projetos de temáticas variadas, aulas regência e produção de materiais didático-pedagógicos de apoio às aulas - quando negociados entre escola e universidade e apoiados em registros reflexivos e no trabalho coletivo entre bolsistas, supervisores e coordenadores de área - promovem a circularidade de saberes e práticas e uma ressignificação dessa relação. A ênfase no apoio à aprendizagem dos alunos nas escolas, no entanto, não pode estar subordinada à lógica de regulação das avaliações externas e deve significar a oportunidade para que os licenciandos

construam o sentido da docência, que é ensinar conhecimentos e formas de conhecer na dinâmica história da aprendizagem humana.

De tudo, ficaram três coisas: A certeza de que estamos sempre começando...
A certeza de que precisamos continuar... A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar... Portanto, devemos: Fazer da interrupção um caminho novo... Da queda um passo de dança... Do medo, uma escada... Do sonho, uma ponte... Da procura, um encontro... (FERNANDO PESSOA)

REFERÊNCIAS

ABREU, R. M. ; SILVA, R. L. F. A produção de conhecimento a partir de uma regência no contexto do PIBID Biologia. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

AFONSO, A. F.; MARQUES, C. M. P. As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência na formação dos licenciandos em Química. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

AGUIAR, W.M.J. Reflexões a partir da psicologia sócio-histórica sobre a categoria “Consciência”. **Cadernos de Pesquisa**, nº 110, p. 125-142, julho, 2000.

ALARCÃO, I.(Org). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Portugal: Editora Porto, 2005.

ALBUQUERQUE, M.P.; FRISON, L.M.B.; PORTO, G.C. Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 95, nº 239, jan/abr, 2014. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812014000100005&script=sci_arttext >. Acesso em: 10JUN2014.

ALLAIN, L. R. Ser ou não ser professor da educação básica: expectativas profissionais de bolsistas do PIBID Biologia. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

ALTARUGIO, M. H. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À docência: uma contribuição diferenciada para a formação docente. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

AMÂNCIO, J. R. **Planejamento e aplicação de uma sequência didática para o ensino de probabilidade no âmbito do PIBID**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2012931001017122P6>> . Acesso em 04jul2013.

AMARAL, A. L. Significados e contradições nos processos de formação de professores. *In*. Coleção Didática e prática de ensino. DALBEN, A. et al. **Anais do XV ENDIPE**, Belo Horizonte, MG, 2010. CD ROM.

AMBROSETTI, N.B.; RIBEIRO, M. T. M.; TEIXEIRA, M. B. PIBID: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

AMBROSETTI, N.B.; RIBEIRO, M. T. M.; TEIXEIRA, M. B. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

ANDRÉ, M. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, vol. 42, nº 145, jan./abr., 2012. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742012000100008&script=sci_arttext >. Acesso em: 10JUN2014.

ANDRÉ, M. Políticas de apoio aos docentes em estados e municípios brasileiros: dilemas na formação de professores. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 35-49, out./dez. 2013. Editora UFPR.

ANTUNES, D. **Ecodesing na formação de educadoras infantis: criação de brinquedos e materiais lúdicos-didáticos**. Dissertação de Mestrado. Universidade de Passo Fundo, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20123642009014002P2> >. Acesso em: 03jul2013.

ARAUJO, D. A.C.; FRANÇA, C. E. A práxis educacional da equipe do PIBID: o processo dialético presente na ação-reflexão. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

ARAUJO, J.P. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e suas contribuições para a formação de professores na Amazônia Paraense. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

ARAUJO, M. L. F. PIBID Biologia na UFRPE: dois anos de unidade teoria-prática na parceria universidade-escola. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000

AUBUQUERQUE, F. M. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20123642002010001P5> >. Acesso em: 03jul2013.

ÁVILA, G. O., et al. Projeto Sócio-Ambiental: uma experiência PIBID. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/> >. Acesso em: 09JUL2014.

AYOUB, E. e PRODÓCIMO, E. Formação de professores: experiências formativas no contexto do PIBID/UNICAMP. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

AZEVEDO, R.O. M. et al. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v.12, n.37, p. 997-1026, set/dez, 2012.

BALAEIRO FILHO, I. F. O PIBID e as contribuições para a formação inicial dos licenciandos em Matemática: o caso do subprojeto de matemática de Ilha Solteira.

Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

BARBOSA, M. V. V. N., et al. Programa PIBID: visão do professor de Ensino Médio. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores.** Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

BEDIN, E. **Formação de professores de Química:** um olhar sobre o PIBID da Universidade de Uberlândia. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, 2012. Disponível: < <http://capesdw.capes.gov.br/index.php/#0>>. Acesso em 01JUL2014.

BERGAMASCHI, M.A.; ALMEIDA, D.B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista.** Vol. 29, nº 2, Belo Horizonte, jun, 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 10JUN2014.

BESSA, S. Percepção de carreira docente de graduandos bolsistas de iniciação à docência. **Anais do XVI ENDIPE,** UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

BEZERRA, G.; SANTOS, M. ALMEIDA, O. Formação na licenciatura em Ciências da UESB – Itapetinga/BA: um relato sobre a contribuição do PIBID. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores.** UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

BOLÍVAR, A., et al. **La investigación biográfico-narrativa em educación.** Madrid: Editorial la Muralla, 2001.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z.Três gerações de avaliação da educação Básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa,** vol.38, n.2, pp. 373-388, 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n2/aopep633.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2013.

