

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL  
ESCOLA DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN

**A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: PROCESSOS FORMATIVOS DE  
EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE  
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**

Porto Alegre

2016



FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN

**A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: PROCESSOS FORMATIVOS DE  
EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marília Costa Morosini

Porto Alegre

2016



FERNANDA FIGUEIRA MARQUEZAN

**A ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: O PROCESSO FORMATIVO DE  
EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À  
DOCÊNCIA**

Tese apresentada como requisito para a obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini – PUCRS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan – UFSM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Elisiane Machado Lunardi – UNIFRA

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Maria do Carmo de Lacerda Peixoto - UFMG

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Miriam Pires Correa de Lacerda – PUCRS

Porto Alegre

2016



*Dedico esta tese aos meus Pais, Valdemar e Salete, companheiros inseparáveis na minha trajetória pessoal e profissional, e incentivadores incansáveis pela minha busca do conhecimento.*



## AGRADECIMENTOS

Chegou o momento que considero muito especial: o de agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes, durante a minha trajetória, não só no processo da escrita da tese, mas nos três anos de doutoramento.

Entendo que nos constituímos, enquanto seres humanos, por meio das interações que estabelecemos com os outros. Desse modo, a vida não é um projeto pronto, é sim, uma história construída e [re]construída por muitos acontecimentos, sentimentos, lembranças, encontros e desencontros.

Assim, registro meus agradecimentos às pessoas que me ajudaram nessa trajetória, aqui representadas pelos professores, família, colegas, amigos, instituições, alunos. A todos minha gratidão e apreço.

Aos meus pais Valdemar e Salete, que me ensinaram o significado e o valor do conhecimento, incentivando-me e apoiando-me na minha trajetória profissional e acadêmica, agradeço do fundo do coração.

Ao mano Luiz Henrique, meu primeiro aluno, quando eu tinha 13 anos de idade; hoje, meu colega de profissão. Enfrentamos, nos últimos anos, os desafios impostos pelo doutorado: o processo seletivo, as viagens, a maturidade para conciliar estudo e trabalho, as discussões teórico-metodológicas de pesquisa. Enfim, foi muito bom compartilhar contigo esses momentos de alegria, de angústia, de incerteza. Agradeço pela escuta, pela amizade, pelo apoio, pelo incentivo ao longo da minha trajetória pessoal e profissional.

Ao Paulo, companheiro que estive comigo nesses últimos meses. O teu apoio e incentivo foram imprescindíveis, para que pudesse acreditar que conseguiria. Às vezes, tenho a sensação de que nos conhecemos há muito tempo.

À professora Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini, que me acompanhou em todos os momentos da realização deste estudo, com profissionalismo, dedicação, paciência e amizade. Agradeço pela acolhida em receber mais uma santa-mariense e por compartilhar seus saberes e afeto. Exemplo de profissional e de pessoa, revela um carinho especial por todas as suas orientadas, o que faz com que jamais esqueçamos a nossa amada orientadora.

Às minhas bolsistas, como carinhosamente as chamava; hoje pedagogas, professoras, sujeitos de pesquisa. Agradeço pela possibilidade de lembrarmos os

momentos vivenciados no Subprojeto, por fazerem parte do processo de construção e produção do conhecimento, a partir deste estudo.

À banca examinadora, pelo aceite em participar da avaliação deste trabalho, pelas contribuições que qualificaram o presente estudo.

À professora Dr.<sup>a</sup> Elisiane Machado Lunardi, Coordenadora do Curso de Pedagogia, e minha amiga querida, sou grata por incentivar o estudo do doutoramento. Agradeço por acompanhar minha trajetória profissional e acadêmica, por estar sempre disposta a ouvir, a aconselhar, a orientar, por compartilharmos alegrias e angústias.

À professora Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan, pela acolhida no grupo de pesquisa GPFOPE, pela possibilidade de iniciar as discussões teóricas acerca da aprendizagem docente, discussões que mobilizaram a realização deste estudo. Agradeço a amizade e a convivência.

Ao Centro Universitário Franciscano, pelo apoio institucional nos momentos de afastamento e desenvolvimento desta pesquisa.

Aos amigos e colegas do curso de Pedagogia, pelo incentivo, apoio e amizade.

Às amigas e colegas queridas Zoraia de Aguiar Bittencourt e Michele Martelet, sou grata pela amizade, pelo apoio, pelos momentos de alegria, pelas viagens, pelos cafés.

Um agradecimento especial às primas Loiva e Adiene, que me receberam em seu lar com tanto carinho, atenção. Agradeço pela amizade, pela alegria e pelas *segundas gourmet*.

## RESUMO

Este trabalho de tese de doutorado em Educação insere-se na linha de pesquisa “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, do PPGEdU/PUCRS e faz parte do conjunto de trabalhos e pesquisas produzidos no Centro de Estudos em Educação Superior (CEES). A pesquisa teve o objetivo geral de analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por Bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia na aprendizagem docente. Os objetivos específicos consistiram em: - identificar os processos formativos dos egressos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA; - reconhecer como os egressos compreendem as relações entre os saberes acadêmicos, saberes escolares e os saberes experienciais no contexto das práticas de iniciação à docência do Subprojeto da Pedagogia; - evidenciar como a relação entre universidade e escola contribui para a qualidade da formação dos bolsistas egressos; - avaliar como os bolsistas egressos percebem a sua empregabilidade e; - apontar indicadores para a qualidade do Subprojeto da Área da Pedagogia. A metodologia utilizada esteve pautada no paradigma interpretativo, sob uma abordagem qualitativa, de tipo estudo de caso – Subprojeto da área da Pedagogia, de uma IES filantrópica e comunitária. Os sujeitos alvo da pesquisa foram seis (06) Bolsistas Egressas do Subprojeto. Os instrumentos da investigação foram entrevistas narrativas e documentos oficiais (legislação, PPC do Curso de Pedagogia, Projeto Institucional PIBID UNIFRA, Subprojeto da Pedagogia). O Marco Teórico envolvido neste trabalho ancora-se, principalmente, em autores como: Bolzan (2006, 2009), Bolzan; Isaia (2006, 2009, 2010), García (1992, 1999, 2009), Morosini (2001, 2005, 2010, 2014, 2015), Tardif (2000, 2002), ZEICHNER (1992, 1998, 2002, 2010, 2015). A análise dos dados fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (ATD); identificaram-se as seguintes categorias de análise: Prática Reflexiva como Elemento Estruturante da Aprendizagem Docente, Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência, Interlocação Teoria-Prática, e Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente e Processo Identitário. A análise dos dados apoiou-se na inter-relação dos Marcos Regulatórios, Marcos Teóricos e dos Marcos Discursivos. Com base nas análises realizadas, podemos afirmar que se constitui uma compreensão da aprendizagem docente das Egressas do PIBID Pedagogia sistematizada pela Espiral da Aprendizagem Docente. A Espiral da Aprendizagem Docente caracteriza-se, portanto, pelo movimento produzido pelo processo de aprender a ser professor, que vai sendo construído e constituído ao longo da formação e atuação docente. Assim sendo, chega-se ao entendimento de que, na medida em que as experiências vivenciadas pelas Egressas nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Pedagogia foram sendo [re]elaboradas e [res]significadas, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem na realidade escolar, as licenciandas construíram e [re]construíram o processo de tornar-se professor.

**Palavras-chave:** Aprendizagem docente. PIBID. Processo formativo. Formação de professores.



## ABSTRACT

This doctoral dissertation in Education is part of the research line "Training, Policies and Practices in Education", of the PPGEduc/PUCRS and it is part of a set of work and research carried out at the Center for Studies in Higher Education (CSHE). The general purpose in this research was to analyze the impact of formative processes experienced by IT Scholarship Holders, former students of PIBID Education in teaching activity. The specific aims were: - to identify the educational processes of former students together to the Institutional Program of Introduction to Teaching - PIBID/UNIFRA; - to recognize how the former students of the program understand the relationships between academic knowledge, school knowledge and experiential knowledge in the context of practices of teaching initiation to the Sub-project of Education; - to show how the relationship between university and school contributes to the quality of training of former scholarship holders; - To assess how former scholarship holders realize their employability and; - to point some indicators for the quality of the Sub-project of the Area of Education. The methodology used was based on the interpretative paradigm under a qualitative approach, a case study type - Sub-project of the Area of Education, of a philanthropic and community HEI. The target subjects of the research were six (06) former scholarship holders of the Sub-project. The research instruments were narrative interviews and official documents (legislation, PPC of the Education Major, Institutional PIBID UNIFRA Project, Sub-project of Education). The Theoretical Framework involved in this work, was based mainly on authors such as: Bolzan (2006, 2009), Bolzan; Isaia (2006, 2010), García (1992, 1999, 2009), Morosini (2001, 2005, 2010, 2014, 2015), Tardif (2000, 2002), ZEICHNER (1992, 1998, 2002, 2010, 2015). The data analysis was based on the Discursive Textual Analysis (DTA), the following categories of analysis were identified: Reflective Practice as Structuring Element of Teaching Activity, Multiplicity of Knowledge Needed to Teaching, Theory and Practice Interlocution, and Being a teacher: Identitarian Process and Professional Development of Teachers. The data analysis relied on the interrelationship of Regulatory Frameworks, Theoretical Framework and Discursive Framework. Based on the analysis which was carried out, it is possible to affirm that it constitutes an understanding of teaching activity of former students of PIBID Education systematized by the Spiral of the Teaching Activity. The Spiral of the Teaching Activity is characterized therefore by the movement produced by the process of learning how to be a teacher, which is being built and made up over training and educational performance. Thus, we arrive at that understanding, to the extent that the experiences lived by the former students in initiation practices to the teaching of the Sub-project Education, were reconstructed and a new meaning was offered, through concrete actions of learning situations regarding the school reality, the undergraduate students constructed and reconstructed the process of becoming a teacher.

**Keywords:** Teaching Activity. PIBID. Training process. Teacher training.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1 Análise dos Dados.....	71
Figura 2 – Organização da Análise dos Dados .....	72
Figura 3 – Dinâmica do PIBID .....	114
Figura 4 – PIBID: desenho estratégico/interacionista do programa.....	116
Figura 5 – Mapa do Pibid 2013/14.....	122
Figura 6 – Representação gráfica da Categoria 1 .....	146
Figura 7 – Representação gráfica da Categoria 2 .....	162
Figura 8 – Representação gráfica da Categoria 3 .....	194
Figura 9 – Representação gráfica da Categoria 4 .....	219
Figura 10 – Representação gráfica da Espiral da Aprendizagem Docente .....	239



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Número de artigos por categorias .....	76
Tabela 2 – Número de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) por Editais.....	120
Tabela 3 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação, Segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2012.....	131
Tabela 4 – Produções Bibliográficas .....	216



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese das informações formativas e profissionais sobre as egressas participantes da pesquisa, 2015 .....	53
Quadro 2 – Marcos Regulatórios.....	57
Quadro 3 – Recorte do Quadro de Análise 1 .....	62
Quadro 4 – Recorte do Quadro de Análise 2 .....	63
Quadro 5 – Recorte do Quadro de Análise 3 .....	66
Quadro 6 – Processo emergente de construção das categorias de análise.....	67
Quadro 7 – Categorias e Indicadores.....	242



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Áreas dos Subprojetos .....	78
Gráfico 2 – Instituições de Educação Superior .....	78
Gráfico 3 – Localização das Universidades nas Regiões do Brasil .....	79
Gráfico 4 – Professores da Educação Básica com Curso Superior .....	111
Gráfico 5 – PIBID: bolsas concedidas de 2009 a 2013 .....	119
Gráfico 6 – PIBID: concessão de bolsas.....	119
Gráfico 7 – Número de escolas públicas atendidas pelo programa .....	120
Gráfico 8 – PIBID: Instituições por região .....	121
Gráfico 9 – PIBID: Instituições e Categoria Administrativa .....	121
Gráfico 10 – Impacto do PIBID nas escolas participantes .....	126



## LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Matriz Guia da Entrevista Narrativa .....	269
Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	271
Apêndice C – Termo de Confidencialidade .....	273



## LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Questionário PROFLEX .....	277
Anexo B – Decreto nº 7.219/2010.....	283
Anexo C – Portaria nº 096/2013.....	286
Anexo D – Projeto Institucional PIBID da IES .....	298
Anexo E – Subprojeto da Área da Pedagogia .....	316



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	– Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CE	– Centro de Educação
DCNs	– Diretrizes Curriculares Nacionais
DEB	– Diretoria de Educação Básica
FACEM	– Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira
FIC	– Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição
FUNDEB	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	– Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
GPFOPE	– Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior
ID	– Iniciação à Docência
IES	– Instituição de Educação Superior
LDBEN	– Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação
MEC	– Ministério da Educação
MEN	– Departamento de Metodologia do Ensino
PARFOR	– Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	– Plano de Desenvolvimento da Educação
PIBID	– Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNE	– Plano Nacional de Educação
PPC	– Projeto Pedagógico de Curso
PPI	– Projeto Pedagógico Institucional
PROBIC	– Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PROFLEX	– El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento
PUCRS	– Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REFLEX	– The Flexible Professional in the Knowledge Society
REUNI	– Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SENAC	– Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFSM	– Universidade Federal de Santa Maria
UNIFRA	– Centro Universitário Franciscano
UPF	– Universidade de Passo Fundo



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>TRAJETÓRIA DOCENTE: ENTRELACAMENTO DA FORMAÇÃO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA</b> .....	29
<b>2</b>	<b>DELINEAMENTO DA PESQUISA</b> .....	45
2.1	PERCUSO METODOLÓGICO .....	45
2.2	ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA.....	49
2.3	CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA .....	73
<b>3</b>	<b>APRENDIZAGEM DOCENTE E O PIBID: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?</b> .....	75
<b>4</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PIBID EM FOCO</b> .....	95
4.1	FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO .....	96
4.2	FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-LDB, DE 96.....	105
<b>5</b>	<b>PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)</b> .....	113
5.1	PIBID EM NÚMEROS.....	119
5.2	PIBID: PRINCIPAIS IMPACTOS .....	123
5.3	O PIBID NO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO: FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA .....	132
5.3.1	Subprojeto da área Pedagogia/PIBID/UNIFRA: formação compartilhada entre bolsistas, professoras supervisoras e alfabetizadoras .....	138
5.3.1.1	Subprojeto da Licenciatura Pedagogia: da Universidade à Escola Básica. ....	141
<b>6</b>	<b>ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE SER PROFESSOR</b> .....	145
6.1	PRÁTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM DOCENTE .....	145
6.2	MULTIPLICIDADE DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA .....	161
6.2.1	A escola como <i>lócus</i> da aprendizagem docente .....	166
6.2.2	Compartilhar saberes e fazeres – o trabalho colaborativo como potencializador da aprendizagem docente .....	176
6.2.3	Transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar.....	185
6.3	INTERLOCUÇÃO TEORIA-PRÁTICA .....	193
6.3.1	Formação colaborativa e compartilhada entre universidade-escola.....	198
6.3.2	Produção de trabalhos científicos.....	213
6.4	SER PROFESSORA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE e PROCESSO IDENTITÁRIO.....	218
6.4.1	Desenvolvimento Profissional Docente: inter-relação entre a pessoa e o profissional .....	225
6.4.2	Desenvolvimento Profissional Docente: identidade e trajetória .....	234
6.5	INDICADORES DE QUALIDADE DO SUBPROJETO DA ÁREA DA PEDAGOGIA .....	241
<b>7</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	245
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	255
	<b>APÊNDICES</b> .....	267
	<b>ANEXOS</b> .....	275



## 1 TRAJETÓRIA DOCENTE: ENTRELACEMENTO DA FORMAÇÃO E DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA<sup>1</sup>

Na apresentação desta tese de doutorado, sinto ser imprescindível rememorar minha trajetória profissional como docente formadora de professores sem, contudo, desconectá-la da vida pessoal, pois esta é uma tentativa de refletir acerca das minhas experiências, lembranças, bem como de revisitar meus saberes e fazeres construídos e mobilizados durante esse percurso.

Nesse contexto, proponho-me a encontrar significados e compreensões acerca da constituição da minha identidade profissional docente na educação superior, aqui concebida como um processo de construção, reconstrução e transformação de referenciais que dinamizam a carreira de professor e resultam do entrelacemento das dimensões social (significado social da profissão em um determinado contexto e momento histórico) e pessoal (sentido que cada professor confere à sua atividade docente) (GRILO, 2006). Assim, ao rememorar a construção da minha identidade de professora, busco [res]significar saberes que constituem a docência na educação superior.

Meu interesse pela temática relativa à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e à aprendizagem docente, em especial no curso de Pedagogia, iniciou no ano de 2002, quando prestei concurso para seleção ao Programa de Mestrado da Universidade de Passo Fundo (UPF). Aprovada, passei a fazer parte da Linha de Pesquisa: “Processos Educativos e Formação de Professores”. O projeto de pesquisa desenvolvido durante o mestrado foi intitulado: “Saberes Docentes: o olhar do professor formador sobre o ensino reflexivo” e foi produzido sob a orientação do Prof. Dr. Oswaldo Alonso Rays. Acredito que esse projeto foi de grande relevância na minha trajetória formativa e contribuiu para o aprofundamento teórico acerca da concepção de professor reflexivo nos cursos de formação inicial de professores, do Curso de Pedagogia, bem como destacou os elementos teórico-práticos mobilizados na prática pedagógica cotidiana dos professores formadores.

O curso de Mestrado em Educação, na UPF, possibilitou-me como professora-pesquisadora, construir um referencial teórico-epistemológico em

---

<sup>1</sup> Esse capítulo diz respeito à apresentação do trabalho e dos aspectos pessoais e profissionais que orientaram a escolha da temática, por isso optei pelo uso da primeira pessoa do singular.

consonância com os novos paradigmas da formação de professores,), à luz de autores como Nóvoa (1992), Zeichner (1992), García (1999, 2009), Tardif (2002), entre outros. O mesmo curso também propiciou-me a compreensão sobre o papel das instituições de educação superior na formação do futuro professor e seu papel na sociedade. Esses saberes sustentam minha prática docente e me abriram portas para o trabalho na educação superior.

Assim, logo após a defesa da dissertação, fui aprovada na seleção pública para professor substituto, no Departamento de Metodologia do Ensino/Centro de Educação (MEN/CE), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), na área de Didática e Práticas de Ensino. Essa primeira experiência como docente em uma universidade pública, com a disciplina de Prática de Ensino na Educação Infantil II (MEN 424), ficaria marcada pelas discussões, questionamentos e reflexões acerca do estágio na formação inicial de professores. Atuei, nessa instituição, até o ano de 2006. Esses questionamentos e discussões, no decorrer das atividades formativas na disciplina de estágio, exigiram reflexão pessoal, profissional e coletiva, uma vez que o estágio constituiu-se em um processo formativo<sup>2</sup> tanto meu, enquanto professora orientadora, quanto para as alunas estagiárias. Tais reflexões originaram, com uma colega também professora substituta, o artigo intitulado: “*Diários Investigativos no Contexto da Orientação e Supervisão do Estágio Curricular*”, publicado na obra: “*Ações Educativas e Estágios Curriculares Supervisionados*”<sup>3</sup>.

A produção do artigo foi o culminar de um processo formativo na docência da educação superior, já que, nas primeiras experiências como professora de um curso de formação inicial de professores, percebi a importância de tornar-me investigadora e pesquisadora da minha própria ação docente (ZEICHNER, 1992; 2002). No artigo, relato uma experiência junto às acadêmicas do curso de Pedagogia da UFSM, durante a realização dos estágios curriculares com a produção de diários investigativos, como estratégia para a formação inicial de professores e aprendizagem docente.

Com o término das atividades docentes junto ao MEN/CE, fui contratada como docente no curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano, de Santa

---

<sup>2</sup> Processo de cunho evolutivo, sistemático e organizado por meio do qual o professor aprende e desenvolve sua competência profissional (GARCÍA, 1999).

<sup>3</sup> FREITAS, D.S.; GIORDANI, E.M.; CORRÊA, G.C (org). **Ações educativas e estágios curriculares supervisionados**. Santa Maria: UFSM, 2007.