BORGES, C. Colaboração docente e reforma dos programas escolares no Quebec. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 44, dez. 2006, p. 229-255.

BORGES, L.P.C.; FERREIRA, Y.S.; FONTOURA, H.A. A circularidade de saberes na formação docente: para quem e por que pesquisamos. **Revista Teias.** v.14, n.28, p. 2011-221, maio/ago, 2012.

BRASIL. CNE. *Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.* Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002a. Disponível em: www.mec.gov.br/cne.

BRASIL. Resolução CNE/CP n.º 2, de 19 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.** Brasília: MEC/CNE, 2002b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 07 JUL2013.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf> Acesso: 13/11/2012.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação.** LEI Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 13/04/2013.

BRASIL. Decreto Nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de profissionais do magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm. Acesso em: 10JUI2013.

BRZEZINSKI, I. Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1139-1166, set./dez. 2008 1151. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a10.pdf>.> Acesso em: 12 mar 2013.

BUENO, L.; GRANDO, R.C.; GUIMARÃES, M. F. O PIBID e algumas reflexões sobre uma nova formação de professores. **Anais da ANPEd Sudeste 2011.** Disponível: < <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/> >. Acesso em: 01 jun 2013.

CAMPOS, A.; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e de professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CANAN, S. R. Políticas de Formação de professores: um estudo do PIBID enquanto política de promoção e valorização da formação docente. **Anais do 9º Congresso da ANPEd Sul**, 2012. Disponível em: < www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../> Acesso em: 01jun2013.

CANÁRIO, R. **A escola: o lugar onde os professores aprendem.** Psicologia da educação. São Paulo. SP, 1998.

CANÁRIO, R. e BARROSO, J. **Centros de Formação das Associações de escolas: das expectativas às realidades.** Lisboa: IIE, 1999.

CANÁRIO, R. **A prática profissional na formação de professores.** Lisboa: IEE, 2001.

CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: MOREIRA, A. et al. **Supervisão na formação: Actas do I Congresso Nacional de Supervisão.** Aveiro: Universidade, 1999.

CANDAU, V. Formação Continuada de professores: tendências atuais. In REALE, A. M.M.R. e MIZUKAMI, M.G.N. (Org.) **Formação continuada de professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 2003.

CANDAU, V.M.F. e LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. F. (org.) **Rumo a uma nova didática**. 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, Vera M. **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2007**. 2007. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2009**. 2009. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2011**. 2011. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2012**. 2012. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013. 2013a. http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_A_provaRegulamentoPIBID.pdf . Acesso em: 10AGO2014.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior . **Edital do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) ano de 2013**. 2013b. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>> Acesso em: 15SET2014.

CAPES. Relatório da Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – 2009 a 2011. 2012. Disponível: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_RelatorioFinal-Gestao-2009-2011.docx> jul 2012. Acesso em: 20 fev 2013.

CAPES. Relatório da Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica – 2009 a 2012. 2013c. Disponível: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID/relatorios-e-dados>>. Acesso em: 25 JUL2013.

CAPES. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPIBID>. Acesso em: 28 fev. 2013.

CARDIERI, E.; SPAZZIANI, M. Formação para a docência: evidência de inovação em atividades do projeto PIBID. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

CARDOSO, M.; RENDA, V.L.B.S.; CUNHA, V.M.P. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

CARNEIRO, M. C.C.C. PIBID/UNASP – Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoria da La enseñanza**: la investigación-acción em la formación del professorado. Barcelona, Martinz Rocca, 1988.

CARVALHO, A. M. P. **Os estágios nos cursos de licenciatura**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

CARVALHO, J. S. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Editora Penso, 2013.

CARVALHO, M. R. B. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – PIBID e suas repercussões em cursos de formação inicial de professores. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

CAVACO, M. H. Ofício de Professor: o tempo e as mudanças. In. NÓVOA, A. **Profissão Professor**. 2ª ed. Portugal: Editora Porto, 1999.

CAVALCANTE, F.F.et al. PIBID: uma experiência entre teoria e prática docente na formação inicial. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Formação de Professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008a.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008b. Disponível em: < <http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero30.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2013.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo, Cortez, 2002.

CONTRERAS, J. La investigación en la acción. **Cuadernos de Pedagogia**, 224,7-19, 1994.

CORREIA, G. S. **Estudos dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de Licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012. Disponível em: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2012133005010005P4> >. Acesso em: 02jul2013.

CORSI, A. M. Dificuldades de professoras iniciantes e condições de trabalho nas escolas. In. LIMA, E. F.(Coord.) **Sobrevivências no Início da docência.** Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

COSTA, F. G. C., et al. O PIBID e sua contribuição para o aprendizado da docência. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores.** Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

COSTA, D. C. S. et al. A contribuição do PIBID de Educação Física na jornada de humanidades do Colégio de Aplicação – UEL. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores.** UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

CUNHA, B.M.; RODRIGUES, K. Contribuições para um professor em formação: relato de uma experiência no PIBID. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores.** Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

CUNHA, V. M. P.; LEITE, F. C. PIBID Educação Física: Projeto PIBID Alegria. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores.** UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

CUNHA, V.M. P.; SILVA, H. A. Projeto PIBID: dança na escola. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores.** UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In. DALBEN, A. I. L. F. (Org). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010. (Didática e prática de ensino / XV ENDIPE).

DEWEY, J. **Como pensamos:** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo (uma reexposição). 4. ed. Tradução de Haydée Camargo Campos. São Paulo: Nacional, 1959.