Maria. Nesse mesmo ano, fui convidada a participar do projeto de pesquisa: *Epistemologias do Educar e Práticas Pedagógicas na Educação Básica e Superior*, registrado no CNPq, coordenado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Ache Cancian, representando a UNIFRA, já que se tratava de um projeto interinstitucional que reuniu pesquisadores da Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA).

No projeto, buscamos investigar as epistemologias presentes nos projetos político-pedagógicos, nas práticas pedagógicas dos professores de escolas de educação básica e de Instituição de Educação Superior (IES). Nesse projeto, também procuramos compreender e analisar, criticamente, concepções teórico-metodológicas presentes na educação básica e na educação superior que fundamentam as diversas epistemologias.

Como professora representante da instituição no grupo de pesquisa, orientei bolsistas junto ao Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/UNIFRA). A participação nas atividades do grupo de pesquisa constitui-se em mais um espaço de formação, investigação e de pesquisa da minha prática docente e, ao mesmo tempo, de aprendizagem docente, já que, pela primeira vez, orientava acadêmicos de iniciação científica, na tentativa de aproximação entre o ensino e a pesquisa. Foram dois anos de intensa produção científica, discussões e reflexões, que ocorreram durante encontros semanais com representantes docentes e discentes da UNIFRA e da UFSM. As atividades do grupo de pesquisa estenderam-se até o ano de 2009.

Durante esse período de investigação acerca das epistemologias presentes nas práticas pedagógicas dos professores de escolas de educação básica, foi possível desvendar os saberes (conhecimentos, competências, habilidades e atitudes) produzidos pelos professores da educação básica. Compreender como esses saberes são integrados concretamente nas tarefas dos professores e como eles incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam esses saberes em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho, ou seja, como constituem e produzem a aprendizagem de ser professor (TARDIF, 2000; 2002). Desse modo, as reflexões produzidas no grupo de pesquisa acerca da formação de professores revelaram os desafios da formação como um campo de estudo e investigação (GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010) e seu papel crucial na melhoria da qualidade da educação brasileira, já que, ao longo do tempo, esta

passou por várias concepções a respeito do ensino, da aprendizagem, do conhecimento e da relação teoria-prática. Conseqüentemente, subjacentes a essas concepções, existem também diferentes paradigmas de programas de formação de professores e diferentes concepções sobre o professor: tradicional, tecnicista, facilitador, investigador e reflexivo.

O professor, na condição de técnico, tem sua origem na concepção tecnicista da atividade profissional (saber fazer ou prática), que pretende ser eficaz e rigorosa no quadro da *racionalidade técnica*<sup>4</sup>. Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que serviu de referência à educação durante todo o século XX. Nesse modelo, a atividade profissional é, sobretudo, técnico-instrumental e preocupa-se em prever ao professor como deve organizar e desenvolver o ensino de um conteúdo específico. O professor torna-se, assim, um técnico, um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino, acentuando o formalismo didático com planos de ensino elaborados segundo normas pré-estabelecidas, dissociadas da realidade sociopolítico-econômica (MARQUEZAN, 2004).

Nesse viés, o aluno recebe, aprende e memoriza as informações, mas não participa da elaboração e construção do conhecimento. A relação professor-aluno é estritamente técnica, ou seja, visa a garantir a eficácia da transmissão dos conteúdos. Conseqüentemente, na formação dos professores, a grande preocupação é a instrumentalização técnica. Ela é vista, muitas vezes, como um fim em si mesma e como um elenco de procedimentos a serem dominados. Nesse contexto, o tecnicismo reduz o profissional da educação a um mero técnico. Assim, durante muitos anos, a formação de professores esteve impregnada dessa concepção linear e simplista dos processos de ensino (MARQUEZAN, 2004).

Entretanto, com o enfraquecimento do modelo da *racionalidade técnica* e o abandono generalizado da concepção do ensino como um processo técnico, surgem alternativas a respeito do papel do professor como profissional e também sobre os princípios, conteúdos e métodos da sua formação. Com isso, há uma tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula.

---

<sup>4</sup> A racionalidade técnica pressupõe que o professor deve ter primeiro uma formação teórico-técnica para, posteriormente, fazer da prática uma instância de aplicação da teoria ou das prescrições técnicas (FIORENTINI; MELO, 1998, p. 307).

No modelo da *racionalidade prática reflexiva* para formação de professores, estes são vistos como indivíduos que se defrontam, na vida profissional, com diversas situações para as quais não encontram respostas pré-estabelecidas e, do mesmo modo, não conseguem solucioná-las somente por intermédio da aplicação de teorias e técnicas, ou seja, nas situações decorrentes da prática docente, não existe um conhecimento profissional para cada situação e nem mesmo uma única solução.

No entanto, o conhecimento adquirido pelo professor vai muito além do acúmulo de regras, fatos, procedimentos ou métodos. Mas, na direção de reflexão *na e sobre a ação*, o futuro professor não se pode limitar a aplicar métodos e técnicas de ensino, mas deve também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas hipóteses, novas teorias, novos modos de enfrentar e definir os problemas (SCHON, 1992; GARCIA, 1992; NÓVOA, 1992).

No modelo para formação de professores como *práticas reflexivas*, a prática docente adquire papel central no currículo dos cursos, tornando-se um lugar de aprendizagem e de construção do pensamento prático do professor. A prática, como eixo central no currículo dos cursos para formação de professores, justifica-se em oposição ao modelo da *racionalidade técnica* que ocorre no final dos cursos e é considerada como um mero espaço da aplicação da teoria. A prática docente constitui-se, desse modo, como ponto de partida do currículo para formação em que os educandos, os futuros professores, vivenciam experiências concretas do cotidiano escolar. Sendo assim, essas experiências devem aproximá-los dos problemas reais do dia a dia pedagógico, introduzindo inúmeros desafios para uma compreensão do papel da escola na nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora.

Após alguns anos de minha trajetória profissional na educação superior, seja por meio do ensino seja por meio da pesquisa em educação, percebi as dicotomias existentes entre o que se deseja fazer e o que é possível ser feito. Notei que há muitas diferenças entre a base de formação do pedagogo e a formação das diferentes licenciaturas. Observei outros elementos como: o distanciamento entre universidade-escola na formação dos futuros professores, o desafio da implementação de uma matriz curricular que possibilite a interlocução entre teoria e prática e, por fim, a desvalorização da profissão docente.

Ainda em 2009, prestei concurso, novamente, para professora substituta, no Departamento de Metodologia do Ensino (MEN/CE), da UFSM, na área de Didática e Práticas de Ensino. Nesse momento da minha trajetória profissional, procurei conciliar as atividades docentes nas duas instituições: UNIFRA e UFSM. Essa conciliação foi um grande desafio, uma vez que as cargas horárias, em ambas as instituições, aproximavam-se, respectivamente, de 40 horas semanais. E mesmo com carga horária tão vasta, comecei a sentir a necessidade de, novamente, participar de um grupo de pesquisa, ter contato com meus pares, tanto da educação básica quanto da educação superior, a fim de discutir as questões voltadas, em especial, à formação inicial de professores. Foi, então, que comecei a participar do grupo de pesquisa: “Formação de Professores e Práticas Educativas: Ensino Básico e Superior – GPFOPE”, liderado pela Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Doris Pires Vargas Bolzan.

Voltar a participar de um grupo de pesquisa foi importante para minha formação profissional, já que o considero um espaço de aprendizagem docente, um espaço de aproximação entre ensino e pesquisa. As leituras e as discussões promovidas naquele momento vieram ao encontro dos anseios, dos desafios e dos dilemas provocados pela minha atividade docente junto ao curso de Pedagogia, uma vez que buscava a compreensão da dinâmica dos processos formativos de professores, tanto no âmbito da formação inicial quanto da formação continuada.

Assim, as ações, no que tange à formação inicial e à vivência da docência pelos futuros pedagogos, eram problematizadas por mim durante os encontros no GPFOPE. Isso acontecia porque as pesquisas desenvolvidas pelo grupo decorriam da constatação de que a construção da aprendizagem de ser professor é colaborativa e constitui-se a partir do que é realizado na prática de sala de aula e no exercício de atuação educativa cotidiana, tanto na universidade quanto na escola de educação básica.

Com isso, configura-se a aprendizagem docente como uma conquista social, compartilhada, que envolve trocas e representações, produzindo sua *professoralidade*, o que abarca não só o predomínio de conhecimentos, saberes, fazeres de determinado campo mas envolve também a reflexão sistemática das relações interpessoais, componente intrínseco ao processo de ensinar, aprender e formar-se e, conseqüentemente, desenvolver-se profissionalmente (BOLZAN; ISAIA, 2010). Dessa forma, reconheço a reflexão *na e sobre a docência* nos cursos para formação inicial de professores como uma estratégia de profissionalização do

docente, indispensável à aprendizagem, bem como à implementação de uma política de melhoria da qualidade da educação básica.

Desse modo, considero que é necessário valorizar a prática docente como fonte e local de aprendizagem, feita aquela por reflexão e investigação, além de promover também as condições à aprendizagem, a fim de que os futuros professores se empenhem em processos de reflexão sobre o processo de aprendizagem da docência. Assim, constituo-me professora em um processo complexo e multidimensional: pessoal, profissional e organizacional.

Além das atividades docentes junto a ambas as Instituições de ensino superior, em junho de 2010, fui convidada pela Pró-reitoria de Graduação, do Centro Universitário Franciscano, para elaborar o subprojeto na área da Pedagogia, para que este integrasse o Projeto Institucional UNIFRA, com a finalidade de concorrer ao edital para o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é um Programa que busca fomentar a iniciativa à docência de estudantes das instituições de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, a fim de atuarem na educação básica pública. De modo geral, no PIBID, objetivamos, junto aos seus integrantes, promover diálogos que proporcionem a apreensão dos saberes da profissão de professor nas diferentes ações das práticas e da aprendizagem da docência, favorecendo, com isso, a coerência entre a formação dos professores e as finalidades da política da educação básica.

O Edital Nº 018/2010/CAPES – PIBID – proporciona, pela primeira vez, às instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, a inscrição de projetos de iniciação à docência. Em setembro do mesmo ano (2010), foi aprovado o Projeto Institucional PIBID/UNIFRA - intitulado: *“Programa de integração das licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica”*. Conseqüentemente, também foi aprovado o subprojeto da área da Pedagogia integrante ao Projeto Institucional PIBID/UNIFRA: *“Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada – saberes e fazeres”*. No Subprojeto Pedagogia, do qual fui coordenadora de 2010 a 2012, o objetivo foi implementar uma proposta pedagógica que fosse compartilhada entre educação superior e educação básica e cujo foco era a qualidade da alfabetização, buscando contribuir na melhoria da formação inicial do

pedagogo, bem como na dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental (MARQUEZAN, 2010).

Assim, no que diz respeito às políticas públicas para formação de professores, atualmente, o Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) apresenta um programa que tem como objetivo principal, por meio das diversas atividades, fortalecer o desenvolvimento, a formação e a valorização de profissionais da educação, configurando-se, desse modo, em uma estratégia para a melhoria da qualidade da educação. Diante desse cenário: formação e valorização docente, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), que até então tinha como missão formular políticas de expansão e consolidação da pós-graduação no país, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, tem suas competências e sua estrutura organizacional modificadas. Com isso, a CAPES passa a atuar também no contexto das políticas para formação inicial e continuada dos professores e no desenvolvimento de atividades de profissionais para a educação básica. O programa concede bolsas, tanto para alunos dos cursos de licenciatura como para coordenadores e supervisores responsáveis nas IES pelo desenvolvimento do projeto, oportunizando auxílio para despesas a ele vinculadas.

Percebo que, na minha trajetória profissional, antes de integrar a equipe PIBID do Centro Universitário Franciscano, as discussões acerca da formação de professores estavam mais voltadas ao campo teórico-prático. Entretanto, ao me deparar com a proposta do programa, começo a vislumbrar a formação de professores também no campo das políticas públicas e, por causa disso, passo a ampliar, a construir e a [res]significar minhas experiências, meus saberes e meus fazeres acerca da minha própria formação e da formação inicial de professores.

As dicotomias existentes, que já havia constatado no início de minha carreira docente, tais como o distanciamento entre universidade-escola na formação dos futuros professores; o desafio da implementação de uma matriz curricular que possibilite a interlocução entre teoria e prática; a desvalorização da profissão docente, passam, então, a ser problematizadas no campo das políticas públicas em educação (FERNANDES, 2013; ANDRÉ, 2010). Nesse novo contexto, o desafio posto à minha trajetória profissional, enquanto professora formadora e coordenadora do subprojeto, era promover a interlocução entre o campo teórico-prático com o campo das políticas públicas para formação de professores.

A partir disso, dediquei-me, tanto no curso de Pedagogia quanto em âmbito das ações do subprojeto, a problematizar e a refletir acerca da complexidade da formação de professores na escola de educação básica, bem como nos cursos de licenciatura, o que permitia aos bolsistas/futuros professores, ao se apropriarem dos conteúdos de sua formação, transpor esses conhecimentos para suas práticas e experiências compartilhadas nas ações do subprojeto. Ao coordenar as ações do Subprojeto da Pedagogia, percebi o meu processo reflexivo de construção da aprendizagem docente, feita, ao longo desse período, com os Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), Professoras Supervisoras, Equipes Diretivas das Escolas, Colegas do Curso de Pedagogia, a Equipe PIBID UNIFRA. Por intermédio dessa percepção, posso afirmar que aprendemos juntos, coletivamente, por meio do compartilhamento de ideias, saberes e fazeres, das conquistas, dos desafios e das incertezas do programa nas escolas e nos cursos de licenciaturas.

Desse modo, reporto-me às contribuições das autoras Bolzan (2006) e Bolzan e Isaia (2010) acerca da aprendizagem docente reflexiva, ao afirmarem ser esse o processo em que o professor aprende a partir da análise e da interpretação de sua própria atividade, construindo, de forma pessoal, seu conhecimento profissional, o qual incorpora e ultrapassa o conhecimento institucionalizado. Isso se configura, segundo as autoras, em uma atividade conjunta que pressupõe um processo interdiscursivo e intersubjetivo, pois é por meio dessa relação plural, interativa e mediacional que a aprendizagem se dá, envolvendo um movimento de construção e reconstrução de ideias e premissas advindas do processo de compartilhamento.

Além do meu processo de constituição da aprendizagem docente, valorizo as contribuições do PIBID Pedagogia para os bolsistas/futuros professores, uma vez que a parceria estabelecida entre a universidade e a escola básica visa a proporcionar-lhes novos olhares sobre o trabalho docente, já que esta é uma oportunidade que o aluno tem de conhecer a realidade escolar, fazendo a interlocução entre os saberes acadêmicos e a prática educativa (TARDIF, 2000; ZEICHNER, 2010; LUDKE, 2009).

Com isso, é feita a aproximação entre a academia e a escola na tentativa de diminuir o abismo existente entre essas duas instituições, fomentando um trabalho colaborativo e compartilhado de reflexão acerca dos desafios da educação pública (IMBERNÓN, 2010). As reflexões sobre as contribuições do PIBID Pedagogia, na aprendizagem da docência, resultaram em produções científicas publicadas em

eventos na área da educação (MARQUEZAN, 2012) e em capítulo de livro (MARQUEZAN, 2013a).

Ao conceber a perspectiva de processo e de continuidade do aprendizado da docência junto ao curso e com o Subprojeto de Pedagogia, considero a formação como *autoformação* (em que o professor é responsável pela sua própria formação), *heteroformação* (formação que se organiza e se desenvolve por influência de fatores externos) e *interformação* (processo por meio do qual os professores se constituem a partir de atividades interpessoais) (GARCÍA, 1999).

Por compreender esse movimento interligado da formação docente, foi que, em 2012, fui aprovada na seleção para o Doutorado em Educação (PUCRS), na linha de pesquisa: “Formação, Políticas e Práticas em Educação”, o que foi, para mim, motivo de grande alegria e de importante conquista formativa. Com a aprovação e, conseqüentemente, a dedicação aos estudos de doutoramento, precisei afastar-me da coordenação do Subprojeto da Pedagogia, atuando, então, como professora colaboradora. As disciplinas oferecidas junto ao programa, assim como os estudos e pesquisas da minha orientadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Marília Costa Morosini acerca da educação superior, possibilitaram-me o aprofundamento teórico na tentativa de promover a interlocução entre formação de professores, políticas públicas em educação e educação superior (MOROSINI, 2005; 2012, 2015).

O enfrentamento das dicotomias presentes na formação inicial de professores, as relações entre sujeito e objeto, teoria e prática, conteúdo e forma, universidade e escola, em que a formação volta-se para a preparação individual do trabalho, tudo isso nos leva à preocupação com as licenciaturas, quer quanto às estruturas institucionais quer quanto aos seus currículos e aos seus conteúdos formativos.

Todavia, apesar dos dilemas e dos enfrentamentos, é possível acreditar em avanços e desafios com a possibilidade da inserção do futuro professor no campo profissional no início do percurso formativo, quando já são viabilizadas ações concretas para promoção de situações de aprendizagem dos licenciandos. Desse modo, na medida em que Educação Superior (ES) legitima e habilita a formação dos professores para a Educação Básica, também assume a complexidade dessa formação. Diante da expansão do número, da diversificação das instituições e da privatização, no Brasil, a partir da década de 1990, segundo Morosini (2005), não há mais um único modelo de ensino superior – a universidade – mas um sistema de

educação superior complexo, diversificado e expandido. A educação superior, segundo a autora, “[...] deve desenvolver um amplo conjunto de qualificações entre os estudantes mais do que a aprendizagem de uma disciplina específica ou profissão” (2012, p. 405).

Essa ideia indica para novas missões da ES: educar, formar e realizar, nas quais o papel central é o de contribuir para o desenvolvimento humano e social dos indivíduos. Ou seja, o objetivo central nas IES deveria ser a explícita facilitação do aprendizado transformador, progressivo, crítico e reflexivo, que conduzisse ao entendimento da necessidade e da construção de paradigmas responsáveis por viver, para “ser” e para tornar-se tanto indivíduos de forma isolada quanto indivíduos em uma coletividade, na forma de comunidade (BAWDEN, 2009).

Perante a singularidade do papel e da missão das IES, situadas em um determinado contexto sócio-histórico e econômico mundial, novos desafios estão postos, nos quais se destacam as demandas locais em um contexto global. Estamos, atualmente, diante do que Morosini (2014 *apud* RIES, 2013) define por *Contextos Emergentes da Educação Superior*, são configurações em construção na educação superior, observadas em sociedades contemporâneas e que convivem em tensão com concepções pre-existentes, refletoras de tendências históricas. Os contextos emergentes da educação superior, de acordo com a autora, são considerados espaços de transição entre um modelo- tipo ideal weberiano- de educação tradicional (voltada ao bem social, ao desenvolvimento científico) e outro de educação superior neoliberal (voltada ao bem individual e ao espaço de realização pessoal, satisfazendo os perfis do mercado de trabalho, centrada na transferência de tecnologia e prestação de serviços ao setor estatal).

No Brasil, a educação encontra-se em um contexto de transição. Em relação à educação superior, temos visto novos formatos de IES que, conseqüentemente, acabam por atingir as políticas públicas e os cursos para formação de professores, com novos docentes, novos discentes, novos currículos. Assim, podemos afirmar que o PIBID configura-se, nesse contexto, como emergente na formação de professores, uma vez que os resultados, ainda que embrionários ao longo do país, apontam para uma nova feição dos cursos de licenciatura, com um novo perfil de estudantes, com a proposição de uma nova matriz curricular dos cursos e uma nova compreensão de formar-se professor. Isso nos remete a avaliar e analisar a implementação e a expansão do programa, no contexto da avaliação da qualidade

da IES. A grande maioria das avaliações foca seus estudos nos estudantes durante a graduação, no docente ou ainda no curso e, mais recentemente, o foco direciona-se para o egresso (MOROSINI, 2010; 2012).

As avaliações, centradas nos egressos, referem-se, segundo a autora, na análise sobre sua formação para a transição ao trabalho. Ou seja, o centro da análise se apoia no processo formativo dos egressos durante a graduação, a fim de identificar o que os estudantes aprenderam durante os seus estudos e o que eles esperavam aprender durante a graduação. Nessa perspectiva de avaliação de uma política pública, em contextos emergentes na educação superior, entendo ser importante o “olhar” dos Egressos – Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) na aprendizagem docente. Nesse viés, são importantes os seguintes questionamentos: de que maneira a participação das egressas, nas práticas de iniciação à docência do PIBID Pedagogia, repercute nos seus processos formativos? As egressas, ao participarem do PIBID Pedagogia, produzem compreensões e aprendizagem referentes ao processo de ensinar e aprender na docência? A inserção das egressas, nas práticas de iniciação à docência no PIBID Pedagogia, mobilizaram a produção de quais saberes docentes?

Como nos constituímos docentes a partir das trajetórias percorridas, a experiência como Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Subprojeto da Pedagogia PIBID/UNIFRA e as experiências compartilhadas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação da PUCRS possibilitaram-me a produção deste trabalho de tese.

Com base no exposto, a pesquisa apresenta o seguinte problema: como os processos formativos, vivenciados por Bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia, repercutem na sua aprendizagem docente?

Ao compreender a articulação ensino e pesquisa como balizadora deste estudo, bem como o problema de pesquisa levantado, defende-se a **tese** de que as práticas de iniciação à docência vivenciadas no processo formativo junto ao PIBID repercutem na aprendizagem docente das egressas do programa. Isso porque, na medida em que as experiências vivenciadas por elas, nas práticas de iniciação à docência, foram sendo [re]elaboradas e [res]significadas, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem na realidade escolar, as licenciandas construíram e [re]construíram o processo de tornar-se professor, pois envolve o reconhecimento da prática reflexiva como elemento estruturante da multiplicidade de

saberes docentes, da interlocução teoria e prática e do desenvolvimento profissional docente.

Portanto, ao considerar o problema de pesquisa e a tese em foco, o objetivo geral, neste trabalho, é o de analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por Bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia na aprendizagem docente. Nesse contexto, foram definidos os seguintes objetivos específicos: - identificar os processos formativos dos egressos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA; - reconhecer como os egressos compreendem as relações entre os saberes acadêmicos, saberes escolares e os saberes experienciais no contexto das práticas de iniciação à docência do Subprojeto da Pedagogia; - evidenciar como a relação entre universidade e escola contribui para a qualidade da formação dos bolsistas egressos; - avaliar como os bolsistas egressos percebem a sua preparação para a empregabilidade de trabalho e; - apontar indicadores para a qualidade do Subprojeto da Área da Pedagogia.

Nessas circunstâncias, o conceito de **repercussão**, utilizado neste trabalho de tese, envolve a definição de ato ou efeito de repercutir<sup>5</sup>. Na física, relaciona-se à reflexão da luz ou do som, eco ou repetição. Associa-se, dessa maneira, ao conceito de reverberação que vem da física como um efeito gerado pelo som; também é a reflexão múltipla de uma frequência<sup>6</sup>. Logo, as repercussões dos processos formativos são investigadas de modo a compreender como esses ecoam na aprendizagem docente das Egressas do PIBID Pedagogia.

A identificação dessas repercussões somente é possível ao se produzir uma análise tanto dos aspectos objetivos quanto dos processos subjetivos e intersubjetivos envolvidos nessa formação. Os aspectos subjetivos e intersubjetivos são aqueles relacionados à compreensão formativa no contexto dos cursos, como as concepções próprias da área, as interações entre sujeitos que fazem essa formação e as relações estabelecidas entre eles no decorrer do processo formativo.

Nessa direção, o **processo formativo docente** envolve um sistema organizado que diz respeito tanto aos sujeitos que estão se preparando para atuarem como docentes quanto aqueles que já estão engajados na docência, o que se configura em um processo social (ISAIA, 2006).

---

<sup>5</sup> FERREIRA, B. H. F. **Novo Dicionário Aurélio**. 4. ed. Curitiba: Positivo, 2008.

<sup>6</sup> [http://www.ifsc.usp.br/~donoso/fisica\\_arquitetura/14\\_som\\_acustica\\_3.pdf](http://www.ifsc.usp.br/~donoso/fisica_arquitetura/14_som_acustica_3.pdf).

Desse modo, o processo formativo ocorre nos diferentes espaços e tempos em que a docência é vivida, isto é, os processos são contínuos, mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Nessa perspectiva, a experiência constitui-se em um saber que precisa ser refletido, porque é produtor de formação/autoformação (OLIVEIRA, 2006). Então, compreendo que o processo formativo inicia ainda na formação inicial e se estende durante o exercício da docência, efetivado na interlocução entre os sujeitos participantes nos diversos espaços formativos.

Nesse contexto, a **aprendizagem docente** é um processo, no qual o professor apreende a profissão por meio da análise e da interpretação da própria atividade. Sendo assim, constrói, de maneira individual, o seu conhecimento profissional, uma vez que, ao refletir, rememora circunstâncias passadas, o que o conduzirá a estabelecer relações com circunstâncias futuras de ensino, as quais irá propor e organizar (BOLZAN, 2006). Dessa forma, entendo que a aprendizagem da docência do futuro professor – bolsista ID – durante seu processo formativo, dá-se por meio da reflexão *na* e *sobre* as práticas de iniciação à docência, uma vez que parte do princípio de que ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso que integra as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional e, conseqüentemente, qualifica-se a formação dos futuros professores. Diante dos objetivos e da problemática enunciada, optei, para fundamentar o percurso metodológico do meu trabalho, pelo paradigma interpretativo ou fenomenológico, com abordagem de natureza qualitativa, por meio de um estudo de caso junto às Egressas (ID) do Subprojeto da Área Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS.

Os estudos de Bolzan (2006, 2009), Bolzan; Isaia (2006, 2010), García (1992, 1999, 2009), Morosini (2001, 2005, 2010, 2014, 2015), Tardif (2000, 2002), ZEICHNER (1992, 1998, 2002, 2010, 2015) foram alguns dos subsídios teóricos para o desenvolvimento desta investigação.

Assim, esta tese está estruturada da seguinte forma: primeiro capítulo: Trajetória Docente: Entrelaçamento da Formação e Docência na Educação Superior, aqui já apresentado e, nele, rememoro minhas trajetórias pessoal e profissional que me conduziram à escolha pela docência universitária e, conseqüentemente, pelo tema desta pesquisa. A seguir, apresento o problema, os objetivos e a tese defendida.

No segundo capítulo: Delineamento da Pesquisa, apresento os aspectos metodológicos que constituíram a pesquisa. Aqui consta um marco situacional acerca dos sujeitos pesquisados. Exponho os estudos que fundamentaram o paradigma e a abordagem do caminho investigativo, o caso estudado – as Bolsistas (ID) Egressas do Subprojeto Pedagogia, os instrumentos de pesquisa, bem como a opção pela análise e discussão dos dados.

Aprendizagem Docente e o PIBID: o que dizem as produções científicas? é o tema do terceiro capítulo e, nele, apresento um mapeamento das produções de pesquisa acerca da temática. Para tanto, realizei uma análise das pesquisas referentes às contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência, em dois espaços importantes no campo da educação: o evento Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) e o banco de teses da CAPES. Esse mapeamento teve um significativo papel para este trabalho, uma vez que foi possível conhecer os resultados de pesquisas realizadas e divulgadas sobre o PIBID; muitos deles subsidiaram as intenções deste estudo e, ainda, corroboram com a nossa investigação.

No quarto capítulo intitulado: Formação de Professores e Políticas Públicas: o PIBID, em foco, trato, em um primeiro momento, de uma retrospectiva história da formação de professores na legislação educacional, a partir da 1ª Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDBEN), lei nº 4.024/61 até a presente LDBEN, lei n.º 9394/96, e, em um segundo momento, as políticas públicas sobre a formação de professores pós-LDB, de 1996, até a criação do PIBID.

O quinto capítulo: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) está organizado em três tópicos. No primeiro, apresento os princípios norteadores do programa, bem como seus objetivos e participantes. Além disso, há os dados quantitativos e qualitativos acerca da implementação e da abrangência em âmbito nacional, com base em dados divulgados nos relatórios de gestão da Diretoria de Educação Básica (DEB) CAPES. No próximo tópico, *O PIBID no Centro Universitário Franciscano: formação compartilhada entre educação superior e educação básica*, apresento uma abordagem contextualizada dessa Instituição de ensino superior, com destaque ao Projeto Institucional PIBID/UNIFRA. No terceiro tópico do capítulo quinto, Subprojeto da área de Pedagogia/PIBID/UNIFRA: formação compartilhada entre bolsistas, professoras supervisoras e alfabetizadoras, abordo o caso estudado – Subprojeto da Área da Pedagogia que integra o Projeto

Institucional PIBID UNIFRA – objetivos, metodologia, principais ações e atividades promovidas.

Por fim, apresento o sexto capítulo, denominado: *Espiral da Aprendizagem Docente – constituição de ser professor*, no entrelaçamento dos Marcos Teóricos, Marcos Regulatórios e Marcos Discursivos. Neste, elucido os caminhos analíticos percorridos na construção da análise e interpretação dos resultados deste trabalho.

Nessa conjuntura, surge o conceito de **Espiral da Aprendizagem Docente**, que congrega quatro categorias emergentes. Analisadas por meio da inter-relação dos marcos, constitui-se em um movimento cíclico constante, que se transforma numa espiral e, na medida em que o movimento é produzido em torno de um eixo central, configura-se a aprendizagem docente.

## 2 DELINEAMENTO DA PESQUISA<sup>7</sup>

### 2.1 PERCUSO METODOLÓGICO

Aqui serão delineados os aportes teórico-metodológicos que encaminham o percurso desta pesquisa. A natureza desta investigação demandou um posicionamento epistemológico que permeasse este estudo desde o seu desenvolvimento teórico-metodológico até a coleta e interpretação das informações. Por isso, optamos pelo **paradigma interpretativo ou fenomenológico** (ZINCKE, 2005; BOGDAN E BILKEN, 1994).

Com a noção de paradigma científico, pretendemos demonstrar que o processo de produção de conhecimento científico não ocorre desvinculado de uma realidade social (que é multifacetada), mas que é marcado por crenças e valores oriundos do contexto sociocultural em que ocorre a produção do conhecimento.

Desse modo, um paradigma científico é a *matriz disciplinar cognoscitiva* que se configura, fundamentalmente, pelas crenças compartilhadas por uma determinada comunidade científica sobre como é possível conhecer a realidade e qual é a natureza constitutiva dessa mesma realidade (epistemológica e ontológica) (ZINCKE, 2005). Ou seja, um paradigma consiste “[...] num conjunto aberto de asserções, conceitos, ou proposições que logicamente relacionam e orientam o pensamento e a investigação” (BOGDAN E BILKEN, 1994, p. 52).

No paradigma interpretativo, o mundo social é constituído interpretativamente, ou seja, na compreensão dos sujeitos, do sentido e da linguagem. Nesse contexto, a compreensão é a própria condição da existência humana. Os pesquisadores fenomenologistas, por sua vez, constroem interpretações a partir daquela dos sujeitos, na tentativa de compreender o significado que os acontecimentos e as interações têm para as pessoas em situações particulares. Desse modo, o foco dos pesquisadores é “[...] o componente subjetivo do comportamento das pessoas. Tentam penetrar no mundo conceptual dos seus sujeitos [...]” (BOGDAN E BILKEN, 1994, p. 54).

---

<sup>7</sup> A partir deste capítulo passo a empregar a primeira pessoa do plural, uma vez que entendo este trabalho de tese como uma construção compartilhada entre as minhas ideias e produções, as vozes dos participantes da investigação e os autores que dão sustentação para a pesquisa.

Com base nesse entendimento, no paradigma interpretativo, buscamos encontrar significados nas experiências pessoais dos sujeitos, isto é, compreender como e qual o significado que os sujeitos constroem para os acontecimentos das suas vidas cotidianas, a fim de que possamos interpretá-los, reconhecer seus contextos e desvelar novos significados.

Assim, nesta pesquisa, o paradigma interpretativo fundamentou a investigação, uma vez que, ao analisarmos as repercussões dos processos formadores dos bolsistas ID, egressos do PIBID Pedagogia, a intenção foi a de compreender o significado de tornar-se professor, a partir das experiências vivenciadas pelos ex-bolsistas, já que entendemos que ninguém nasce professor, mas constitui-se como tal, ao longo de um percurso que integra as trajetórias de vida pessoal, acadêmica e profissional. A partir da opção do paradigma interpretativo como pano de fundo, nesta investigação, a **abordagem** metodológica foi a **qualitativa**.

Com a abordagem qualitativa, objetivamos compreender o comportamento e as experiências humanas, na tentativa de entender o processo, mediante o qual as pessoas constroem significados, e também descrever em que consistem esses significados, ou seja, nesta abordagem, a base é a percepção e a compreensão humana (STAKE, 2011). Nessa direção, do enfoque qualitativo, há a preocupação com um nível de realidade que não pode ser somente quantificado, por isso, nele são explorados um universo de conhecimentos, experiências e significações, para que possamos interpretá-los e relacioná-los a espaços de concepções e práticas, em que as descobertas são fruto de interações entre o pesquisador e os sujeitos (STAKE, 2011).

Ao fazerem referência à *investigação qualitativa*, Bogdan e Bilken (1994) afirmam que seu objetivo é o de melhor compreender os comportamentos e as experiências humanas. Com isso, eles buscam compreender o processo, por meio do qual as pessoas constroem significados para então descrever em que consistem esses mesmos significados. Na investigação qualitativa, “[...] os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa que são ricos em fenômenos descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico [...] (BOGDAN E BILKEN, 1994, p. 16). A partir dessas concepções, Bogdan & Biklen (1994) consideram que uma investigação qualitativa precisa possuir as características a seguir descritas.

Na *primeira característica*, há a *determinação de* que o pesquisador precisa ter um contato direto e prolongado com o ambiente ou com a situação a ser investigada, já que sua fonte direta de dados é o ambiente natural e, dessa forma, as ações só poderão ser mais bem compreendidas quando observadas em seu ambiente natural.

Na *segunda característica*, há a coleta das informações, sendo que essa deve ser rica em descrições pessoais, situações e acontecimentos, uma vez que as diferentes manifestações dos sujeitos constituem-se em pistas que permitem ao investigador estabelecer uma maior compreensão do objeto em estudo.

Na *terceira característica*, há preocupação em relação à maneira como o problema de estudo se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, ou seja, preocupa-se mais com os processos do que com os resultados e/ou produtos.

Na *quarta característica*, analisam-se os dados e segue-se um processo indutivo, no qual, inicialmente, há amplos focos de interesse, mas que, ao final, vão se reduzindo e se tornam mais diretos e específicos, não com o objetivo de confirmar ou refutar hipóteses, mas de construir representações, à medida que os dados forem recolhidos e analisados.

Na *quinta e última característica*, aborda-se o significado que os participantes da investigação dão às coisas e à vida, assim os investigadores estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam identificar as experiências e as perspectivas dos sujeitos. Por meio do diálogo entre os pesquisadores e os respectivos sujeitos, os dados não são abordados pelos pesquisadores de uma forma neutra.

A partir dessas características apontadas pelos autores, percebemos que as questões a serem investigadas não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, mas são antes formuladas com o objetivo de estudar fenômenos em toda a sua complexidade, em um contexto natural, no qual sofrem modificações conforme as interpretações dos autores. Assim, ao tentar captar as vozes, as emoções, as impressões e as experiências dos sujeitos, para que se possam revelar os diversos significados, na abordagem qualitativa, o apoio é na interpretação, tanto dos sujeitos quanto dos pesquisadores, fazendo com que as descobertas sejam fruto de interações entre o pesquisador e os sujeitos.

A partir dos conceitos definidos, consideramos que a abordagem qualitativa contempla esta pesquisa de maneira relevante, uma vez que tal abordagem se interessa pelo modo como as pessoas pensam suas vidas, suas experiências e situações particulares, atribuindo significado para as ações e relações humanas. Nesse contexto, justificamos a escolha pela abordagem qualitativa, pela necessidade de compreendermos os fenômenos envolvidos nos processos formativos das egressas na aprendizagem docente.

Para tanto, optamos pelo **Estudo de Caso (EC)**. A escolha desse tipo de estudo deve-se ao fato de que, nesta investigação, temos interesse por uma particularidade de determinada situação – Bolsistas (ID) Egressas do Subprojeto da área da Pedagogia. O estudo de caso, como estratégia de investigação, é abordado por autores, como Yin (2005) e Bogdan e Biklen (1994). Empregamos o EC, segundo esses autores, em muitas situações, a fim de contribuirmos com o conhecimento que temos dos fenômenos individuais, organizacionais, sociais, políticos e de grupo. O EC também pode ser usado em algo menos definido, ou então definido em um plano mais abstrato, como as decisões, os programas, os processos de implementação ou as mudanças organizacionais.

Yin (2005) afirma que uma investigação caracteriza-se como um estudo de caso, quando “surge do desejo de compreender fenômenos sociais complexos” e “preservar as características holísticas e significativas dos acontecimentos da vida real” (YIN, 2005, p. 20). Desse modo, para esse autor, o EC é empregado quando lidamos com condições contextuais, confiando que essas podem ser pertinentes à investigação. Ou seja, um estudo de caso “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2005, p. 32). Portanto, de acordo com o autor, o estudo de caso, como estratégia, é usado quando as questões de interesse do estudo referem-se ao *como* e ao *por que*; sempre que o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando o foco se dirige a um fenômeno contemporâneo em um contexto natural.

Nesta pesquisa, o estudo de caso permitiu investigar com maior profundidade as práticas de iniciação à docência vivenciadas pelas Bolsistas Egressas do Subprojeto da Pedagogia e, ainda, possibilitou descrever e compreender como as

práticas de iniciação à docência no processo formativo repercutiram na aprendizagem da docência.

Dessa forma, no estudo de caso, visamos a dar base a descobertas que emergem durante a investigação. Enfatizamos nele a importância de considerar o objeto de pesquisa em seu contexto natural e de tratar a realidade de forma completa e profunda. No estudo de caso, seja ele simples e específico seja complexo e abstrato, é sempre delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. A delimitação da unidade que constitui o caso em estudo pode ser uma pessoa, uma família, uma comunidade, um conjunto de relações ou processos ou mesmo uma cultura. O caso pode ser similar a outros, mas é, ao mesmo tempo, distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Na presente investigação, o estudo de caso foi caracterizado pela interpretação das repercussões dos processos formativos das Bolsistas Egressas do Subprojeto da Área da Pedagogia, junto ao PIBID do Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria/RS.

## 2.2 ENCAMINHAMENTOS DA PESQUISA

Nesta investigação, contamos com 06 (seis) sujeitos – Bolsistas Egressas do Subprojeto da Área da Pedagogia integrante ao Programa de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/CAPEs – do Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria/RS. Os critérios para a seleção dos sujeitos foi o fato de elas terem participado, durante a sua graduação, do subprojeto por um prazo mínimo de 12 meses e terem um tempo de atuação docente de, aproximadamente, dois anos em escolas da educação básica da rede pública ou privada. Desse modo, dos 15 (quinze) bolsistas egressos, 10 (dez) atenderam aos critérios referentes ao prazo mínimo de participação no subprojeto, assim como ao tempo de atuação docente. No entanto, por sugestão da banca de qualificação da proposta de tese, reduzimos o número para 06 (seis) bolsistas egressos, escolhidos aleatoriamente.

Para o critério de seleção dos egressos, tivemos como base os Projetos REFLEX – The Flexible Professional in the Knowledge Society: New Demands on Higher Education in Europe e PROFLEX – El Profesional Flexible en la Sociedad del

Conocimiento<sup>8</sup>. Coordenado, na Europa, pelo *Research Centre for Education and the Market* da Universidade de Maastricht, no projeto estão inclusos os seguintes países: Alemanha, Áustria, Espanha, Finlândia, França, Itália, Noruega, Países Baixos, Reino Unido, Bélgica, República Checa, Portugal, Suíça, Japão e Estônia.

O Projeto PROFLEX é coordenado, na América Latina, pelo *Centro de Gestión de la Calidad y del Cambio*, da *Universidad Politécnica de Valencia*. Dele, participam as seguintes nações: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, Honduras, México, Panamá, Porto Rico e Uruguai. O principal objetivo, nos dois projetos, é o de identificar a relação entre a formação oferecida na universidade, a inserção no mercado de trabalho e as experiências profissionais, uma vez que ambos entendem que o seguimento dos egressos constitui-se em uma ferramenta fundamental para compreender os processos de adaptação daqueles na vida profissional e no desenvolvimento profissional.