DIAS, V. S., et al. Subprojeto Física do PIBID/UNESP: a experiência no campus de Guaratinguetá. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores.** Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 92, n. 230, p. 34-51. Jan/Abr 2011.

DORNELES, A. M. **A roda dos bordados da formação**: o que bordam as professoras de Química nas histórias de sala de aula? Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20111642001013098P9>>. Acesso em: 03jul2013.

ELLIOT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado da Letras, 2007.

EUFRÁZIO, V. L.; BRAÚNA, R. C. A. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência como lócus de construção e mobilização de saberes docentes. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. *Temas Clave de la Educación em Europa*. **La Profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática**. v. 3. Informe I: Formación inicial y transición a la vida laboral. Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2002. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em 10 OUT2014.

EURYDICE. Red Europea de Información em Educación. *Temas Clave de la Educación em Europa*. La profesión docente em Europa: perfil, tendencias y problemática. v. 3. Informe IV. El atractivo de la profesión docente em el siglo XXI. Unidade Europea: Secretaría General Técnica, 2004. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em 10 OUT2014.

EURYDICE. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. Número-Chave sobre os Professores e os Dirigentes Escolares na Europa. Edição de 2013. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviços de Publicações da União Europeia. Lisboa, dezembro de 2013. Disponível em: <<http://www.eurydice.org>>. Acesso em 10 OUT2014.

EURYDICE. Comissão Europeia/EACEA/Eurydice. Número-Chave da Educação na Europa. Agência de Execução relativa à Educação, ao Audiovisual e à Cultura. Lisboa, fevereiro de 2012. Disponível em: <<http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>>. Acesso em 10 OUT2014.

ESTEVES, J.M. Mudanças sociais e função docente. In. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999.

FELÍCIO, H. M. S. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela coordenação de área no PIBID/UNIFAL - MG. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

FETZNER, A.R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidade do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 388, nº 3, jul/set., 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022012000300010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10JUN2014.

FIGUEIREDO, A. R. P.; COSTA, T.P. Experiências de PIBIDianos: reflexões sobre o ser e o constituir-se como docente. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

FIGUEIREDO, N.M.A. **Método e metodologia na pesquisa científica**. 2a ed. São Caetano do Sul, SP: Yendis Editora, 2007.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores e participação em comunidades investigativas. **Palestra** proferida na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP em 20/03/2013.

FIORENTINI, D.; Aprendizagem profissional de professores em comunidades investigativas, 06/2012, **Leitura, Teoria & Prática**, vol. 30, Fac. 58, pp.1053-1062, Porto Alegre, RS, Brasil, 2012.

FIORENTINI, D.; **Educação Matemática**: diálogos entre universidade e escola. X Encontro Gaúcho de Educação Matemática. Conferência 02 a 05 de junho de 2009, Ijuí/RS. Disponível em: <
http://www.projetos.unijui.edu.br/matematica/cd_egem/fscommand/CO/CO1.pdf >.
 Acesso em: 17Jul2013.

FIORENTINI, D.; Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. **XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática** – CIAEM, 26 a 30 de Junho de 2011, Recife –Brasil. Disponível em: <
http://www.cimm.ucr.ac.cr/ocs/index.php/xiii_ciaem/xiii_ciaem/paper/view/2910/1225.
 >. Acesso em 17JUL2013.

FIORENTINI, D.; JIMÉNEZ, D. (Org.). **Histórias de aulas de matemática**: compartilhando saberes profissionais. Campinas: Editora FE/Unicamp, 2005.

FIORENTINI, D; SOUZA, A.J. ; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In. GERALDI, C.M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E.M.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). 4ª reimp. Campinas, SP: Mercado das letras, 2007. (Coleção Leituras do Brasil).

FIORENTINI, D. “A didática e a prática de ensino mediadas pela investigação sobre a prática”, IN. ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O; JUNQUEIRA, S.R. (orgs.) **Conhecimento local e conhecimento universal**: pesquisa, didática e ação docente. Curitiba: Champagnat, 2004. v.1 – Endipe 2004.

FIORENTINI, D. Investigação em Educação Matemática desde a perspectiva acadêmica e profissional: desafios e possibilidades de aproximação. XIII Conferência Interamericana de Educação Matemática – CIAEM, 2011. Disponível em: <
<http://www.gente.eti.br/lematec/CDS/XIIICIAEM/artigos/CP-fiorentini.pdf>>. Acesso em: 10JUL2014.

FIORENTINI, D. Desenvolvimento profissional de professores e participação em comunidades investigativas. Transcrição da palestra proferida na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP em 20/03/2013.

FIRME, M. V. F. **Portfólio coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda e formação em rede.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011742001013098P9>>. Acesso em: 03jul2013.

FOERSTE, E. **Parceria na formação de professores.** São Paulo: Cortez, 2005.

FONSECA, M. O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo: evidências do caso brasileiro. **Revista Educação**, São Paulo, v. 24, n. 1, Jan. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551998000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 fev. 2013.

FONTANA, Roseli Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FORMOSINHO, J. **A formação prática dos professores. Da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas.** In: FORMOSINHO, J. (org.). Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto Editora, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2628100.pdf>

FREITAS, H.C. A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. **Educação e Sociedade**. vol.20, n. 68. Campinas, 1999.

FREITAS, M.T.de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, Nº116, p. 21-39 – julho-2002.

FREITAS, M.T.de A. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Teias** (Rio de Janeiro), v. 10, p. 1-12, 2009.