Assim, os projetos pretendem responder a três grandes questões inter-relacionadas:

(1) Quais são as competências exigidas dos graduados em ES para ingressarem na sociedade?

(2) Que papel desempenham as universidades no desenvolvimento dessas competências?

(3) Qual é o grau de expectativas dos graduados com relação ao seu trabalho e de que forma podem resolver os eventuais desajustes entre as expectativas e as características do trabalho?

Desse modo, o propósito no PROFLEX e no REFLEX é o de oferecer às IES uma ferramenta para o monitoramento de graduados da universidade para sistemas comprovados e adequados de gestão da qualidade institucional em nível internacional, permitindo, assim, uma melhor adaptação da sua formação às exigências do trabalho e, com isso, aumentar o reconhecimento da formação dos seus diplomados.

A principal ferramenta dos projetos é baseada em um sistema de pesquisas *on-line* testado, confiável e adaptado aos contextos nacionais em que é empregado. O questionário (Anexo – A) é respondido por graduados do ES de dois a cinco anos após conclusão do curso, uma vez que o projeto entende que, somente após esse

---

<sup>8</sup> Disponível em: <http://www.seguimientoegresados.com>.

tempo, os egressos são capazes de refletir sobre sua experiência acadêmica, as expectativas de inserção no mercado de trabalho, bem como projetar ações para sua atuação profissional. Para isso, o instrumento contém mais de 150 questões, divididas em nove categorias, abrangendo aspectos relacionados à formação recebida pelos graduados das faculdades em que estudaram, a transição para o emprego, as habilidades adquiridas, sua satisfação ou insatisfação com os empregos e com a sua formação, as suas experiências de trabalho e, por fim, as suas expectativas futuras. São elas:

1) o curso de graduação após quatro anos, 2) outras experiências no âmbito educativo, 3) trajetória laboral e situação atual, 4) trabalho atual, 5) organização (empresa ou instituição) em que trabalha, 6) competências: conhecimentos, habilidades e destrezas, 7) avaliação do curso, 8) valores, 9) informação pessoal e, 10) formação para cidadania. Destacamos que, para a presente pesquisa, foram selecionadas algumas categorias e adaptadas a partir dos objetivos propostos pela investigação.

Passamos a caracterizar os sujeitos desta pesquisa.

**Egressa 1** – participação no PIBID Pedagogia por dois anos, conclusão do curso de Pedagogia há três anos (2012); tempo de atuação docente - três anos. Atualmente, é professora dos anos iniciais do ensino fundamental, em uma instituição particular de ensino. Está cursando especialização em Metodologia do Ensino de Matemática.

**Egressa 2** – participou do PIBID Pedagogia durante dois anos, concluiu o curso de Pedagogia há três anos (2012). Iniciou a atuação docente ainda no começo da graduação (2008) como estagiária, no ano seguinte foi contratada pela instituição como professora regente em turma de educação infantil, na qual permanece até hoje. Além de professora na educação infantil, atua como coordenadora pedagógica em uma escola de educação profissional, há três anos. Possui Especialização em Gestão Educacional, Centro Universitário Franciscano (2012-2014), no mês de julho de 2015 foi aprovada para o Mestrado Profissional em Gestão Educacional na Universidade Federal de Santa Maria/RS.

**Egressa 3** – participação no PIBID Pedagogia durante dois anos, concluiu o curso há três anos (2012). Após a conclusão da graduação iniciou a atuação docente em turma de educação infantil, em uma instituição particular de ensino, totalizando três anos de atuação docente. No período de 2012 a 2013, na mesma

instituição, assumiu a coordenação pedagógica. No início deste ano (2015), além da turma de educação infantil, atua como professora alfabetizadora, no 1º ano de ensino fundamental, em uma instituição particular de ensino. Possui Especialização em Gestão Educacional, Centro Universitário Franciscano (2012-2014).

**Egressa 4** – participou do PIBID Pedagogia por dois anos, concluiu o curso há três anos (2012). Professora da rede estadual de ensino, atuou nos anos iniciais do ensino fundamental durante um ano e nove meses, na cidade de Porto Alegre/RS. A partir de 2014, passou a integrar o Núcleo de Tecnologia Educacional da 8ª Coordenadoria de Educação, no município de Santa Maria/RS. Atualmente, está matriculada no curso de Especialização em Informática em Educação, modalidade a distância na PUCRS.

**Egressa 5** – participou do PIBID Pedagogia durante dois anos, concluiu o curso há três anos (2012). Desde então, é coordenadora pedagógica do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), instituição de educação profissional. Especialista em Gestão em Educacional, Centro Universitário Franciscano (2012-2014).

**Egressa 6** – participou do PIBID Pedagogia por dois anos, concluiu o curso há três anos (2012). Atua há três anos em uma instituição privada como professora com atendimento de apoio pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental e, há dois anos, como professora dos anos iniciais em outra instituição privada.

Quadro 1 – Síntese das informações formativas e profissionais sobre as egressas participantes da pesquisa, 2015

Egresso	Participação no PIBID Pedagogia	Conclusão do Curso	Tempo de atuação docente	Nível e/ou Modalidade de Ensino	Instituição	Ocupação
Egressa 1	02 anos	03 anos	03 anos	Anos iniciais do ensino fundamental	Privada	Professora
Egressa 2	02 anos	03 anos	06 anos	Educação infantil	Privada	Professora
			03 anos	Educação Profissional	Privada	Coordenadora Pedagógica
Egressa 3	02 anos	03 anos	03 anos	Anos iniciais do ensino fundamental	Privada	Professora
Egressa 4	02 anos	03 anos	01 ano e 09 meses	Anos iniciais do ensino fundamental	Pública Estadual	Professora
			01 e 03 meses	Núcleo de Tecnologia Educação		Gestora de Tecnologia da Educação
Egressa 5	02 anos	03 anos	03 anos	Educação Profissional	Privada	Coordenadora Pedagógica
Egressa 6	02 anos	03 anos	03 anos	Anos iniciais do ensino fundamental	Privada	Professora
				Educação infantil		

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Nesta investigação, optamos, como procedimento de coleta de informações, pelas **entrevistas narrativas** produzidas pelos sujeitos da pesquisa. Acreditamos que esse tipo de entrevista permite dar forma às experiências cotidianas. Com as narrativas, é possível [re]construir a trajetória pessoal e profissional percorrida e, com isso, [res]significar e (re)interpretar o vivido.

Ao empregarmos as entrevistas narrativas, adotamos uma tradição metodológica pautada na abordagem qualitativa, em que o pesquisador reconhece a realidade como algo que não pode ser quantificado. Desse modo, o pesquisador não

pretende estabelecer generalizações, mas trabalhar com um universo de significados, desejos, crenças, valores, ou seja, busca compreender o fenômeno em estudo. Nesse sentido, as narrativas, enquanto procedimentos de coleta de informações, permitem ao pesquisador a possibilidade de [re]construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão do objeto de estudo, produzindo um conhecimento sistematizado por meio delas. A narrativa (oral e escrita) não se constitui em uma descrição fidedigna dos fatos, mas, antes “[...] é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformada da própria realidade” (CUNHA, 1997, p. 2). Assim, as narrativas centram-se nos processos biográficos no contexto das circunstâncias concretas, tanto como uma narrativa de história de vida, quanto em situações concretas, nas quais os entrevistados viveram determinadas experiências (FLICK, 2009).

Na pesquisa educacional, segundo Connelly e Clandinin (1995), a narrativa é cada vez mais empregada nos estudos acerca da experiência educativa. Os autores explicam que os seres humanos são organismos contadores de histórias e que, tanto coletiva como individualmente, protagonizam histórias de vida, por isso o estudo das narrativas é o estudo da forma como os sujeitos experimentam o mundo.

Assim, nesta investigação, por meio da entrevista narrativa, foi possível termos acesso ao mundo da vida das pedagogas – as Bolsistas Egressas – às formas como elas experimentam e constroem esse mundo. Isso significa dizer que a narrativa, como aqui é entendida, proporciona o [res]significar da própria história pessoal/acadêmica/profissional. Nessa perspectiva, ao propormos que as egressas do PIBID Pedagogia narrem suas histórias, de acordo com Bolzan (2009, p. 31):

[...] é uma forma de dar corpo a ideias, crenças, valores, é também uma forma de estabelecer relações, de refletir, e, sobretudo de produção de sentido e significado sobre suas ações. É uma forma de demonstrar seu saber, organizando o mundo, comunicando-se, confrontando pontos de vistas. Podemos dizer que, ao contarmos uma história ou narramos fatos, estamos possibilitando a construção de novos sentidos e interpretações daqueles que dela participam.

Isso significa dizer, nesta investigação, que a narrativa entrou em um campo subjetivo e concreto das representações do professor sobre a relação teoria-prática, sobre a identidade profissional, sobre a construção do conhecimento pedagógico e sobre a aprendizagem de ser professor. Tendo tudo isso em vista, consideramos as

narrativas como objetos que oportunizaram às egressas desenvolverem a capacidade de reflexão e [re]significação da sua própria docência.

Connelly e Clandinin (1995) afirmam que a narrativa pode ser empregada/utilizada pelo menos em três sentidos: a) o *fenômeno* que se investiga (a narrativa como produto ou resultado escrito ou falado); b) o *método* da investigação (investigação narrativa, como forma de construir/analisar os fenômenos narrativos) e c) o *uso* que fazemos da narrativa com diferentes fins (exemplos: promover, mediante reflexão biográfico-narrativa, mudança, na prática, na formação de professores). Para esses autores, é necessário estabelecer distinção fundamental entre o *fenômeno* como relato e o *método* e o *uso* como narrativa.

Bolívar *et al.* (2001) alertam que é preciso ter cuidado para não confundir a narrativa mesma (o relato oral ou escrito) com a investigação narrativa (modos de recordar e reconstruir) e o uso de narrativa (como dispositivo para promover uma mudança na prática). Para esta pesquisa, buscamos articular os três significados da narrativa definidos pelos autores: 1) como *fenômeno*, pois trabalhamos diretamente com o produto da narrativa dos bolsistas egressos do Subprojeto Pedagogia; b) a narrativa como *método*, pois a utilizamos como procedimento de coleta de informações; e, com menos ênfase, ela é empregada por nós como c) *uso*, pois o objetivo principal desta pesquisa não foi provocar reflexão ou mudança na aprendizagem da docência.

A narrativa, enquanto estratégia de investigação, torna-se uma tarefa complexa, já que exige muitos elementos atuantes, ao mesmo tempo, em um único sujeito, como Connelly e Clandinin (1995, p. 22) apontam: “[...] a complexidade da narrativa inclui que uma mesma pessoa ao mesmo tempo viva, explica, re-explica e revive essas histórias”. Para McEwan (1998), isso significa dizer que o professor, ao narrar as histórias acerca da prática docente, possibilita não só uma retomada de sua trajetória profissional mas também faz uma tentativa de significá-la e transformá-la, o que o obriga a ultrapassar o estado atual para considerar como poderia ser concebido o seu fazer docente. Essa consideração será aquela que provocará o confronto com suas próprias práticas docentes, para desafiá-lo a refletir mais profundamente sobre elas, convertendo-se, enfim, em um objeto de autorreflexão.

Na medida em que o professor conta histórias acerca da docência, ele tem o poder de se (re)criar e de se modificar com o tempo, a fim de se adequar às novas situações que está vivendo. Esse é um movimento constante, no qual as pessoas

vão (re)construindo o sentido das coisas. Portanto, nesta investigação, a finalidade principal de utilizarmos a entrevista semiestruturada foi devido ao fato de a considerarmos um meio adequado para obter narrativas orais das bolsistas Egressas do PIBID Pedagogia sobre as práticas de iniciação à docência, sobre as relações entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento escolar, sobre processos formativos, identificando também suas concepções, crenças e seus valores relacionados à aprendizagem de ser professor. Nessa direção, consideramos a atividade narrativa, como um instrumento de pesquisa, capaz de conduzir à compreensão da relação dos sujeitos com a realidade sociocultural a que pertencem.

As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente com cada egressa pela pesquisadora, nas dependências do Centro Universitário Franciscano, com duração média de uma hora e meia. Utilizamos, para a sua realização, uma Matriz Guia da Entrevista Narrativa (Apêndice A). Essa matriz foi utilizada para que, por meio de uma conversa casual, fosse possível coletarmos as informações que interessavam para a pesquisa. A matriz funcionou como uma orientação, mas foi utilizada com certa flexibilidade. A produção das narrativas foi registrada em aparelho celular e resultou, após sua transcrição, em textos passíveis de análise.

Além das entrevistas, empregamos, como instrumento de coleta de dados, **a análise de documentos**. Assim como as entrevistas, as informações contidas em documentos são relevantes para os estudos de caso (YIN, 2005), constituindo-se em uma rica fonte de dados. A análise dos documentos de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico ou que podem ser reexaminados, é realizada com vistas à busca de novas e/ ou de interpretações complementares.

Nesse contexto, o uso de documentos é indicado quando eles podem fornecer detalhes específicos para corroborar e valorizar as evidências oriundas por meio de outras fontes de coleta de dados. Sendo assim, [...]” a busca sistemática por documentos relevantes é importante em qualquer planejamento para a coleta de dados” (YIN, 2005, p. 114).

São considerados documentos os seguintes materiais escritos: cartas, memorandos, correspondências, documentos administrativos (projetos, relatórios, documentos internos), minutas de reuniões e recortes de jornais. Assim, nesta investigação, a intenção de analisar documentos oficiais – marcos regulatórios basilares para a formação de professores – envolveu desde a legislação que orienta

e determina, no âmbito das políticas públicas nacionais, os modos de organização dos cursos de licenciatura em Pedagogia, do Programa PIBID/CAPES, até a legislação própria do Centro Universitário Franciscano.

Nesse caso, os documentos analisados foram: a) Decreto nº 7.219/2010 (Anexo – B); b) Portaria nº 096/2013 (Anexo – C); c) Projeto Institucional PIBID da IES (Anexo – D); d) Subprojeto da Área da Pedagogia (Anexo – E); e) Relatórios CAPES do Subprojeto Pedagogia (2010-2013); f) Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia; g) Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia. Os aspectos analisados nos referidos documentos estão representados no Quadro que segue.

Quadro 2 – Marcos Regulatórios<sup>9</sup>

Documentos	Aspectos analisados
Decreto nº 7.219/2010	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição do PIBID</li> <li>- Finalidade do PIBID</li> <li>- Objetivos do Programa</li> <li>- Instituições participantes</li> <li>- Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos</li> <li>- Articulação entre a IES e o sistema público de educação básica</li> </ul>
Portaria nº 096/2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição do PIBID</li> <li>- Finalidade do PIBID</li> <li>- Objetivos do Programa</li> <li>- Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos</li> <li>- Articulação entre as IES e o sistema público de educação básica</li> <li>- Atribuições das IES</li> <li>- Deveres do Coordenador Institucional, do Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais, do Coordenador de Área, do Supervisor e do Bolsista de iniciação à docência</li> </ul>
Projeto Institucional PIBID das IES	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos do Projeto</li> <li>- Proposta teórica</li> <li>- Articulação entre a IES e o sistema público de educação básica</li> <li>- Metodologia e abrangência do Projeto</li> <li>- Avaliação</li> </ul>

<sup>9</sup> O estudo corresponde ao Subprojeto da Área da Pedagogia que vigorou de julho de 2010 até dezembro de 2013, desse modo, a análise dos marcos regulatórios, limita-se até ao ano de 2013.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações previstas</li> <li>- Resultados pretendidos</li> </ul>
Subprojeto da Área da Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Objetivos do Subprojeto</li> <li>- Proposta teórica</li> <li>- Articulação entre o Subprojeto e as escolas públicas de educação básica</li> <li>- Metodologia e abrangência do Projeto</li> <li>- Avaliação</li> <li>- Ações previstas</li> <li>- Resultados pretendidos</li> </ul>
Relatórios do Subprojeto	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ações e atividades desenvolvidas e os resultados alcançados</li> <li>- Produções Didático-pedagógicas</li> <li>- Produções Bibliográficas</li> <li>- Produções Técnicas</li> <li>- Dificuldades enfrentadas</li> <li>- Perspectivas</li> </ul>
Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção do curso de Graduação em Pedagogia</li> <li>- Concepção da formação de professores</li> <li>- Habilidades para a formação do licenciado em Pedagogia</li> <li>- Área(s) de atuação do pedagogo</li> <li>- O que se espera do egresso do curso de licenciatura em Pedagogia</li> <li>- Orientações para organização curricular do curso</li> </ul>
Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção do Curso</li> <li>- Objetivos</li> <li>- Perfil do Egresso</li> <li>- Matriz Curricular</li> </ul>

Fonte: Elaborado pela autora.

A análise e a interpretação dos dados, nesta pesquisa, foram configuradas com base no objetivo central da tese que foi: analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por bolsistas ID egressos do PIBID Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano, na aprendizagem docente.

Desse modo, retomamos os questionamentos que nos moveram na busca desta compreensão: de que maneira a participação das egressas, nas práticas de iniciação à docência do PIBID Pedagogia, repercute nos seus processos formativos? As egressas, ao participarem do PIBID Pedagogia, produzem compreensões e aprendizagem referentes ao processo de ensinar e aprender na docência? A inserção das egressas nas práticas de iniciação à docência, no PIBID Pedagogia, mobilizaram a produção de saberes docentes. Quais?

Para tanto, fundamentamos a análise dos dados na **Análise Textual Discursiva** (ATD), proposta por Moraes (2003). De acordo com o autor, as pesquisas qualitativas têm se apoiado, cada vez mais, em análises textuais. Esses são textos já existentes ou produzidos por meio de entrevistas e observações. É uma tentativa de compreender os fenômenos investigados a partir de uma análise rigorosa e criteriosa, no entanto, sem a pretensão de testá-las ou refutá-las, mas sim, de compreendê-las.

A Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; MORAES e GALIAZZI, 2006) se caracteriza como “[...] uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise de pesquisa qualitativa, que são a análise de conteúdo e análise de discurso” (MORAES e GALIAZZI, 2006, p. 118). Apoiada nos pressupostos do paradigma interpretativo e da abordagem qualitativa, na análise textual discursiva, como entendimento de ciência, a proposta é criar espaços de reconstrução, envolvendo, nisso, diversificados elementos, especialmente a compreensão dos modos de produção da ciência e a reconstrução de significados dos fenômenos investigados. Isso é feito na tentativa de promover a ruptura com o paradigma dominante de ciência, fundamentado em supostas verdades, objetividade e neutralidade, vislumbrando a construção de caminhos próprios de pesquisa.

Nesse tipo de análise, esclarecem Moraes e Galiazzi (2006), exige-se do pesquisador um mergulho em seu objeto de pesquisa, assumindo-se como sujeito das suas próprias interpretações, já que é impossível fazer uma pesquisa, na qual se almeje sua neutralidade, bem como a objetividade da análise, uma vez que “[...] toda análise é subjetiva, fruto da relação íntima do pesquisador com seu objeto pesquisado” (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 122). Essas questões permitem ao pesquisador aprender a conviver com uma abordagem que requer, constantemente, a [re]construção de caminhos, uma vez que as realidades investigadas não são dadas prontas para serem descritas e interpretadas, mas são incertas e instáveis, o que demanda uma intensa impregnação nos fenômenos investigados, o que se traduz a partir de leituras, de releituras, de transcrições, de unitarização e de categorização, especialmente a partir da escrita.

Logo, o processo da análise textual discursiva é um constante ir e vir, agrupar e desagrupar, construir e desconstruir, é um processo “[...] em que o pesquisador movimenta-se com as verdades, e mesmo que perceba os avanços, nunca tem certeza da qualidade, originalidade e pertinência de sua produção” (MORAES E

GALIAZZI, 2006, p. 122). Esse processo só é construído, segundo os autores, no decorrer da pesquisa, em uma rede de argumentos, em uma interlocução empírica e teórica, por meio da reconstrução dos pressupostos de ciência, em que se evidencia um movimento em direção à ruptura de paradigmas. Isso só pode ser feito quando o pesquisador se assume como um autor que adota sua própria voz, ao mesmo tempo em que dá voz a outros sujeitos.

Desse modo, a análise textual discursiva é mais do que um conjunto de procedimentos definidos, uma vez que se constitui, segundo Moraes e Galiazzi (2006), em uma metodologia aberta, em um caminho para o pensamento investigativo, no processo de colocar-se nos movimentos das verdades, participando de sua reconstrução. Os autores concluem que a análise textual discursiva é uma metodologia de análise das informações de pesquisas qualitativas, sendo [...] “um longo processo em que o pesquisador é desafiado a reconstruir seus entendimentos de ciência e de pesquisa, no mesmo movimento em que reconstrói e torna mais complexas suas compreensões dos fenômenos que investiga” (MORAES e GALIAZZI, p. 126).

Assim, segundo Moraes (2003, p. 192), a ATD pode ser compreendida como:

[...] um processo auto-organizado de construção de compreensão em que novos entendimentos emergem de uma sequência recursiva de três componentes: desconstrução do *corpus* – a unitarização; o estabelecimento de relações entre os elementos unitários – a categorização; o captar do novo emergente em que nova compreensão é comunicada e validada.

Descrevemos, a seguir, a constituição dos quatro elementos do ciclo de análise textual, sendo que os três primeiros compõem o ciclo, no qual se constituem como elementos principais, enquanto que o quarto e último focalizam o ciclo como um todo, aproximando-o de um sistema complexo e auto-organizado. O primeiro momento foi a **desmontagem dos textos: a desconstrução e a unitarização** que, segundo Moraes (2003), implica analisar os dados – o *corpus*<sup>10</sup> – de forma detalhada, por meio da leitura cuidadosa e aprofundada. Os dados, segundo Moraes e Galiazzi (2006, p. 132), são “[...] recortados, pulverizados, desconstruídos, sempre a partir das capacidades interpretativas do pesquisador”.

---

<sup>10</sup> Os textos que o compõem podem ser produzidos por meio de transcrições de entrevistas, registros de observações, depoimentos, anotações em diários; ou, ainda, documentos já existentes: relatórios, jornais, atas, projetos.

**A unitarização** consiste em um processo que produz desordem desde um conjunto de textos ordenados, de novas compreensões e teorias a partir de um conjunto de informações sobre determinado fenômeno. Nessa fase, estabelece-se uma relação íntima e aprofundada do pesquisador com seus dados. É o momento em que o pesquisador olha, de diversas maneiras, para os dados, descrevendo-os. Nessa hora, ele constrói novas interpretações, compreensões para um mesmo registro escrito e, com esses procedimentos, surgem as *unidades de significados*. Moraes (2003) ressalta que a desordem, nessa fase, aproxima-se do caos em um processo de extrema desorganização e desconstrução dos materiais de análise, possibilitando, ao mesmo tempo, uma impregnação intensa com o fenômeno investigado, pois, antes de chegar a novas compreensões, [...] “é preciso desestabilizar a ordem estabelecida [...]” (MORAES, 2003, p. 126).

Na presente investigação, o *corpus* foi constituído pelas transcrições das entrevistas narrativas das egressas – sujeitos da pesquisa. Nesse primeiro ciclo, a intenção foi descrevermos e interpretarmos os sentidos e os significados das vozes, de cada uma das ex-bolsistas. Para tanto, organizamos o Quadro de Análise 1 e Quadro de Análise 2 com o desmembramento de cada pergunta da entrevista, de cada uma das egressas, e, em meio ao caos, está a pesquisadora. Damos, então, início ao exercício de produção de novos sentidos e reconstrução, em um processo de interação com as vozes das interlocutoras, em um movimento de identificação das *unidades de significado*. Para auxiliar na identificação das unidades, empregamos um sistema de cores. Assim, a partir dos excertos de cada egressa, selecionamos cores diferentes, compondo, dessa forma, o movimento de reconhecer as unidades de significados. A título de exemplo, apresentamos um recorte do Quadro de Análise 1 e 2, a partir do desdobramento da pergunta - Trajetória no PIBID, com as unidades de significado das egressas 1 e 2.

Quadro 3 – Recorte do Quadro de Análise 1

2. Trajetória no PIBID	
Egressa 1	<p>Desde o começo, assim, deixa eu me lembrar. Eu passei, eu estava em uma escolinha de educação infantil de tarde, aí eu larguei a escolinha e educação infantil porque eu queria só me dedicar ao PIBID, e aí foi o que eu fiz durante esses dois anos, não fiz outra coisa, só o PIBID. E quando a gente entrou na escola que as gurias me falaram “<i>Ai, Tanise, a escola que sobrou para tu atenderes é uma escola de periferia (nunca vou esquecer!) é meio longe!</i>” Aí eu comecei a pensar “<i>Ai meu Deus, como é que vai ser?</i>” E, realmente, quando a gente chega no Adelmo, a primeira impressão que a gente tem, a gente vê bem que é um lugar bem complicado, assim, e o que me deixava nervosa era a questão das professoras, porque como a gente era nova elas sempre achavam que a gente era as sonhadoras “<i>Ai, as que sabem tudo, que tem as metodologias diferentes. Vamos ver se quando se formarem vai ser assim!</i>” E, na realidade, o que eu via muito, o que eu gostava de fazer, de provar que, mesmo a gente sendo novas e elas mais antigas na carreira, elas poderiam fazer isso. Que a questão de sala de aula, às vezes, não é a gente ter outros recursos, às vezes você tem meio metro de papel pardo, meia dúzia de canetinhas e desenvolve aquilo ali. E aí a gente foi indo, e peguei duas turmas, tinha um primeiro, na época a gente tinha um primeiro e um segundo, daí a gente trabalhava duas vezes por semana com as turmas e tinha as reuniões. O PIBID me proporcionou uma coisa que, para mim, até hoje eu desenvolvi, acho que eu já tinha isso comigo mas eu desenvolvi com uma grande facilidade que foi de escrever, de conseguir colocar no papel e fundamentar teoricamente o que eu escrevo, porque tudo o que eu escrevo eu sei onde buscar.</p>
Egressa 2	<p>Quando a gente começou no CAIC, o PIBID, que foi a escola que o nosso grupo optou por trabalhar, a gente... Lógico, fez todo um estudo da instituição primeiro, a comunidade que ela estava inserida, toda a realidade. E ali eu vi que eu ia ter um grande desafio, logo que eu conheci os alunos, logo que a gente fez as primeiras abordagens. Eu vi que seria um desafio porque, primeiro, com a parte docente, que a gente sentiu uma resistência muito grande em receber este projeto na escola. Os docentes que atuavam já lá. Os professores que trabalhavam na escola. Uma resistência porque deu a entender que o <i>PIBID</i> iria pra lá para fazer uma crítica ao trabalho deles. O que não era, era o contrário. A gente foi pra trocar conhecimento, pra entender como que funcionava toda essa questão da docência. E logo eu entrei numa turma de primeiro ano, em que eu fazia observações um período e depois eu retirava eles da sala pra gente fazer algumas atividades que a professora me colocava, como dificuldades dos alunos. Eles têm dificuldades nessa questão, eu queria que tu trabalhasse com isso. E era uma professora que era bem tradicional, cada dia era uma letra e ela não saía muito daquilo ali, mas ela também não foi uma professora que não estava aberta a novas ideias.</p>

Quadro 4 – Recorte do Quadro de Análise 2

2. Trajetória no PIBID	
Egressa 1	<p>- Aí eu comecei a pensar “<i>Ai meu Deus, como é que vai ser?</i>” E, realmente, quando a gente chega no Adelmo, a primeira impressão que a gente tem, a gente vê bem que é um lugar bem complicado, assim, e o que me deixava nervosa era a questão das professoras, porque como a gente era nova elas sempre achavam que a gente era as sonhadoras “<i>Ai, as que sabem tudo, que tem as metodologias diferentes. Vamos ver se quando se formarem vai ser assim!</i>” E, na realidade, o que eu via muito, o que eu gostava de fazer, de provar que, mesmo a gente sendo novas e elas mais antigas na carreira, elas poderiam fazer isso. Que a questão de sala de aula, às vezes, não é a gente ter outros recursos, às vezes você tem meio metro de papel pardo, meia dúzia de canetinhas e desenvolve aquilo ali.</p> <p>- O PIBID me proporcionou uma coisa que, para mim, até hoje eu desenvolvi, acho que eu já tinha isso comigo, mas eu desenvolvi com uma grande facilidade que foi de escrever, de conseguir colocar no papel e fundamentar teoricamente o que eu escrevo, porque tudo o que eu escrevo eu sei onde buscar. Então uma das grandes contribuições da minha caminhada, assim, os primeiros artigos que vinham que a gente dizia</p> <p>- E aí depois a gente conseguia, “<i>Tem artigo, então tá!</i>” em uma tarde sentava e conseguia fazer quinze folhas de artigo numa boa, assim. E aquele prazer de sentir que tudo o que a gente escrevia virava material [...] então quer dizer, a chance de poder acreditar, o que eu faço vira estudo, o que eu faço é fundamentado. Para mim, foi uma caminhada [...]</p>
Egressa 2	<p>- E ali eu vi que eu ia ter um grande desafio, logo que eu conheci os alunos, logo que a gente fez as primeiras abordagens [...] um desafio porque, primeiro, com a parte docente, que a gente sentiu uma resistência muito grande em receber este projeto na escola. Os docentes que atuavam já lá. A gente foi pra trocar conhecimento, pra entender como que funcionava toda essa questão da docência [...] E era uma professora que era bem tradicional, cada dia era uma letra e ela não saía muito daquilo ali, mas ela também não foi uma professora que não estava aberta a novas ideias. Quando eu sugeria para ela alguns jogos, atividades mais lúdicas, já que estava tendo dificuldades com a turma e era tranquilo [...] É mais tradicional, não é muito aberto” [...] E eu também tentava trabalhar da forma como a professora trabalhava, eu tentava me adaptar, e tentei equilibrar já que a professora gostava de trabalhar da maneira tradicional. Bom, daí eu quero “mostrar pra ela que eu também quero aprender com ela” [...] Quando os professores sabiam que as bolsistas do <i>PIBID</i> iriam, a gente ficava sozinhas na sala e trabalhava sozinha com eles. E também foi [...] É, a aprendizagem foi a mesma. A experiência foi ótima, mas ali a gente teve bastante dificuldade pela questão de não ter o apoio da escola. ...então acaba que não tem muita coisa pra fazer e é muito difícil de alfabetizar [...] Daí a gente perguntava como é que a gente poderia ajudar, que metodologia você quer que eu use com a turma? Não sei, eu acho que vocês que escolhem. Então a gente não tinha um norte, nós é que víamos o que iríamos fazer com a turma. É na verdade, porque tivemos uma liberdade para escolher a metodologia que iríamos usar.</p> <p>- “e eu me perguntava “bah mas qual é o meu papel aqui? O que eu vim fazer como ” em um programa de iniciação à docência? [...] Será que eu tenho que rotular? Eu tento ajudar? Ajudar de que forma? Que metodologia com esse aluno?”. Tudo isso a gente ia refletindo todo tempo em que a gente estava no <i>PIBID</i>. E o <i>CAIC</i> foi um grande, um grande [...] Eu decidi lá que eu seria professora que eu não desistiria dessa área, porque os professores, logo que a gente entrou teve toda essa dificuldade né, mas eles diziam que viam que tinham resultados o que estava sendo feito. Não tinha como negar.</p> <p>- E quando havia troca entre o bolsista e o professor dava mais certo ainda e, à medida que eles foram vendo, percebendo isso, não tinha como não “bom, eu vou apoiar este projeto”. Porque a nossa intenção não era ir lá e criticar a</p>

	escola, da mesma maneira que a gente queria ensinar e eles também poderiam nos ensinar alguma coisa, então era uma troca mesmo.
Unidades de significado: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>- Relação teoria e prática – produção de saberes – produção escrita – sujeito do conhecimento</li> <li>- Autoformação</li> <li>- Processo refletivo</li> <li>- Atuação docente.</li> <li>- Novas experiências, troca de saberes</li> <li>- Reflexão sobre o papel do professor, o que significa ser professor, definição pela profissão de professor</li> <li>- Complexidade da formação docente</li> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas e as professoras supervisoras</li> <li>- Constituição de saberes: acadêmicos, disciplinares e experienciais.</li> </ul>	

Fonte: Elaborada pela autora.

O **Estabelecimento de relações - categorização** foi o segundo momento. A categorização é um “[...] processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial de análise, levando ao agrupamento de elementos semelhantes” (MORAES, 2003, p. 197). Ou seja, a partir da unitarização, criam-se as condições à categorização, com emergência de novos entendimentos e sentidos, mas isso só é feito, uma vez que seja concretizada a unitarização nos materiais de análise, com intensa desorganização e desconstrução.

As categorias resultantes desse movimento de compreensão, do que está sendo significado pelo pesquisador, em razão dos objetivos do trabalho, constroem-se por meio dos elementos semelhantes, sendo que, a todo o momento, elas podem ser modificadas e reorganizadas em um processo em espiral. Dessa forma, entendemos que as “[...] categorias não saem prontas, e exigem um retorno cíclico aos mesmos elementos para sua gradativa qualificação. O pesquisador precisa avaliar constantemente suas categorias em termos de sua validade e pertinência” (MORAES E GALIAZZI, 2006, p. 125). Por intermédio da produção, da descrição e da interpretação das categorias, é composto o exercício de expressar as novas compreensões que serão possibilitadas pela análise, constituindo-se em elementos de organização do metatexto. Desse modo, há a construção de um novo texto, que surge por meio dos textos originais (dados), os quais expressam um olhar do pesquisador sobre os significados e sentidos percebidos nesses textos.

Assim, de acordo com Moraes e Galiazzi (2006, p. 125), se “[...] a unitarização representa um movimento para o caos, de uma desorganização de verdades estabelecidas, a categorização é o movimento construtivo de uma ordem diferente do original”. Se o primeiro ciclo da análise textual qualitativa se deu pela separação,

pelo isolamento e pela fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise ocorre em sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. “O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem – reconstrução, uma nova compreensão, uma nova síntese” (MORAES, 2003, p. 197).

Na análise textual discursiva, o processo de categorização das unidades de significados caracteriza-se por três propriedades, as quais dizem respeito a: 1ª) validade ou pertinência; 2ª) homogeneidade e 3ª) a não exclusão mútua. Na primeira propriedade, a ligação é com a representatividade das descrições e das interpretações obtidas acerca dos dados, por meio do conjunto de categorias (MORAES, 2003). Essas precisam ser válidas e pertinentes aos objetivos da análise, bem como representar os dados em relação à fundamentação teórica adotada pelo pesquisador.

Na segunda propriedade, a abordagem é sobre a homogeneidade, ou seja, “[...] as categorias de um mesmo conjunto precisam ser construídas a partir de um mesmo princípio, de um mesmo contínuo conceitual” (MORAES, 2003, p. 199). Sobre essa propriedade, o autor ressalta que, dependendo da complexidade dos dados, podemos construir vários conjuntos de categorias e subcategorias, no entanto, cada conjunto deve ser homogêneo (MORAES, 2003).

Na terceira categoria, a referência é a respeito da “exclusão mútua”. Mesmo assim, esse autor não concorda que seja necessário acontecer uma exclusão mútua entre as unidades de significado. Moraes (2003, p. 199) afirma que

[...] uma mesma unidade pode ser lida de diferentes perspectivas, resultando em múltiplos sentidos, dependendo do foco ou da perspectiva em que seja examinada. Por essa razão aceitamos que uma mesma unidade possa ser classificada em mais de uma categoria, ainda que com sentidos diferentes.

Assim, a partir das unidades de significado de cada egressa, destacada em cores diferentes, começamos o processo de comparação entre as unidades (cores diferentes), de reunir o que é comum – **a categorização**. Desse modo, organizamos o Quadro de Análise 3, por meio do estabelecimento das relações entre as unidades significativas, de significados semelhantes, e iniciamos um movimento de [re]construção, de análise, em busca de nova síntese.

A seguir, apresentamos um recorte do Quadro de Análise 3 para melhor compreensão do processo de comparação entre as unidades, referente à pergunta anterior – Trajetória no PIBID:

Quadro 5 – Recorte do Quadro de Análise 3

<b>2. Trajetória no PIBID – unidades de significado</b>	
<b>Egressa 1</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>- Relação teoria e prática – produção de saberes – produção escrita – sujeito do conhecimento</li> <li>- Autoformação</li> <li>- Processo refletivo</li> <li>- Atuação docente.</li> </ul>
<b>Egressa 2</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas experiências, troca de saberes</li> <li>- Reflexão sobre o papel do professor, o que significa ser professor, definição pela profissão de professor</li> <li>- Complexidade da formação docente</li> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas e as professoras supervisoras</li> <li>-Constituição de saberes: acadêmicos, disciplinares e experienciais.</li> </ul>
<b>Egressa 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhamento de saberes e experiências com a professora regente</li> <li>- Desafios e enfrentamentos na chegada à escola.</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional.</li> <li>- Relação teoria e prática.</li> </ul>
<b>Egressa 4</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação teoria e prática</li> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas – pares</li> <li>- Atuação docente</li> </ul>
<b>Egressa 5</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desafios e enfrentamentos na chegada à escola</li> <li>- Compartilhamento de saberes com a professora regente; aprender com o outro: processo inter e intrapessoal.</li> </ul>
<b>Egressa 6</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas</li> <li>- Desafios e enfrentamentos na chegada à escola</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional.</li> </ul>
<b>Categorias Iniciais</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação teoria e prática – produção de saberes – produção escrita – sujeito do conhecimento</li> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas</li> <li>- Complexidade da formação docente</li> <li>- Autoformação</li> </ul>	

Fonte: Elaborado pela autora.

A identificação das categorias foi um processo longo, que exigiu dedicação, tempo por parte da pesquisadora, uma vez que, ao nos debruçarmos sobre as unidades de significado, as categorias não emergiram em um único movimento, foram sendo modificadas, reagrupadas, reorganizadas, em um processo cíclico de criação e [re]criação. Para tanto, foi fundamental termos clareza dos objetivos propostos na investigação, bem como do marco teórico que sustentou o estudo, para que, no processo de categorização, iniciasse o processo de teorização em relação aos fenômenos investigados. Sendo assim, a categorização é um processo de criação em que o pesquisador, ao mesmo tempo em que aprende, comunica o

que está sendo investigado. Desse modo, apresentamos, a título de exemplo<sup>11</sup>, nos próximos quadros – Quadro 6 e Quadro 7, o processo emergente de construção das categorias da presente investigação, desde a seleção das unidades de significado até a definição das categorias finais. De acordo com Moraes e Galiazzi (2007), esse processo leva mais tempo e, conseqüentemente, causa mais insegurança no pesquisador, já que é um caminho que precisa ser construído no próprio processo. O caminho percorrido vai de categorias específicas, restritas e em maior número – categorias iniciais, a categorias cada vez mais amplas e em menor número – categorias finais.

Quadro 6 – Processo emergente de construção das categorias de análise

Unidades de significado	↔ Categorias Iniciais	↔ Categorias Finais
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Processo refletivo</li> <li>- Reflexão sobre o papel do professor</li> <li>- Reflexão sobre a prática docente</li> <li>- Reflexão da prática enquanto bolsistas e como professora</li> <li>- Ensino reflexivo</li> <li>- Reflexão individual e coletiva</li> <li>- Prática reflexiva</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ensino reflexivo</li> <li>- Prática reflexiva</li> <li>- Reflexão individual e coletiva</li> </ul>	<p>Prática reflexiva como elemento estruturante da aprendizagem docente</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas experiências, troca de saberes</li> <li>- Saberes docentes: acadêmicos, disciplinares e experienciais</li> <li>- Constituição de saberes: acadêmicos, disciplinares e experienciais.</li> <li>- Compartilhamento de saberes e experiências com a professora regente</li> <li>- Compartilhamento de saberes entre os bolsistas – pares</li> <li>- Relações interpessoais.</li> <li>- Capacidade de trabalhar em equipe</li> <li>- Compartilhamento de saberes com a professora regente</li> <li>- Desafios e enfrentamentos na chegada à escola</li> <li>- Escola como <i>lócus</i> de aprendizagem da docência.</li> <li>- Conhecimento para além do espaço da sala de aula</li> <li>- Transposição didática, constituição de saberes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhamento de Saberes</li> <li>- Constituição de Saberes</li> <li>- Transposição Didática</li> <li>- Escola Lócus de Aprendizagem Docente</li> <li>- Escola Reflexiva</li> </ul>	<p>Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação teoria e prática.</li> <li>- Relação teoria e prática</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Universidade-Escola</li> <li>- Produção Científica</li> </ul>	<p>Interlocução Teoria-Prática</p>

<sup>11</sup> Trata-se de um recorte para melhor compreensão do processo emergente de construção das categorias de análise.