FREITAS, M. N. C. Organização escolar e socialização profissional de professores iniciantes. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, p. 155-172, mar.2003.

GAFFURI, P. **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 da Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> >. Acesso em 02JUL2014.

GALEGO, E. M. B. **Investigando as práticas de ensinar e aprender matemática nos anos iniciais do ensino fundamental em um grupo do PIBID.** Dissertação de mestrado. Universidade São Francisco, 2012. Disponível em:

[http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/eduardo%20manuel%20bartalini%20gallego\[17970\].pdf](http://www.usf.edu.br/itatiba/mestrado/educacao/uploadAddress/eduardo%20manuel%20bartalini%20gallego[17970].pdf). Acesso em: 02jul2013.

GAMBOA, S. S. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: REALY, A. M.M. R.; MIZUKAMI, M. G. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUSFSCAR, 2003.

GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. p. 117-131.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Revista Educação e sociedade**. Campinas, v.31, n. 113, out/dez, 2010.

GATTI, B. A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, jul/dez, 2003.

GATTI, B.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. Políticas de formação inicial de professores. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>

GARCIA, M. M. A.; ANADON, S. B. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-85, jan./abr. 2009.

GENTIL, V.K. Alfabetização, Letramento e Ludicidade nas práticas pibidianas da Pedagogia. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

GERALDI, C.M.G., MESSIAS, M.G. , GUERRA, M.D.S. Refletindo com ZEICHNER: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. FIORENTINI, D. PEREIRA, E. **Cartografias do trabalho docente: apontamentos para uma epistemologia da prática pedagógica**. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

GIOVANI, L. M. **Do professor informante ao professor parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças na escola**. Cad. Cedes. Vol.19, n. 44, Campinas, Abril/1998.

GÓES, M. C. R. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In: **Educação & Sociedade**, ano XXI, n.71, 116-131, jul.2000a.

GOMES, R.; SOUZA, E. R.; MINAYO, M.C.S.; SILVA, C.F.R. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M.C.S.; ASSIS, S.G.; SOUZA, E.R. (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.

GOMES, M. F. Estreitando laços entre teoria e prática pedagógica através de projetos de iniciação à docência. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

GONÇALVES, A. A., et al. Bibliotecas escolares, leitura e formação de professores: contribuições do subprojeto PIBID Pedagogia - FFC- Marília. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

JAMOSSI, T. A. Formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa: primeiras reflexões sobre o PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

JUNIOR, A.P. O.; ZEULLI, E.; ALVES, V.A. A formação inicial de professores da UFTM revigorada pelas experiências do PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

JUNQUEIRA, M.P. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: em que instância está o incentivo? **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

KÖHLER, R.C.O. **A química da estética capilar como temática no ensino de química e na capacitação dos profissionais da beleza**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011742001013098P9>>. Acesso em: 02jul2013.

LAMAS, R.C. P., et al. O subprojeto PIBID na formação dos licenciandos em Matemática de São José do Rio Preto. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

LARGO, V.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Os sentidos da aprendizagem docente durante o projeto PIBID/Matemática: um estudo de caso. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROOM.

LEITE, F.G.M. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Impactos na didática e na formação docente. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROOM.

LEITE, Y.U.F. Os cursos de Pedagogia formam professores dos anos iniciais do ensino fundamental. **Anais XV ENDIPE** – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino Convergências e Tensões no Campo da Formação e do Trabalho Docente: Políticas e Práticas Educacionais, 2010. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/endipec/livros/Livro_4.PDF>. Acesso em 15JUL2013.

LEITÃO, C. F. **A circularidade de saberes e o exercício de poder na experiência dos coletivos de autoformação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Proped/Uerj, Rio de Janeiro, 2002.

LIBÂNIO, J. C; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança In: CAMARGO, E. S. P. et al. Formação de profissionais

da educação: políticas e tendências. **Educação & Sociedade**. Campinas: CEDES, Ano XX, nº 69, p. 239-277, 1999.

LIMA, E. F.(Coord.) **Sobrevivências no Início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

LIMA, J. A. **As culturas colaborativas nas escolas**: estruturas, processos e conteúdos. Coleção Currículo, Políticas e Práticas, nº 15. Portugal: Porto Editora, 2002.

LIMA, M. S. L. **A hora da prática**: reflexões sobre o estágio supervisionado e a ação docente. 4ª ed. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004.

LIMA, M. S. L. O estágio nos cursos de licenciatura e a metáfora da árvore. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 1, n. 1, p. 45-48, jan.-jun. 2009. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/44/pdf>. Acesso em: 22 ago. 2012.

LIMA, M.S.L. A prática de ensino, o estágio supervisionado e o PIBID: perspectivas e diretrizes para os cursos de licenciaturas. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

LIMA, J. M.; LIMA, M.R.C. O programa PIBID e a formação de professores de Educação Física: estreitando a relação entre teoria e prática. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

LOURENCO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. **Rev. Bras. Hist.**, São Paulo, v. 30, n. 60, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-01882010000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 07 Mar. 2013.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 10ª ed. São Paulo: EPU, 2007.(Temas Básicos de Educação e Ensino).

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

LÜDKE, M. (Coord.). Aproximando universidade e educação básica pela pesquisa no mestrado. **Projeto de Pesquisa**, Departamento de Educação, PUC-Rio, 2005.

MANRIQUE, A.L. et al. Formação Inicial e de Professores que ensinam matemática: contribuições do PIBID. **Anais da ANPEd Sudeste 2011**. Disponível: <<http://www.fe.ufri.br/anpedinha2011/>>. Acesso em: 01 jun 2013.

MARCELO GARCIA, Carlos. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto, Portugal: Porto Editora, 1999.

MARCELO GARCIA, C. Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. **Revista Iberoamericana de Educación**. Número 19. Formación Docente. Enero -

Abril 1999. Disponível em: < <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie19a03.htm>>. Acesso em 15OUT2014.

MARCELO GARCIA, C. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

MARCELO GARCIA, C.M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A.(org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010.

MARIANO, A. L. O início da docência: uma peça em três atos. In. LIMA, E. F.(Coord.) **Sobrevivências no Início da docência**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

MARIOTO, E. M. A., et al. Relato de experiência PIBID: reativando o laboratório de ciências. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/porta1#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

MARQUEZAN, F.F. Aprendizagem docente dos futuros pedagogo junto ao programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID). **Anais do IX Seminários de Pesquisa em educação da Região Sul**. Disponível em: < www.portalanpedsul.com.br>. Acesso em: 10OUT2013.

MARTINELLI, A. P. C., et al. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência (PIBID): articulando saberes na formação inicial de licenciandos em Matemática. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/porta1#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

MARTINS, M.M.M.C. Nos caminhos entre estágio e o PIBID: o que contam os licenciandos de Biologia? **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID – Geografia da FAED/UDESC. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MASSABNI, V. G.; PIPITONE, M. A.P. Projeto PIBID: uso da tecnologia e de atividades práticas no espaço escolar. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

MATEUS, E. Práticas de formação colaborativa de professores/as de inglês: representações de uma experiência no PIBID. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol. 13, nº 4, out/dez/2013. Disponível em : < <http://www.scielo.br/pdf/rbla/2013nahead/aop3213.pdf> >. Acesso em: 10JUN2014.

MELO, E. S. N. A prática pedagógica: tessituras e reflexões a partir das experiências no PIBID –Pedagogia/UFRN. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MELLO, M. C. O. PIBID Geografia: inserção na política institucional de formação docente da UNESP. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

MELO, T. F.T.de, et al. A ação do PIBID por meio de um projeto de horta comunitária como estratégia didática de educação ambiental. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MENEZES, J. B. F., et al. Metodologias alternativas para o ensino de evolução e ecologia: uma experiência de bolsista do programa de bolsas de iniciação à docência (PIBID) da FECLI/UECE. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

MENEZES, P. Implicações do PIBID na Educação Básica – experimentando o trabalho docente. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

MIGUEL, J.C. A formação de educadores de jovens e adultos no contexto do PIBID/CAPES/MEC/UNESP: um estudo sobre a especialidade e a profissionalização docente na EJA. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

MINAYO, M. C.S. (Org). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. 33. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. II Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural. De 16 a 20 de Julho, 2000, Campinas, SP. Disponível em: < www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc >. Acesso em: 30jul2013.

MÔNACO, R. A.; JUNIOR, W.A. A formação de professores na sociedade da informação e do conhecimento: a cultura tecnológica permeando ações do PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MONTEIRO, M.I., et al. Programas de Bolsas de Iniciação à Docência(PIBID): um desafio assumido pela equipe do curso de Pedagogia à distância/UFSCAR. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

MORAES, M.A., et al. A experiência de um programa de iniciação à docência – PIBID/ Pedagogia: os jogos cooperativos como forma de aproximação com a escola. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

MOREIRA, L. A.; EUFRÁSIO, S.S. A elaboração de um livro, como prática de letramento desenvolvida em sala de aula de apoio multidisciplinar inserida no PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MORICONI, G. M. **Avaliação para o ingresso e acompanhamento de iniciantes na carreira docente**. In: GATTI, B. (org.). O trabalho docente: avaliação, valorização, controvérsias. Campinas, SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2013.

MOURA, T.A.; SILVA, G.P. Desenvolvimento docente, PIBID e bonecas Russas. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

MOTA, M. V. S.; MORAES, L.C. Alfabetizando crianças com base na teoria de Paulo Freire: a experiência do PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

MOTTA, A. G., et al. Atividades lúdicas e digitais na superação da defasagem de aprendizagem – PIBID Matemática – Ilha Solteira. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

NEITZEL, A.A.; PAREJA, C.J.M.; HOCHMANN, S. Práticas de leitura no ensino médio: o Pibid de Letras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, vol. 94, nº 238, set./dez., 2013. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000300007&script=sci_arttext >. Acesso em: 10JUN2014.

NEVES, C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In. **Revista Brasileira de Pós-graduação**. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à docência, p.353-373.

NEVES, E. R.; FERENC, A.V. O PIBID pedagogia e a aprendizagem da docência: entre proposições e ações efetivas. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

NOFFS, N. A.; FELDMANN, M. G. O PIBID na PUC/SP: possibilidades de transformação da profissionalidade docente. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. **Revista de Educación**, Madri, n. 350, p.1-10. 2009. Disponível em: < http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf >. Acesso: 13 set. 2013.

NÓVOA, A. (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, A. Relação escola-sociedade: novas respostas para um velho problema. In. SERBINO, R.(Org) **Formação de Professores**. São Paulo: Editora: da UNESP, 1998.

NÓVOA, A. Tendências atuais na formação de professores: o modelo universitário e outras possibilidades de formação. In: **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

NÓVOA, Antônio. **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editores, 1995.

NÓVOA. **Novas disposições dos professores**: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2014.