<ul style="list-style-type: none"> <li>- A relação universidade-escola</li> <li>- Aprofundamento teórico fundamental para a aproximação entre universidade-escola.</li> <li>- Conhecimento para além do espaço da sala de aula</li> <li>- Importância do aporte teórico para justificar a prática pedagógica.</li> <li>- Teoria-prática no espaço da sala de aula (universidade)</li> <li>- Teoria-prática no contexto escolar.</li> <li>- Teoria-prática nas disciplinas do curso.</li> <li>- Aprofundamento teórico: pesquisa, leituras.</li> <li>- Busca constante pelo aprofundamento teórico para explicar as questões vivenciadas na prática e vice-versa.</li> <li>- PIBID teoria-prática: produção escrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Teoria-Prática</li> <li>- Cultura Escolar</li> <li>- Cultura Acadêmica</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autoformação</li> <li>- Complexidade da formação docente</li> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional.</li> <li>- Atuação docente</li> <li>- Definição da profissão de professor.</li> <li>- Atuação docente – enfrentamento do cotidiano escolar – autoria da própria prática docente</li> <li>- O que é ser professor?</li> <li>- Complexidade e multifacetada da formação</li> <li>- Trajetória formativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento Pessoal</li> <li>- Desenvolvimento Profissional</li> <li>- Desenvolvimento Organizacional</li> <li>- Identidade Profissional</li> <li>- Trajetória Docente</li> <li>- Formação Docente</li> <li>- Formação Inicial</li> </ul>	<p><i>Ser Professora:</i> Desenvolvimento Profissional Docente e Processo Identitário</p>

**Legenda:**

Egressa 1, Egressa 2, Egressa 3, Egressa 4, Egressa 5, Egressa 6.

Fonte: Elaborado pela Autora

Quadro 7 – Exemplo da construção das Categorias<sup>12</sup>

1º momento - Unitarização			2º momento - Categorização	
Desmembramento de cada pergunta por Egressa	Identificação dos excertos de cada pergunta por Egressa	Unidades de significado	Categorias Iniciais	Categorias Finais
<p><b>Egressa 1</b> – [...] eu estava em uma escolinha de educação infantil de tarde, aí eu larguei a escolinha de educação infantil porque eu queria só me dedicar ao PIBID, e aí foi o que eu fiz durante esses dois anos, não fiz outra coisa, só o PIBID. Quando a gente entrou na escola [...] Aí eu comecei a pensar “<i>Ai meu Deus, como é que vai ser?</i>” E, realmente, quando a gente chega no Adelmo, a primeira impressão que a gente tem, a gente vê bem que é um lugar bem complicado, assim, e o que me deixava nervosa [...]</p>	<p>- Aí eu comecei a pensar “<i>Ai meu Deus, como é que vai ser?</i>” E, realmente, quando a gente chega no Adelmo, a primeira impressão que a gente tem [...] que é um lugar bem complicado - O PIBID me proporcionou uma coisa que, para mim, até hoje eu desenvolvi [...] mas eu desenvolvi com uma grande facilidade que foi de escreve - E aí depois a gente conseguia, “<i>Tem artigo, então tá!</i>” em uma tarde sentava e conseguia fazer quinze folhas de artigo numa boa, assim [...]</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolvimento pessoal e profissional</li> <li>- Relação teoria e prática – produção de saberes – produção escrita – sujeito do conhecimento</li> <li>- Autoformação</li> <li>- Processo refletivo</li> <li>- Atuação docente.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compartilhar Saberes</li> <li>- Constituição de Saberes</li> <li>- Transposição Didática</li> <li>- Escola Lócus de Aprendizagem Docente</li> <li>- Escola reflexiva</li> </ul>	<p><b>Multiplicidade de Saberes Necessários à Docência</b></p>
<p><b>Egressa 2</b> - Quando a gente começou no CAIC, o PIBID, que foi a escola que o nosso grupo optou por trabalhar, a gente [...] fez todo um estudo da instituição primeiro, a comunidade que ela estava inserida, toda a realidade. E ali eu vi que eu ia ter um grande desafio, logo que eu conheci os alunos, logo que a gente fez as primeiras abordagens. Eu vi que seria um desafio porque, primeiro, com a parte docente, que a gente sentiu uma resistência muito grande em receber este projeto na escola [...]</p>	<p>- E ali eu vi que eu ia ter um grande desafio, logo que eu conheci os alunos, logo que a gente fez as primeiras abordagens [...] - “[...] e eu me perguntava “bah mas qual é o meu papel aqui? O que eu vim fazer como bolsista em um programa de iniciação à docência? [...]” - Porque a nossa intenção não era ir lá e criticar a escola, da mesma maneira que a gente queria ensinar e eles também poderiam nos ensinar alguma coisa, então era uma troca mesmo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Novas experiências, troca de saberes</li> <li>- Reflexão sobre o papel do professor, o que significa ser professor, definição pela profissão de professor</li> <li>- Complexidade da formação docente</li> <li>- Compartilhar saberes entre os bolsistas e as professoras supervisoras</li> <li>-Constituição de saberes: acadêmicos, disciplinares e experienciais.</li> </ul>		

<sup>12</sup> Quadro-exemplo do processo de construção das categorias de análise.

O terceiro momento - **captando o novo emergente: a expressão das compreensões atingidas** é a intensa impregnação nos dados de análise, desencadeada pela unitarização e pela categorização, possibilitando uma compreensão renovada do todo, ou seja, a construção de um *metatexto* pelo pesquisador. A comunicação dessa nova compreensão, assim como sua crítica e validação, constitui o último elemento do ciclo de análise proposto.

As produções de metatextos descritivos e interpretativos a partir dos textos do *corpus*, segundo Moraes (2003), mesmo sendo aqueles organizados a partir das unidades de significados e das categorias, não se constituem em simples montagens, mas resultam, em seu todo, a partir de processos intuitivos e auto-organizados.

Nesse sentido, os metatextos:

[...] são constituídos de descrição e interpretação, representando o conjunto um modo de compreensão e teorização dos fenômenos investigados. A qualidade dos textos resultantes das análises não depende apenas de sua validade e confiabilidade, mas é, também, consequência do pesquisador assumir-se como autor de seus argumentos (MORAES, 2003, p. 202).

Nessa fase, o pesquisador manifesta suas intuições e novos entendimentos a partir da interpretação dos dados, construindo, desse modo, novos sentidos e significados. O pesquisador não fica atrelado apenas a uma descrição superficial dos resultados da análise, mas, desde sua rigorosa e ostensiva análise dos dados, ele se assume como autor de seus argumentos, em um esforço construtivo para ampliar e compreender os fenômenos estudados. A validade e confiabilidade dos resultados de uma análise, segundo Moraes (2003), dependem “do rigor com que cada etapa da análise foi construída”, uma vez que “[...] uma categorização rigorosa encaminha-se para metatextos válidos e representativos dos fenômenos investigados” (MORAES, 2003, p. 206).

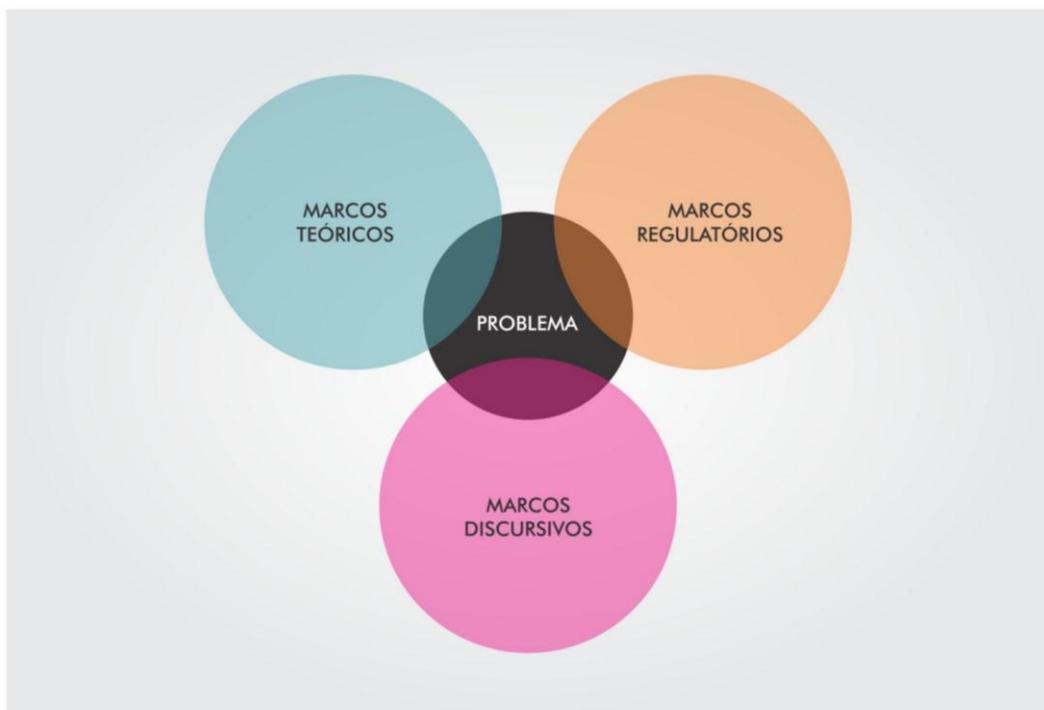
Nesse aspecto, com a [re]construção e a análise das categorias, a pesquisadora produziu um novo texto – *um metatexto* – que não foi constituído apenas de meras compilações dos textos do *corpus* da pesquisa. A construção veio da compreensão, das impressões, dos novos entendimentos, ou seja, da [res]significação da pesquisadora, em que se assumiu como autora, mesmo que inserisse, em seu texto, as múltiplas vozes presentes em sua pesquisa e as teorias que foram emergindo desde as análises.

Com base no objetivo da tese: analisar as repercussões dos processos formativos, vivenciados por bolsistas ID egressos do PIBID Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano, na aprendizagem da docência, podemos, assim, dizer que a produção e construção do *metatexto* desta investigação foram sendo constituídas por meio da interpretação e da inter-relação dos *marcos regulatórios*, dos *marcos teóricos* e dos *discursos dos sujeitos*, o que caracteriza a complexidade da Análise Textual Discursiva.

Entendemos que a análise dos dados em contextos emergentes implica interpretarmos e compreendermos os marcos regulatórios, uma vez que, nesta investigação, trata-se da análise de uma política – PIBID, que atinge nível Nacional, Institucional – Centro Universitário Franciscano e nível de Curso – Graduação em Pedagogia. Os Marcos Teóricos são uma perspectiva de análise do pensamento pedagógico, social, histórico, empírico, porque são os sujeitos envolvidos na investigação.

A próxima figura representa a inter-relação da análise dos dados:

Figura 1 – 1 Análise dos Dados



Fonte: Elaborado pela autora.

Desse modo, o processo de construção e produção da escrita do *metatexto*, pelo pesquisador, significa tanto a comunicação dos resultados das análises textuais discursivas quanto novas aprendizagens sobre os fenômenos investigados. Ou seja, nesta pesquisa, o *metatexto* significa o que a pesquisadora tem a dizer a partir da inter-relação dos *marcos regulatórios*, do *marco teórico* e dos *marcos discursivos* sobre as repercussões dos processos formativos vivenciados pelas Egressas do PIBID Pedagogia e a aprendizagem da docência, na tentativa de ampliar e produzir conhecimentos acerca do tornar-se professor.

No quarto momento, o **processo é auto-organizado** e leva em conta o ciclo de análise descrito. Ainda que seja composto de elementos racionalizados e, em certa medida, planejados, em seu todo, ele se constitui em um processo auto-organizado, do qual emergem novas compreensões. “Os resultados finais, criativos e originais não podem ser previstos. Mesmo assim, é essencial o esforço de preparação e impregnação para que a emergência do novo possa concretizar-se” (MORAES, 2003 p. 192). Este quarto e último elemento do ciclo de análise emergiu da desconstrução dos materiais do *corpus* – *unitarização* – posteriormente ao processo de reconstrução de novas compreensões – *categorização* – e da explicitação do fenômeno investigado – *metatextos*.

Na figura a seguir, apresentamos a organização da análise dos dados, apoiada na metodologia Análise Textual Discursiva:

Figura 2 – Organização da Análise dos Dados



Desse modo, de acordo com Moraes (2003), os quatro elementos do ciclo de análise textual constituem uma espécie de *uma tempestade de luz* concebida como um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina. O autor coloca que:

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos. Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise. A partir disso, possibilita-se a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas (MORAES, 2003 p. 210).

Essa ação demandou o envolvimento da pesquisadora nesse processo, a fim de definir a qualidade e a originalidade das produções resultantes, assim como os pressupostos assumidos por ela no decorrer da investigação.

### 2.3 CONSIDERAÇÕES DE CARÁTER ÉTICO DA PESQUISA

As condutas éticas referentes a esta pesquisa inserem-se no contexto em que os sujeitos participantes são seres humanos. Nesse aspecto, as orientações disponibilizadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS, no site: <http://www.pucrs.br/portal/files/institucional/propesq/regulamentoCEP.pdf>, destacam os seguintes procedimentos: autorização institucional; redação e a assinatura do termo de confidencialidade e do termo de consentimento livre e esclarecido; adequação do projeto ao modelo estabelecido pela Comissão. Após a realização desses procedimentos, encaminhamos a proposta de tese para a análise e parecer da Comissão Científica do Programa de Pós-graduação em Educação, da PUCRS. Aprovada a proposta, em março do corrente ano, damos início às atividades de campo relativas à pesquisa.

Após a aprovação, contatamos os sujeitos envolvidos nesta investigação, para esclarecimentos e informações sobre as condições para a participação no estudo. Isso foi feito pessoalmente pela pesquisadora de forma individual. Nessa oportunidade, foram repassadas as informações referentes ao objetivo do estudo e sobre a possibilidade de esclarecimento de dúvidas, a qualquer momento, sobre o desenvolvimento da pesquisa, bem como sobre os instrumentos utilizados e os resultados obtidos.

Também foram apresentados os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, e de Confiabilidade (Apêndices B e C), sendo de livre opção a participação na pesquisa, de forma a considerar as intenções e disponibilidades de cada sujeito. Realizada a adesão das participantes, definimos, junto aos envolvidos na pesquisa, as datas para a realização das entrevistas, considerando horários e locais de acordo com a disponibilidade dos sujeitos. As entrevistas narrativas foram realizadas individualmente e gravadas em áudio. Às participantes foram entregues duas cópias do Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento, sendo que, depois de assinadas, uma ficou de posse da participante e a outra com a pesquisadora.

As gravações foram transcritas de forma literal e os sujeitos receberam as transcrições, enviadas por e-mail, para alterá-las ou ajustá-las, se assim o desejassem. A eles reservamos o direito de não concordarem com a gravação em áudio e nos comprometemos em preservar a sua privacidade na pesquisa. O áudio foi arquivado em CD e em cópia impressa, sendo utilizados para a divulgação desta pesquisa, bem como para desdobramentos do estudo por meio de publicações de trabalhos científicos.

### 3 APRENDIZAGEM DOCENTE E O PIBID: O QUE DIZEM AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS?

Quando o pesquisador inicia um estudo, é provável que a temática a ser investigada já tenha sido abordada por outros pesquisadores; assim, é essencial, nesse momento, ampliar a área de conhecimento. O contato com as diferentes fontes de conhecimento, como periódicos, anais de eventos, bancos de teses e dissertações, acaba por contribuir no delineamento do objeto de investigação, evitando, assim, leituras que não tratam especificamente do objeto de estudo.

No que diz respeito ao tema da pesquisa, é necessário destacarmos que a escolha das fontes de pesquisa é fundamental no sentido de considerar fontes seguras, que tenham reconhecimento nacional e/ou internacional. Além de apresentar a produção atual, é necessário que o assunto seja abordado de forma crítica e reflexiva.

Logo, nessa investigação, compreendemos ser indispensável identificarmos as fontes de conhecimento acerca do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e em que medida ele contribui para a aprendizagem docente dos futuros professores. Para tanto, o percurso metodológico adotado foi do tipo *estado do conhecimento*. Entendemos, por estado do conhecimento, a análise da produção científica/acadêmica em uma determinada área que permite identificar e reconhecer o conhecimento produzido. Nesse sentido, Morosini (2006, *apud* UNIVERSITAS, 2002) define o estado do conhecimento como um estudo quantitativo/qualitativo, descritivo da trajetória e da distribuição da produção científica sobre um determinado objeto, estabelecendo, dessa forma, relações contextuais com um conjunto de outras variáveis, como, por exemplo, data de publicação, temas e periódicos, etc.

A produção científica desse estudo foram os artigos publicados nos anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática (ENDIPE), no ano de 2012, bem como as teses e dissertações disponíveis no Banco de Teses da CAPES.<sup>13</sup> A escolha das produções científicas do ENDIPE justifica-se pelo fato de o referido evento ter legitimidade nas produções contemporâneas no cenário educacional brasileiro, tanto na formação de professores quanto nas políticas públicas. O ENDIPE, atualmente, é considerado um dos maiores eventos na área da educação

---

<sup>13</sup> Buscamos localizar as produções científicas publicadas nos eventos da Associação ANPED – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, no período de 2009 a 2015. Foram encontrados apenas três artigos referentes ao PIBID, no ano de 2015.

em número de participantes e acontece de dois em dois anos, em diferentes Estados do Brasil e são organizados por Instituições de Ensino Superior. Os eventos promovidos pelo ENDIPE visam à divulgação e à socialização dos resultados de estudos, pesquisas e práticas desenvolvidas em todo o país; portanto, constitui-se como um espaço privilegiado de trocas de experiências, articulação de grupos, questionamentos e reflexões. Diante da projeção nacional do evento, o escolhemos como fonte de consulta de trabalhos, já que nele são divulgadas pesquisas recentes em nosso país. O Banco de Teses faz parte do Portal de Periódicos da CAPES/MEC e, por meio dele, é possível termos acesso às teses e dissertações defendidas junto a Programas de Pós-graduação do País.

A metodologia do estado de conhecimento, tanto dos artigos do ENDIPE quanto das dissertações e teses do Banco de Teses, foi realizada a partir do levantamento quantitativo para a seleção de fontes do *corpus* de análise. Para isso, empregamos a palavra-chave: *PIBID*. Quanto aos textos do evento, encontramos 40 artigos. Posteriormente, analisamos cada artigo a fim de fazer um agrupamento de temáticas comuns. De posse dos artigos, num primeiro momento, foram identificadas: a) Áreas dos Subprojetos, b) Instituições de Educação Superior (IES) e c) Localização das Universidades nas Regiões do Brasil dos artigos publicados.

Posteriormente, o reconhecimento das categorias: a) *Formação de Professores*; b) *Teoria-Prática* e c) *Universidade-Escola*.

Tabela 1 – Número de artigos por categorias

Categorias	Número de artigos
Formação de professores	24
Universidade/Escola	10
Teoria/Prática	06
Total	40

Quanto às dissertações e teses, foram encontrados 21 trabalhos, todos de dissertações, defendidas nos anos de 2011 e 2012<sup>14</sup>. Logo após, fizemos a busca dos resumos para uma leitura prévia e, a partir daí, selecionamos 06 dissertações, com as temáticas de nosso interesse; posteriormente, acessamos os trabalhos

<sup>14</sup> Não foi possível o acesso aos trabalhos dos anos posteriores, já que a última atualização do banco ocorreu até 2012.

completos. A análise qualitativa das categorias pautou-se na análise de conteúdo. Bardin (2004, p. 37) refere-se que a análise de conteúdo consiste em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Assim, a análise de conteúdo, enquanto um conjunto de técnicas de análise de comunicações, que objetiva a identificação do que está sendo dito a respeito de determinado tema, é utilizada na tentativa de encontrar respostas para as questões formuladas, bem como confirmar ou não as afirmações levantadas antes do trabalho de investigação.