OLIVEIRA, G.S.; HORVATH, P. I. V. A atuação no PIBID e suas contribuições para o processo de formação docente. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

ONOFRE, M. R. O programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) do curso de pedagoga a distância/ufscar sob a ótica dos(as) participantes envolvidos(as) no processo. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; OLIVEIRA, Eloísa Raquel de, MESSINA, Virgínia da Silva. **Deixando marcas**: a prática do registro do cotidiano da educação infantil. Florianópolis: Cidade Futura, 2001.

OZELO, H.F.B. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: reflexões sobre a experiência da Universidade Federal de São Carlos – *Campus Araras*. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

PAIXÃO JR, V. G., et al. Saberes docentes e sua relação com a formação inicial dos alunos de Biologia: relatos da vivência no cotidiano escolar através do PIBID. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

PAREDES, G.G.O. **Um estudo sobre o PIBID**: saberes em construção na formação de professores de Ciências. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal do Paraná, 2012. Disponível em : < <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> >. Acesso em 01JUL2014.

PAPI, S. O. G. ;MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista**. Vol. 26, n. 3, Belo Horizonte, Dez/2010. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 15OUT2014.

PASIN, H. H. G., et al. PIBID: uma experiência enriquecedora na formação de novos docentes. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

PASSOS, C.M.B. Contribuições do PIBID para a formação docente. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 20, n. 68, Dec. 1999. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 18JUN2013.

PEREIRA, M. A. L.; MARTINS, F. P. Saberes mobilizados na aprendizagem da docência: contribuições do PIBID. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

PEREIRA, E. M. A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (orgs.) **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores: pesquisas, representações e poder**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In. NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PÉREZ GÓMEZ. A. **La cultura em La sociedade neoliberal**. Madrid: Moratta, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PICONEZ, S. C. B. A prática de ensino e o estágio supervisionado: a aproximação da realidade escolar e a prática da reflexão. In: PICONEZ, S. C. B. (coord.). **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. Campinas: Papyrus, 2010.

PICONEZ, S. C. B. Formação de professores: a prática de ensino na modalidade de estágios curriculares contribuindo com a construção da identidade profissional. **Nuances**, Presidente Prudente, v. IV, p. 5-14, set. 1998. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/67/68>>. Acesso: 10 jul. 2012.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. **Alternativas do ensino da didática**. Campinas: Papyrus, 1997.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIMENTA, S.G. **O Estágio na Formação de Professores: unidade teoria e prática?** 9.ed. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

PIMENTA, S.G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência: diferentes concepções**. **Revista Poésis**, v.3, n.3-4, p.5-24, 2005/2006.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educ. Soc.** Campinas, v. 21, n. 71, July 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01Out2013.

PINTO, E. A. T.; SILVA, F. C. As experiências vivenciadas no PIBID contribuem para a formação inicial de professores. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

PORTO, R.T. **Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência: ensinar e aprender matemática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/index.php/#0>>. Acesso em: 01JUL2014.

PORTA, W. C. S., et al. As contribuições do trabalho colaborativo do PIBID da Educação Especial na formação inicial dos licenciandos na perspectiva da inclusão. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

PRANKE, A. PIBID I/ UF Pel: **Oficinas Pedagógicas que contribuiram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2012. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20122642003016014P2>>. Acesso em: 03jul2013.

PRODÓCIMO, E.; AYOUB, E. Escola e cotidiano: narrativas de professores/as em formação no contexto do PIBID-UNICAMP. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

RENDA, V. L. B. S. Programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência abre caminhos para a aprendizagem. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

RIBEIRO, M. L. S. **Educação Escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 81).

RIBEIRO, T.M. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência – Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes**. Dissertação de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> >. Acesso em: 02JUL2014.

RIBEIRO, M. T. M.; AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B. PIBID: Uma proposta de iniciação à docência no curso de pedagogia. **Anais do Congresso da ANPEd, 34ª Reunião**, Centro de Convenções de Natal, 2011. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/app/webroot/34reuniao/images/posteres/GT08/GT08-627%20int.pdf>>. Acesso em: 11 JAN 2012.

ROCHA, E. F. **Equimídi@: uma hipermídia como estratégia pedagógica no ensino de equilíbrio químico**. Dissertação Profissionalizante. Universidade Federal de Mato

Grosso, 2012. Disponível em: <
<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2012750001019027P7>>.
 Acesso em 03jul20113.

ROCHA, L. A. O. O PIBID linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

ROCHA, N. A. Projeto Pontes PIBID Letras: ações e reflexões sobre a formação de professores de Língua Estrangeiras. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

RODRIGUES, M. U. SILVA, L. D. MISKULIN, R. G. S. O processo de constituição do PIBID como política pública educacional no Brasil: um panorama da legislação e dos editais. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

RODRIGUES, J. MARTINS, D. SILVA, P. Formação de Professores: uma experiência no programa de Bolsas de Iniciação à docência. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

RODRIGUES, T. D. Itinerários do PIBID de matemática da UFMS/Paranaíba: algumas reflexões. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

RODRIGUES, Z. G. M., et al. PIBID e a formação de saberes docentes: percepções dos licenciandos sobre o uso de jogos educativos como estratégias para o ensino da matemática. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

ROSA, D.E.G. **Investigação-ação colaborativa sobre práticas docentes na formação continuada de formadores**. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, UNIMEP, Piracicaba, 2003.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas, **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, v.1, n. 1, p.1-15, jul. 2009.

SACRISTÁN, J.G. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*. NÓVOA, A. **Profissão professor**. Porto: Porto Ed., 1999a.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em Educação**. Morata: Espanha, 1999b.

SACRISTÁN, J.G. Tendências investigativas na formação de professores. *In*. PIMENTA, Selma. GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SAMPAIO, M. M. F.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1203-1225, set./dez. 2004. Disponível em:
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22618.pdf>

SÁNCHEZ VÁSQUEZ, A. **Filosofia da Práxis**. 2.ed.Trad. Maria Encarnacion Moya. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SANTOS, A. R. **LDB 9394/96**: Alguns passos na Formação de Professores no Brasil. In: GRANVILLE, M. A. (org.). Teorias e Práticas na Formação de Professores. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008.

SANTOS, C. F.; NEVES, G. PIBID/UNITAU: Projeto do ensinar e aprender como oportunidade na formação continuada. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SANTOS, G. F. L.; SALADINE, A. C. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação À docência na Educação Física: a importância da tomada de consciência na formação docente. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

SANTOS, H.M.G.; OLIVEIRA, J.R. Teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo e cotidiano: algumas conexões na atuação do PIBID Geografia/UFV. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SANTOS, M. L. et al. Prática docente: percepções de bolsistas do PIBID de ciências Biológicas da FACEDI acerca das primeiras vivências na disciplina de estágio supervisionado. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SANTOS, S. Iniciação à docência e investigação-ação: possibilidades na formação acadêmico-profissional. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SANTOS, R.A.; ABDALA, R. D. O PIBID e o desenvolvimento profissional de professores que atuam em escolas públicas. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SANTOS, R. A., et al. A contribuição do Programa Institucional de Iniciação à docência para formação de Pedagogos e para ampliação das práticas de letramento na escola de ensino fundamental. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SANTOS, R. C. D.; FERREIRA, N.S. Interdisciplinaridade no PIBID da UFMT: Inglês e Música. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

SARTORELLO, J. H.; REISS, M.; RAMOS, E. M. F. Eletrostática e iniciação À docência – oficinas de ensino de física do Projeto UNESP PIBID em Rio Claro, São Paulo. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.2009.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.14, n. 40, p. 143-155, jan/abr.2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em 10Abr2013.

SAUL, Ana Maria. **Formação permanente de educadores na cidade de São Paulo**. São Paulo: Cortez, 1993

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. Formação de Profissionais da Educação no Brasil : O curso de Pedagogia em Questão. **Educação & Sociedade**, Campinas: v. 20, n. 68, p. 220-238, dez.1999.

SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre Formação Continuada de professores de Química. **Química Nova na Escola**, 16, 15-20, 2002.

SCHNETZLER, R. P. (Prefácio). In. GERALDI, C.M. G.; Fiorentini, d. ; pereira, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*. NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**.3.ed. Portugal: Dom Quixote, 1997.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António (org). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHÖN, D. **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Book, 1983.

SCHÜNEMANN, H.E.S. Diários de aula como recurso de formação docente: avaliação dos resultados do PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SENA, S; LIMA, J.M. A formação de professores de educação física no programa PIBID: estreitando a relação entre teoria e prática. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SHULMAN, L. S. **Knowledge and teaching: foundation of the new reform**. *In*. Harvard Educational Review, vol. 57, n° 1, p.1-22, Feb. 1987.

SHULMAN, L. S. **Those who understand: knowledge growth in teaching**. *In* Educational Researcher, n° 15, p.4-14, 1986.

SILVA, A. A. **Repercussões das atividades desenvolvidas pelos projetos institucionais da AFSM no âmbito do PIBID/CAPES/MEC em escolas públicas de educação básica**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/?login-url-success=/capesdw/> >. Acesso em 02jul2014.

SILVA, E. F. (Org). **A escola mudou. Que mude a formação de professores.** Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, F. L. Reflexões sobre o conceito e a função da universidade pública. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, Aug. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142001000200015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 11jul2013.

SILVA, I. O.; LUZ, I. R. Formação inicial de professores para a educação infantil: o programa institucional de bolsas de iniciação à docência - PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SILVA, G. ; BRUNO, M. A.; FAUSTINO, S. A. C. Projetos Pibidianos formando leitores: descobrindo o que há por trás das palavras. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SILVA, T.; FERREIRA, V. R. A. Desenvolvendo a leitura e a escrita a partir das ações do PIBID. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: <<http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

SILVEIRA, M. F. L. O início da docência: compromisso e afeto, saberes e aprendizagens. In. LIMA, E. F. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

SIMÃO, L.F. A formação docente compartilhada entre a universidade e a escola de educação básica: experiências vivenciadas no PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

SISLA, H.C.; FERNANDES, J.R.; NASCENTE, R.M.M. PIBID: Autoria profissional no início da docência. **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

SOCZEK, D. Aspectos reflexivos sobre a formação de professores e sua atualização permanente no Paraná: considerações preliminares sobre o PIBID e o PNE. **Anais do 9^a Congresso da ANPEd Sul**, 2012. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/3095/574>>. Acesso 01jun2013.

SOUZA, S. C. **Ensino de Ciências**: perceptivas na prática interdisciplinar. Dissertação de Profissionalizante. Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2011431050018001P7>>. Acesso em 03jul2013.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de, et al . A escrita de diários na formação docente. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 28, n. 1, Mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27AGO2014.

STANZANI, E. L. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Londrina, 2012. Disponível em: < <http://capesdw.capes.gov.br/index.php/#0>>. Acesso em 01JUL2014.