### **O PIBID no cenário nacional**

Apresentamos, a seguir, o PIBID no cenário nacional, com base nas produções científicas do XVI ENDIPE, no que diz respeito a: a) Áreas do Subprojeto, b) Instituições de Educação Superior (IES) e c) Localização das Universidades nas Regiões do Brasil.

Gráfico 1 – Áreas dos Subprojetos

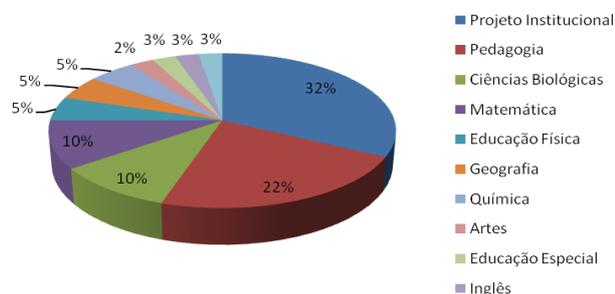
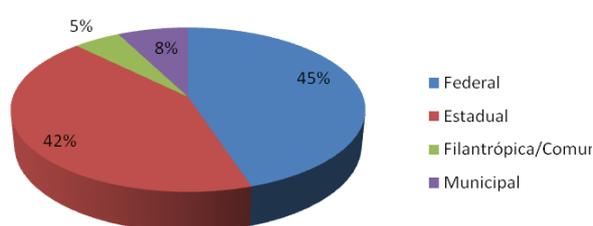


Gráfico 2 – Instituições de Educação Superior



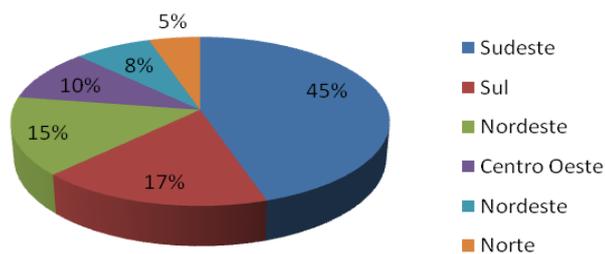
Fonte: Artigos – ENDIPE

O que percebemos, a partir dos gráficos 1 e 2, referente às Áreas do Subprojeto, é que 32% dos artigos publicados no ENDIPE são produções referentes aos Projetos Institucionais das Instituições que integram o PIBID. Também percebemos que 22% abordam o Subprojeto da área da Pedagogia. Conforme dados apresentados no III Encontro de Coordenadores Institucionais do PIBID<sup>15</sup>, realizado em maio de 2013, o maior número de bolsistas por área é da Pedagogia, com 6.294 estudantes.

Dos 40 artigos publicados no evento, constatamos que 45% deles são oriundos de instituições federais de educação superior, 42% das instituições estaduais de educação superior, 13% de instituições comunitárias e filantrópicas (sem fins lucrativos). Justificamos a maior incidência das IES federais pelo fato de que a data de início das atividades do PIBID deu-se por meio do lançamento da primeira chamada pública MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007, publicado no Diário Oficial da União, em 13/12/2007, voltado, primeiramente, para as instituições públicas federais nas áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. Embora tenha tido sua primeira edição em 2007, o PIBID foi criado pelo Decreto nº 7.219/2010, expandindo-se às Universidades Públicas Estaduais, Municipais e Comunitárias, abrangendo as demais licenciaturas.

<sup>15</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>.

Gráfico 3 – Localização das Universidades nas Regiões do Brasil



Fonte: Artigos – ENDIPE

No que se refere à localização das Universidades nas Regiões do Brasil, o gráfico acima aponta que 45% dos artigos publicados no ENDIPE são oriundos de IES da Região Sudeste, uma vez que a maior concentração de instituições de educação superior no Brasil está localizada justamente nessa Região, conforme indica o Censo da Educação Superior (2011). Dados do III Encontro de Coordenadores Institucionais do PIBID<sup>16</sup> demonstram que 31% da distribuição do Programa nas IES por região estão na Região Sudeste.

#### O PIBID e a aprendizagem docente

O exame dos artigos publicados nos anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática (ENDIPE) possibilitou o reconhecimento das categorias de análise, a saber: a) Formação de Professores; b) Teoria-Prática e c) Universidade-Escola.

#### *Formação de professores:*

As produções científicas que tratam da categoria de análise “*formação de professores*” possibilitaram a identificação de subcategorias, a saber: a) metodologias e estratégias de ensino; b) formação inicial de professores; c) formação continuada de professores; d) saberes dos bolsistas e dos professores e, também, e) ser professor.

<sup>16</sup> <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>.

No que diz respeito às *metodologias e estratégias de ensino*, os trabalhos apontam que o PIBID vem incentivando os licenciandos e os professores de escolas da rede pública de ensino a empregarem novas metodologias e estratégias de ensino. Os trabalhos indicam que a possibilidade dos graduandos, por meio das atividades do programa de produção/criação de material pedagógico, planejamento e desenvolvimento de projetos pedagógicos, oficinas, miniprojetos de ensino, executados no contexto escolar, apresentaram-se como diferencial do PIBID à formação didático-pedagógica.

Os autores Bessa *et al.* (2012) entendem que, ao introduzirem novas metodologias de ensino na prática pedagógica, voltadas para um ensino centrado na aprendizagem e na construção do conhecimento por parte dos alunos, em oposição ao ensino conteudista que ainda prevalece nas diferentes áreas do conhecimento, o ensino só tem a ganhar. Nessa mesma direção, Tobaldini (2012) coloca que:

[...] as iniciativas de introduzir novas abordagens no ensino de ciências e produzir materiais didáticos inovadores na formação inicial busca romper com o ensino tradicional conteudista que ainda prevalece no ensino de Ciências agregando à formação inicial discussões teóricas a respeito das pesquisas atuais para melhoria desse ensino. Assim, ao elaborarem materiais e propostas didáticas utilizando diferentes abordagens e/ou enfoques, os acadêmicos bolsistas do subprojeto podem estudar a organização da aprendizagem como “uma construção de conhecimentos por parte dos alunos (p. 9).

Dessa forma, constatamos que as IES que participam do Programa estão atingindo um dos objetivos do PIBID, que é o de proporcionar aos futuros professores a participação não só em experiências metodológicas mas também em práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que buscam a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, explicitado no Edital N° 018/2010/CAPES.

Bessa (2012) afirma que:

[...] nessa perspectiva, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vem incentivando graduandos e professores de escolas da rede pública de ensino a utilizar novas metodologias de ensino. Os graduandos que participam do programa do PIBID criaram ou construíram jogos e materiais para sua atuação na escola, 78,7% dos graduandos disseram que a disponibilidade de material pedagógico para o uso e produção no contexto escolar foi o grande diferencial no programa de formação pedagógica (p. 627).

Os trabalhos de Carneiro e Tobaldini (2012) mencionam que o emprego de novas metodologias e estratégias de ensino, na prática pedagógica dos professores das escolas, possibilita a renovação de metodologias de ensino e o despertar para práticas docentes mais inovadoras e dinâmicas. Isso tudo é feito a partir da troca de experiências entre a escola e a universidade.

Quanto aos textos que tratam da *formação inicial de professores*, os autores apontam vivências que qualificam a formação dos futuros professores:

a) Sobre a participação dos bolsistas nas aulas dos cursos de licenciatura, mencionam que o licenciando que participa do PIBID apresenta um conhecimento diferenciado. Isso ocorre, em especial, durante as discussões sobre o contexto de sala de aula, pois esses estudantes trazem um conhecimento concreto, que é vivenciado por eles no cotidiano das escolas parceiras do Programa (FELÍCIO, 2012).

Melo (2012) manifesta que:

Temos observado o crescimento acadêmico profissional dos bolsistas através da implementação dos mini-projetos de ensino desenvolvidos nas escolas, e também, com a participação destes em eventos locais e regionais apresentando os trabalhos desenvolvidos no âmbito do projeto, inclusive com, em alguns casos, premiações. É claro o desenvolvimento do espírito de colaboração e trabalho coletivo, do espírito investigativo e da capacidade de transposição dos conteúdos formativos do curso para uma prática de cunho reflexivo e ativo com vistas à solução dos desafios cotidianos (p. 682).

b) Sobre a mudança de comportamento dos licenciados, é visto que os estudantes tornam-se mais envolvidos com as atividades da escola, tendo maior preocupação com os conteúdos, com a gestão da classe e, também, com as formas de aperfeiçoar a prática docente. Os participantes do projeto estão sempre prontos a buscarem respostas para os problemas enfrentados no cotidiano das escolas (OLIVEIRA JÚNIOR *et al.*, 2012).

Segundo Ambrosetti *et al.* (2012):

Fica evidente, nos depoimentos dos professores, a percepção de que os alunos bolsistas se diferenciam dos demais, principalmente devido à manifestação de comportamentos que antes não eram tão percebidos. Entre esses comportamentos, há a participação mais significativa nas aulas, visando à busca de respostas para os problemas enfrentados no cotidiano das escolas. O posicionamento desses alunos em sala de aula tem se destacado, também, por questões mais bem formuladas e voltadas para problemas específicos que enfrentam em suas atividades nas escolas (p. 4763).

c) Sobre o efetivo acompanhamento e orientação acerca da participação dos alunos nas diferentes atividades nas escolas, como semanas pedagógicas, reuniões de planejamento, atividades recreativas e pedagógicas, dentro e fora do espaço escolar, formação continuada de professores, Melo (2012) afirma que tais vivências ampliam a perspectiva profissional dos envolvidos, no sentido de considerar as diversas dimensões que permeiam a trajetória docente. Essas vivências possibilitam qualificar a formação docente ao oferecerem ações conjuntas, análise e confronto entre teoria e prática, experiências de ensino e de resolução de problemas de sala de aula.

Nos trabalhos acerca da *formação continuada de professores*, a maioria dos autores enuncia que as atividades promovidas pelo PIBID contribuem para atualização dos saberes e das práticas docentes e, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos professores, evidenciando a importância do aprendizado contínuo. Os autores sinalizam que a oferta de cursos de capacitação, com a produção de resumos, artigos, pôsteres apresentados em eventos; a elaboração de materiais didáticos; a produção de relatórios como momentos de aprimoramento teórico, trazem novas aprendizagens e renovação da prática pedagógica para todos os envolvidos (RODRIGUES et al., 2012). Os mesmos autores ressaltam que as atividades fomentadas pelo Programa têm proporcionado a reflexão sobre a prática docente. Em outras palavras, podemos afirmar que essas atividades são uma oportunidade de discutir e analisar as práticas docentes à luz de novas leituras e olhares e são, também, uma possibilidade de parceria entre a formação continuada e a formação inicial, o que tem real impacto na motivação e no crescimento pessoal e profissional dos professores.

Quanto aos saberes *entre bolsistas e professores*, os trabalhos apresentados apontam para o compartilhamento e a interlocução de saberes entre os professores experientes e os futuros professores, já que ambos são convidados a apresentar suas concepções sobre um mesmo processo. Nesse contexto, há uma parceria entre aluno e professor, no auxílio e no apoio das mais diversas atividades relacionadas à docência, tais como: planejamentos, atividades desenvolvidas na sala de aula e atividades extraclasse.

Os teóricos e a própria prática apontam, assim, para um trabalho de natureza colaborativa, em que bolsistas e professores aprendem uns com os outros. Nesse caso, há a inserção dos bolsistas nas salas de aula, o que proporciona o

compartilhamento de experiências com os professores da rede, resultando num trabalho colaborativo e corresponsável, por meio do qual os alunos passam a compreender o significado do curso de formação inicial; e os professores, a importância da formação continuada (ONOFRE et al., 2012).

Isso significa dizer que “[...] se por um lado, a energia e vontade dos licenciandos contaminavam novamente os professores com a possibilidade de acreditar em novas ações, por outro lado, a experiência e maturidade dos professores levavam os bolsistas a uma reflexão e aprendizagem mais realistas das possibilidades de atuação” (MELO, 2012, p. 006881). Isso tudo “[...] contribuiu para reforçar a construção de uma identidade profissional entre professores e alunos no fortalecimento da formação inicial e continuada” (JAMOSSI, 2012, p. 006391). Referente ao *ser professor*, os trabalhos demonstram que a participação e as experiências vivenciadas pelos bolsistas, no PIBID, contribuem para a constituição do ser professor e para a construção da identidade docente. Os autores apontam que:

a) Há a reflexão não só do que acontece no espaço da sala de aula, bem como há a reflexão do próprio curso de graduação e da profissão docente (WIEBUSCH *et al.*, 2012). Para Simão (2012), “[...] o PIBID tem tido êxito ao inserir os alunos no cotidiano da escola para que possam vivenciar experiências docentes no ambiente escolar, e essas vivências tem contribuído significativamente para a sua formação docente e despertando o interesse pela carreira de professor” (p. 215).

b) Há vivência de situações reais de ensino, ou seja, existe o contato com desafios e problemas próprios do processo de ensino e de aprendizagem (RODRIGUES, 2012).

Os acadêmicos em iniciação à docência, segundo Wiebusch *et al.*, (2012):

[...] necessitam conhecer a prática pedagógica nas escolas e em diferentes escolas, para que sejam oportunizados momentos de vivência e de conhecimentos, de como é estar frente aos alunos, e as diversas realidades. Acreditamos que o ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento, pois a prática docente se desdobra na relação professor-aluno (p. 2980).

c) Ocorre o desencadeamento de sentimentos por parte dos licenciandos: entusiasmo, insegurança, ansiedade, incertezas, inquietações (SANTOS et al., 2012).

d) Ocorre a vivência do cotidiano escolar nos diversos âmbitos: avaliação diagnóstica, planejamento, preparo de projetos, elaboração de atividades, processos de avaliação escolar e institucional brasileira, reunião de Conselho Escolar, de Pais e Mestres, festividades (CARDOSO; RENDA; CUNHA, 2012).

e) A licenciatura é apenas o início da formação profissional, por isso a formação deve ser contínua e envolver a pesquisa, a reflexão sobre a prática, a troca de experiências com professores em serviço e a busca por novas experiências e desafios, além do aprimoramento do conhecimento (JAMOSSI, 2012).

Desse modo, a formação inicial do professor, para Santos et al., (2012):

[...] é um processo que carece de uma atenção especial, por se tratar do momento onde a identidade profissional é construída, visando, assim, uma docência capaz de suprir as supostas deficiências do ensino. O PIBID é um suporte a mais para a licenciatura, possibilitando aos estudantes uma inserção mais aprofundada nas atividades docentes, exercitando de modo mais amplo a reflexão sobre a profissão, o que pode resultar em uma formação mais completa (p. 003183).

Outros teóricos compreendem que os licenciandos adentram o universo complexo da docência com suas representações sociais de ensino e de aprendizagem, mas também são sujeitos de ensino e da aprendizagem nas suas respectivas licenciaturas, ou seja, eles estão sempre aprendendo e ensinando em movimentos de [re]construção de suas representações diversas acerca das interfaces constituintes da docência em educação básica e na graduação (CARDOSO *et al.*, 2012).

### *Universidade/Escola*

A seguir, a análise dos dados diz respeito às produções científicas que tratam da categoria “*Universidade/Escola*”. Os artigos versam que a parceria estabelecida entre universidade e escola, por meio do trabalho compartilhado, possibilita o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência, tanto por parte dos bolsistas quanto por parte dos professores da escola básica da rede pública (SIMÃO *et al.*, 2012).

Quanto aos bolsistas e seu desenvolvimento profissional e aprendizagem da docência por meio da parceria entre universidade e escola, os autores Onofre *et al.* (2012) apontam que os futuros professores passaram a ter mais confiança e

autonomia nas ações desenvolvidas com os alunos e professores da educação básica, o que acaba por refletir no comportamento dos estudantes no curso de formação inicial. Puiati (2012) e Carneiro (2012) destacam que a articulação entre universidade e escola permite ao estudante um espaço de vivência em seu futuro campo de atuação. Alves (2012), por sua vez, aponta que o contato direto com a realidade escolar, por meio das ofertas de condições de intercâmbios, das ações conjuntas, das análises, das experiências de ensino e de resolução de problemas na sala de aula, faz com que os licenciandos aprendam a administrar as situações cotidianas no contexto escolar, percebendo, com isso, as necessidades existentes nas instituições educacionais públicas, o que possibilita qualificar a formação docente.

Segundo Melo (2012), o contato direto com as escolas:

[...] possibilita uma formação dos licenciandos mais qualificada, [...], desse modo o programa contribui para romper com uma antiga sectarização entre o que é produzido e estudado na academia e o espaço escolar. Nesse sentido, reiteramos a importância desse programa para a consolidação dos cursos de licenciatura, para a melhoria da qualidade da formação docente e para a oxigenação das práticas pedagógicas ocorridas no espaço escolar (p. 006882).

Puiati (2012) aponta que as ações de iniciação à docência, junto ao PIBID, além de proporcionarem ao futuro professor um espaço de vivência em seu futuro campo de atuação e a articulação entre universidade e escola, também proporcionam aos professores da rede pública de educação básica oportunidades de acesso a novas metodologias de ensino e a novos espaços de discussão sobre a realidade na qual estão inseridos e sobre sua prática pedagógica.

Felício *et al.* (2012, p. 002687) atentam para a necessidade de estreitar o diálogo entre a Universidade e a Escola, de modo que essa última seja capaz de se assumir como coformadora dos futuros professores. Os mesmos autores colocam que, durante muito tempo, “[...] a tradição que a cultura universitária sustenta em conceber projetos para serem implantados em outros ambientes” acaba por conceber “a escola de educação básica como um mero espaço, onde os licenciando ‘aplicam’ os seus planos descontextualizados”. O desafio posto pelos autores é o de construir uma relação entre universidade e escola, em que a escola pública seja capaz de se assumir como sujeito e produtora de conhecimento. Sobre isso, Felício *et al.* (2012, p. 002687) colocam que “[...] os sujeitos envolvidos pelo PIBID,

sobretudo a universidade, valorizem o cotidiano das escolas públicas, apropriando-se dos saberes e dos fazeres que lá são construídos, como conhecimentos necessários à formação de todo e qualquer professor”.

Para que isso ocorra, há a necessidade de conhecermos a realidade em que os professores atuam, o que pensam, o que fazem e por que o fazem, para, de forma colaborativa, refletir com eles sobre as situações vivenciadas e, caso necessário, construir formas de enfrentamento que considerem as especificidades das escolas e da comunidade (ONOFRE *et al.*, 2012). Nesse sentido, os autores afirmam que “[...] há a necessidade de que os pesquisadores das universidades estabeleçam, com as escolas e seus professores, um trabalho processual, que se defina pelo caráter de ‘via de mão dupla’, evitando encará-los apenas como fornecedoras de dados para a atividade de pesquisa” (p. 003166).

Araújo e Simão (2012) ressaltam que tanto os desafios postos ao PIBID, quanto à pareceria entre universidade e escola vão muito além do reconhecimento da escola e dos professores como produtores de conhecimentos. Trata-se, de acordo com Araújo (2012),

[...] de um programa que traz desafios à universidade e à escola, que promove iniciativas nestes dois espaços formativos, valoriza a corresponsabilidade pela formação docente e movimenta universidade e escola na busca por novos caminhos a serem trilhados juntos em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a promover mudanças positivas na sociedade (p. 001070).

### *Teoria/Prática*

Apresentamos, aqui, as produções científicas referentes à categoria *Teoria/Prática*. Os resultados indicam que o PIBID é um programa que busca a articulação entre teoria e prática (CARNEIRO *et al.*, 2012), ou seja, “[...] trata-se de uma oportunidade ímpar de superação da dicotomia entre a teoria e prática, colocando uma a serviço da outra e em interação positiva na construção do conhecimento teórico e prático” (ZEULLI *et al.*, 2012, p. 002680). Carneiro (2012) destaca que a possibilidade de articulação entre a teoria e a prática, concebendo os conceitos trabalhados de forma significativa e não fragmentada, além de contribuir para a aprendizagem dos alunos das escolas participantes, tem sido, também, o norte de todo o trabalho do PIBID.