STENHOUSE, L. **La investigación como base de la enseñanza**. 3ª ed. Madrid: Morata, 1996.

STENTZLER, M. M. Formação docente e cotidiano escolar: novas prioridades para as licenciaturas a partir do PIBID. **Anais do 9ª Congresso da ANPEd Sul**, 2012. Disponível em: < www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../ >. Acesso em: 01jun2013.

SZYMANSKY, Heloisa. (Org). **A entrevista na educação: a prática reflexiva**. 4ª ed. Brasília: Liber Livros Editora, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

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

TERRA, D. V. Escola e Universidade: diálogo com a formação inicial e continuada de professores no PIBID de Educação Física. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

TOBALDINI, B. G. Implicações do PIBID para formação inicial e continuada de professores de química. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

URIBE, E. B. O. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência: A experiência do curso de Matemática de Três Lagoas – UFMS. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.

VEIGA, I. P. A; VIANA, C. M. Q. Q. Formação de professores: um campo de possibilidades inovadoras. *In*. VEIGA, I. P.A. ; SILVA, E. F. (Org). A escola mudou. Que mude a formação de professores. Campinas, SP: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIANA, B. O. S. ; FERRAZ, R. C. S. N. Um relato sobre a contribuição do PIBID para a formação do ensino de Biologia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Anais do II Congresso Nacional de Formação de Professores**. UNESP, Águas de Lindóia/SP, 2014. Pen-drive.

VYGOTSKI, L. S.. **A formação social da mente**. 6ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2003a.

VYGOTSKI, L. S.. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

- VYGOTSKY, L.S. Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21 (71), 21-44, 2000.
- WARSCHAUER, Cecília. **A roda e o registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- WIEBUSCH, A., et al. A formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os impactos do projeto PIBID. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.
- WIEBUSCH, A.; RAMOS, N. V. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. **Anais do Congresso da 9ª ANPEd região Sul**. Disponível em : < www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/.../>. Acesso em 01jun2013.
- WOLFFENBÜTTEL, C.R. Licenciandos em Arte da UERGS: artes visuais, dança, música e teatro participando do PIBID / CAPES. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.
- XAVIER, C. F.; ABREU, E. S.; GONÇALVES, R. F. O programa Institucional de Bolsas de iniciação à docência (PIBID) no curso de pedagogia: construção de um itinerário formativo à luz da pesquisa-ação. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.
- YAMIN, G.A.; RODRIGUES, A. M. R. V.; CATANANTE, B. R. Estágio supervisionado e programa institucional de bolsa de iniciação à docência/ PIBID: possibilidades conjuntas de ação. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROOM.
- YAMIN, G. A., et al. O processo de alfabetização e as ações do programa institucional de bolsas de iniciação à docência/UEMS. **Anais do I Congresso Nacional de Formação de Professores**. Águas de Lindóia/SP, 2011. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/e-livros-prograd/>>. Acesso em: 09JUL2014.
- ZABALA, Antoni. **A prática educativa**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. M. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**. Santa Maria, RS, v. 35, n. 3, p. 479-504, dez. 2010.
- ZEICHNER, K.M. A formação reflexiva de professores: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.
- ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. Em *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.
- ZEICHNER, K.M. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades contradições. In: ESTEBAN, Maria Teresa; ZACCUR,

Edwiges (Orgs.) **Professora-pesquisadora - uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEULLI, E., et al. O PIBID e a formação inicial dos professores da UFTM: diferentes experiências entre seus atores. **Anais do XVI ENDIPE**, UNICAMP – Campinas, 2012. CD ROM.

APÊNDICE: Roteiro da entrevista com as ex-alunas bolsistas dos Programas de Iniciação à Docência

1. Conte um pouco como se deu a escolha pela Pedagogia. Como você chegou à universidade/faculdade?
2. Como estava organizado o currículo do seu curso no que se refere às disciplinas de Fundamentos e de Práticas de Ensino e Estágio? Havia comunicação entre essas disciplinas?
3. Havia ações ou propostas interdisciplinares no curso?
4. Como foi sua experiência de estágio supervisionado? Como estava organizado? Que avaliação você faz dessa experiência?
5. De que maneira se deu a opção pela Bolsa Formação/PIBID?
6. Como você conciliou as atividades de estágio obrigatório e a Bolsa/PIBID?
7. Quais as semelhanças e diferenças entre essas duas propostas: estágio supervisionado e Bolsa/PIBID?
8. Como foi organizado esse processo de inscrição na Bolsa/PIBID?
9. Como você foi recebida na escola? O que você fazia na sala de aula? Como era a relação com o professor de sala?
10. Como foi o acompanhamento desse processo (Bolsa Formação/PIBID)? Conte desse período em que atuou como bolsista.
11. Conte como foi essa experiência na escola básica: o que foi mais significativo, como se dava o acompanhamento do supervisor, o acompanhamento do professor de sala, relatórios e outros registros etc.
12. Como era alimentado o diálogo da universidade com a escola (relação entre professores da universidade e escola básica, formas de comunicação etc.)?
13. Como as disciplinas do curso contribuía com a experiência na escola?
14. Como a experiência na escola contribuía com o curso?
15. O que você aprendeu de mais significativo com essa experiência?
16. De que maneira você foi conseguindo (ou não) relacionar os conteúdos das disciplinas com a prática em sala de aula?
17. De que maneira a experiência da Bolsa Formação/PIBID foi formativa e repercute na sua prática docente atual?