Quanto aos textos que tratam da articulação entre teoria e prática, Oliveira *et al.* (2012) apontam que as teorias estudadas e os projetos vivenciados na universidade servem de subsídios teóricos para a confrontação com os projetos e as experiências na escola. As relações que os licenciandos são capazes de fazer, entre o que eles estudam na universidade e o que eles vivenciam ao compartilhar da docência dos professores que atuam nas escolas parceiras, são construídas a partir de um movimento cíclico de ação-reflexão-ação, que se alimenta tanto dos saberes da teoria, como dos saberes da prática (FELÍCIO, 2012). Do mesmo modo, a pesquisa da prática docente, o diálogo e a reflexão são essenciais na formação inicial dos futuros docentes, possibilitando a relação indissociada entre teoria e prática (MARTINS, 2012, p. 2062).

De acordo com Wiebusch, Paul, Ramos, Sarturi (2012):

A teoria estudada na sala de aula, com os professores do Curso de Pedagogia, com conceitos de autores, textos lidos e pesquisas realizadas conseguimos relacionar essa teoria que tivemos, com a prática da sala de aula que vivenciamos, com as inserções nas escolas, inserções em sala de aula, o contato com as crianças e adolescentes, por inúmeras vezes nos deparamos com situações em que não sabíamos o que fazer, e ficávamos nos perguntando qual seria a melhor maneira de ajudar aquele aluno/aluna (p. 002978).

Nesse cenário, o PIBID, segundo Oliveira Júnior *et al.*, (2012) “[...] apresenta-se como uma proposta desafiadora, ao buscar a interlocução entre os conhecimentos específicos e pedagógicos, vivida nas situações reais em que se opera o trabalho do professor” (p. 002736). Assim, um dos maiores desafios na formação inicial dos professores consiste em suscitar apropriações cognitivas, políticas e pedagógicas para a construção de possibilidades mais eficazes de superação dos fossos e dicotomias que afastam teoria e prática, ensinar e aprender, planejar e avaliar (ALMEIDA *et al.*, 2012). Isso faz com que os cursos de licenciatura, nas universidades, sejam obrigados a promoverem constantes reflexões acerca dos componentes curriculares dos cursos, das metodologias de ensino, dos conteúdos, para, com isso, qualificar as discussões em salas de aula e possibilitar uma melhor compreensão, por parte dos futuros professores, em relacionarem teoria e prática com uma participação mais ativa e crítica (TERRA, 2012).

Para responder em que medida o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) contribui para a aprendizagem da docência dos futuros professores, buscamos construir e analisar o estado de conhecimento sobre as

produções científicas do XVI ENDIPE (2012). A leitura desses trabalhos evidenciou que, dos 40 artigos publicados nos anais do evento, a maioria, 24 (60%), trata da *Formação de professores*, tanto em relação à formação inicial quanto em relação à formação continuada de professores. Os resultados apontam que as atividades promovidas pelo PIBID colaboram para a melhoria da qualidade da formação inicial e da formação continuada de professores, por intermédio do compartilhamento de saberes entre os bolsistas e os professores experientes da escola básica. Assim, constatamos que o objetivo do PIBID, de fomentar a iniciação à docência de alunos dos cursos de licenciatura, bem como o aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica, está sendo alcançado.

No artigo “Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil”, de André, Simões, Carvalho, publicado em 1999, as autoras analisaram as dissertações e teses defendidas nos programas de pós-graduação em educação do país, de 1990 a 1996, os artigos publicados no período de 1990 a 1997 e as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho Formação de Professores, da ANPEd, no período de 1992 a 1998, sobre o tema da formação dos professores. Das 284 dissertações e teses analisadas sobre formação do professor, produzidos de 1990 a 1996, 216 (76%) tratam do tema da formação inicial, 42 (14,8%) abordam o tema da formação continuada e 26 (9,2%) focalizam o tema da identidade e da profissionalização docente.

Dos 115 artigos publicados, em dez periódicos acerca do tema formação do professor, as temáticas mais enfatizadas nos periódicos foram: identidade e profissionalização docente, com 33 artigos (28,7%); formação continuada, com 30 artigos (26%); formação inicial, com 27 artigos (23,5%) e prática pedagógica, com 25 artigos (22%). Em um total de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, da ANPEd, no período 1992 a 1998, os principais temas abordados nesses textos foram: formação inicial, com um total de 29 textos (41%); formação continuada, com 15 textos (22%); identidade e profissionalização docente, com 12 textos (17%); prática pedagógica, com 10 textos (14%) e revisão de literatura, com quatro textos (6%).

Alguns anos mais tarde, em 2001, Brzezinski e Garrido, no artigo “Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998”, enunciam que, do universo de 70 trabalhos apresentados no GT Formação de Professores, durante as reuniões anuais da ANPEd, no período 1992-

1998, 28 tratam da formação inicial (40%); sobre formação continuada foram 17 trabalhos (24%); 11 pesquisas foram realizadas sobre questões relativas à profissionalização docente (16%) e 10 abordaram práticas pedagógicas (14%); já a revisão da literatura foi objeto de quatro estudos (6%). Dessa forma, constatamos que a temática formação de professores, tanto a inicial quanto a continuada, tem sido objeto de estudo, nos últimos anos, com um aumento significativo de produções científicas em teses, dissertações e artigos. Os resultados encontrados confirmam o que as autoras Brzezinski e Garrido (2001) recomendam: investimento, qualificação e reconstrução dos cursos de formação de profissionais da educação pautados na relação teoria-prática e ação-reflexão-ação.

Verificamos que, por meio das análises realizadas, 10 (25%) dos trabalhos publicados nos anais do ENDIPE tratam da *Universidade/Escola*. O tema emerge com certa constância nos artigos, o que aponta que as ações desenvolvidas nas escolas públicas são fruto de parceria universidade-escola, com base na “[...] articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades”, como declara o artigo terceiro do Decreto 7.219, que dispõe sobre o PIBID (BRASIL, 2010). Isso também aponta que a interlocução entre academia e escola auxilia no aprimoramento dos conhecimentos pedagógicos, específicos e profissionais tanto dos licenciandos quanto dos professores em serviço, uma vez que a escola passa a ser concebida como *lócus* de formação e investigação.

Os estudos sobre *Teoria/Prática* são abordados em seis (15%) dos artigos, um número relativamente pequeno diante da complexidade da temática; no entanto, o número reduzido de publicações talvez se deva às diferentes concepções e paradigmas acerca da relação teoria e prática, já que, como foi possível verificar no Gráfico 1, existe a presença das diferentes áreas do conhecimento dos Subprojetos. Ao analisarmos em que medida o PIBID contribui para a aprendizagem da docência dos futuros professores, nas 06 (seis) dissertações, foi possível identificarmos três categorias, a saber: *Aprendizagem docente*, *Trabalho Colaborativo*, *Escola como lócus de aprendizagem docente*.

## Aprendizagem Docente

A análise das dissertações nos permitiu identificar que a docência configura-se em um processo que se estende ao longo do percurso formativo, que se inicia ainda durante o curso de graduação e se prolonga durante o exercício da profissão docente. Assim, as diferentes experiências formativas, oportunizadas pelas ações do PIBID, no período da formação inicial de professores, contribuem para a aprendizagem da docência.

Em uma das dissertações analisadas<sup>17</sup>, aparece a discussão de que a participação no PIBID proporcionou um espaço formativo para os bolsistas aprenderem e construírem experiências profissionais relacionadas à docência. Por meio das atividades realizadas junto ao programa, a autora afirma que os bolsistas buscavam novas metodologias de ensino, as quais contribuem para a aprendizagem dos alunos, em especial o emprego de estratégias de ensino, que os levassem à motivação para aprenderem matemática. Esse aspecto, segundo a autora, qualifica os processos de aprender e ensinar dos futuros professores de matemática, já que, primeiramente, foi necessário aprender os conteúdos matemáticos, para, posteriormente, ensiná-los.

Outra experiência formativa oportunizada pelo PIBID, segundo Cruz (2012), e que contribui para a aprendizagem docente, é que a participação no programa permite aos estudantes das licenciaturas questionarem acerca de como é desenvolvido o ensino nas escolas de educação básica, bem como podem propor novas estratégias para esse ensino, como possibilidade de ruptura de ensino reprodutivo e conteudista, ainda muito presente nos espaços de sala de aula. É a tentativa de abandonar a lógica do professor que transmite conteúdo, para dar espaço à experiência e à produção de conhecimento coletivamente, entre os bolsistas, alunos e professores supervisores.

Por fim, os autores Cruz (2012); Pranke (2012); Porto (2012); Stanzani (2012) foram unânimes em afirmar que as diferentes experiências formativas, oportunizadas pelas ações do PIBID, contribuem para a aprendizagem docente, uma vez que aprendem sobre o que é “ser professor”, a partir da reflexão e da

---

<sup>17</sup> PRANKE, A. **PIBID I/UFPEL**: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de Matemática. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, UFPEL, Pelotas, 2012.

problematização de situações reais relacionadas à atividade docente, ou seja, refletem e analisam a própria prática docente. Os autores compreendem que a reflexão é algo aprendido e desenvolvido, progressivamente, o que contribuiu para que os bolsistas de ID aprendam a pensar para ensinar, pois esse experienciar a docência e o refletir acerca dela promovem a percepção de que a profissão se constitui em algo complexo e singular.

### **Trabalho Colaborativo**

O trabalho colaborativo é apontado pelos autores Pranke (2012), Stanzani (2012) e Tinti (2012) como um espaço formativo, que contribuiu para a aprendizagem da docência. Sobre o trabalho colaborativo, é possível percebermos, nas dissertações analisadas, que esse é um espaço de aprendizagens conjuntas e mútuas, entre bolsistas, professores supervisores e alunos, no qual todos estão empenhados em atingir um objetivo comum, a aprendizagem. Os autores declaram que o entendimento de um trabalho coletivo e colaborativo é pautado na divisão de tarefas, sem perder de vista a ideia de unidade e integração entre todos os componentes do grupo. Desse modo, os componentes puderam perceber que o trabalho coletivo não é uma tarefa fácil, uma vez que ele depende sempre do trabalho do outro.

Para os bolsistas ID, o trabalho foi compartilhado e realizado de forma colaborativa, o que os estimulou a pensar e refletir sobre o que cada um sabia e a percepção de que, juntos, poderiam avançar e progredir, aprendendo novos conceitos, novas estratégias de ensino, como lidar com as situações reais do cotidiano escolar, ou seja, indo além do que já sabiam tanto dos conhecimentos específicos da área quanto dos conhecimentos pedagógicos. E, para os professores supervisores, o trabalho colaborativo significou a possibilidade de uma formação continuada, fundamentada nesse intercâmbio de saberes e fazeres entre todos os envolvidos no processo.

## Escola como *lócus* de aprendizagem docente

Em outra das dissertações analisadas,<sup>18</sup> a discussão é acerca da importância do processo de conhecimento do contexto escolar para a formação do futuro professor, uma vez que o movimento de inserção na escola possibilita aos bolsistas ID a superação de alguns pré-conceitos negativos que possuíam em relação ao sistema público de ensino. Uma vez inseridos no contexto escolar, permitem que os futuros professores percebam a dinâmica escolar, os procedimentos burocráticos executados pelos professores das escolas públicas e o processo de gestão escolar. Os futuros professores percebem ainda a importância de um professor conhecer a comunidade em torno da escola, bem como os seus alunos, para assim planejar suas aulas.

Segundo o autor, por meio do PIBID, os futuros professores puderam vivenciar um período, entendido por “pré-docência,” em que foi possível confirmar a escolha profissional, projetar-se na futura profissão docente, vivenciando seus dilemas e desafios. Concebe, então, a instituição escolar como um espaço formativo diferenciado, enquanto *lócus* da Aprendizagem Docente. A escola como *lócus* da Aprendizagem Docente, de acordo com Tinti (2012); Porto (2012); Correia (2012), é um espaço também possível de aproximação entre teoria vivenciada na licenciatura e prática vivenciada no contexto escolar.

Os bolsistas relacionam os conhecimentos práticos, vivenciados nas escolas, a conhecimentos teóricos estudados e discutidos nos cursos de licenciatura. A experiência no PIBID, enquanto bolsistas, é diferenciada daquela realizada nos estágios supervisionados, uma vez que o programa proporcionou aos alunos bolsistas uma formação mais próxima do contexto escolar, desenvolvendo atividades didático-pedagógicas e o conhecimento para experienciar situações práticas de ações pedagógicas inovadoras e relacionadas ao aprendizado dos alunos da escola.

Dessa forma, os autores foram unânimes em afirmar que a escola como *lócus* da aprendizagem da docência contribuiu para a formação dos licenciandos, e compreendem o PIBID como uma possibilidade de vivenciar conhecimentos teóricos e práticos de forma integrada.

---

<sup>18</sup> TINTI, D. S. **PIBID**: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de Licenciatura em Matemática. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, PUCSP, 2012.

Concluimos, de maneira geral, que os trabalhos apresentados, bem como as dissertações analisadas, independentemente de suas especificidades, indicam que as atividades promovidas pelo PIBID junto aos bolsistas, ao viabilizarem ações concretas de iniciação à docência no contexto da formação de professores e na instituição escolar, contribuem, de maneira significativa, para a constituição da aprendizagem da docência. Portanto, o levantamento das produções científicas nos proporcionou ampliar a área de conhecimento, além de um olhar mais crítico e abrangente sobre a temática, para que, a partir dessa análise, delimitássemos nosso objeto de investigação.



#### **4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS: O PIBID EM FOCO**

As políticas de formação de professores, no Brasil, têm se configurado, nos últimos anos, como um movimento para a melhoria da qualidade da educação básica. As políticas apontam para a valorização e qualificação da docência, são ações que têm permitido a expansão quantitativa e qualitativa de atividades voltadas à formação docente, em seus diversos níveis, formatos e contextos formativos.

No que diz respeito às políticas públicas de formação de professores, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado em 2007, pelo Ministério da Educação (MEC), apresenta-se como um programa de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica. Esse Programa incentiva a formação de professores para a educação básica; valoriza o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; eleva a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura e insere os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Nessa direção, o PIBID tem promovido uma maior integração entre educação superior e educação básica, na tentativa de potencializar a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência dos futuros professores, assim como contribuir para a produção de saberes docentes e o desenvolvimento profissional de professores em serviço. Diante desse cenário da expansão das políticas públicas para formação de professores, apresentamos a implementação do Programa Institucional de Bolsas Iniciação à Docência (PIBID), por meio de dados publicados pelo Ministério da Educação (MEC). Para tanto, tornou-se fundamental reconhecermos a formação de professores a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), bem como identificar as políticas públicas nacionais de formação de professores pós-LDBEN.

#### 4.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL: UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Consideramos de suma importância situar, no tempo e no espaço, a trajetória das políticas públicas para formação de professores. Para isso, impõe-se uma retrospectiva histórica das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN).

##### **Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 4.024/61**

O início da trajetória relativa às diretrizes e bases da educação nacional tem origem na Constituição de 1934, a primeira das cartas magnas que fixou, como competência da União, a tarefa de traçar as diretrizes da educação nacional (art. 5º, inc. XIV). Ficou claro, nesse documento, a intenção da implantação de um sistema nacional de educação, uma vez que a Constituição reforça, na legislação, que compete à União fixar o Plano Nacional de Educação.

No entanto, o dispositivo do art. 5º, inc. XIV, não resultou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, mas resultou, sim, na formulação do Plano Nacional da Educação. Entretanto, esse fato aconteceu nas vésperas do golpe que instituiu o Estado Novo<sup>19</sup>, o que inviabilizou sua execução. Três anos mais tarde, a Constituição do Estado Novo (1937) reforçou a ideia das diretrizes, ao acrescentar o conceito de bases. Nela, a União incumbir-se-á de “[...] fixar **as bases** e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (art. 15, inc. IX).

Dessa forma, surgiram, pela primeira vez no texto constitucional brasileiro, segundo Carneiro (2010), as duas noções complementares: *diretrizes* e *bases*. Embora postas em espaços distintos, pronunciava-se, sutilmente, a necessidade de buscar um princípio orientador para a educação nacional. Passados cinco anos, o então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, dando cumprimento ao dispositivo constitucional, anunciou um processo de reformas da educação por meio das chamadas “Leis Orgânicas do Ensino”, também conhecidas como “Reforma

---

<sup>19</sup> Estado Novo é o nome do regime político brasileiro fundado por Getúlio Vargas, em 10 de novembro de 1937, e que durou até 29 de outubro de 1945. O regime era caracterizado pela centralização do poder, pelo nacionalismo, pelo anticomunismo e por seu autoritarismo.

Capanema”. Entre 1942 e 1946, foram postos em execução vários decretos-leis. Em 1942, foi criado o Decreto-lei 4.073, de 30/01/1942, conhecido como a Lei Orgânica do Ensino Industrial. Ao longo de 1942 e 1943, foram postos em prática o Decreto-lei 4.048, de 22/01/1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); o Decreto-lei 4.244, de 09/04/1942, que fixou a Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Decreto-lei 6.141, de 28/12/1943, que estabeleceu a Lei Orgânica do Ensino Comercial.

Em 1946, após a queda do Estado Novo, já com o país redemocratizado, foram decretadas as leis orgânicas do Ensino Agrícola, Decreto-lei 9.613, de 20/08/1946; do Ensino Primário, Decreto-lei 8.529, de 02/01/1946; do Ensino Normal, Decreto-lei 8.530, de 02/01/1946, e, em 10/01/1946, pelo Decreto-lei 8.621 e 8.622 foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC). É importante destacar que tanto o SENAI quanto o SENAC foram colocados sob o controle do empresariado correspondente.

A reabertura política resultou numa nova Constituição, promulgada em 18 de setembro de 1946, carta magna liberal, que defendia a liberdade e a educação como um direito dos brasileiros. Pela primeira vez, no texto constitucional, apareceu a expressão: “diretrizes e bases” associadas à questão da educação nacional, ou seja, compete à União legislar sobre “[...] diretrizes e bases da educação nacional” (art. 5º, Inciso XV, Alínea d).

Para atender ao cumprimento do dispositivo constitucional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariano, nomeou uma comissão de especialistas, liderada por Lourenço Filho, iniciando-se os trabalhos em 18 de setembro de 1947. Dos trabalhos da comissão, resultou um anteprojeto de lei. O percurso desse projeto foi longo e tumultuado. Da chegada do texto à Câmara Federal, em 1948, até a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, passaram-se treze anos. Quando foi promulgada a Lei, ela já estava ultrapassada, pois, nesse meio tempo, os rumos do Brasil apontavam para um país semiurbanizado. O país que, outrora, tinha uma economia predominantemente agrícola, passou a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização, no entanto, segundo Romanelli (1991), o Estado não investiu num sistema educacional que pudesse inserir-se no sistema geral de produção, pois, “[...] enquanto o desenvolvimento caminhava no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil, a educação escolar continuava a estruturar-se em bases, valores

e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista” (p. 188). Ressaltamos que, embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelheceu no correr dos debates e por causa do confronto de interesses.

A Lei n. 4.024 estruturou-se em oito grandes eixos: I) Do Direito à Educação; II) Dos Fins da Educação; III) Da Liberdade de Ensino; IV) Da Administração do Ensino; V) Dos Sistemas de Ensino; VI) Da Educação de Grau Primário; VII) Da Assistência Social Escolar; VIII) Dos Recursos para a Educação.

De certo modo, a nova legislação não trouxe grandes alterações na organização do ensino, mantendo a mesma estrutura da Reforma Capanema. Estabeleceu o ensino primário de quatro anos de duração, obrigatório, a partir dos sete anos de idade (art. 26 e art. 27), seguido do ensino secundário com duração de sete anos, dividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, dividido nos ramos: secundário, técnicos e de formação de professores para os ensinos primário e pré-primário (art. 34). Os cursos técnicos ficaram subdivididos em: industrial, agrícola e comercial (art. 47). A lei estabeleceu, no art. 36, o exame de admissão para o ingresso na 1ª série do 1º ciclo dos cursos de ensino médio.

A Lei 4.024/61 conseguiu flexibilizar a estrutura do ensino, possibilitando o acesso ao ensino superior, independentemente do tipo de curso que o aluno tivesse cursado anteriormente. A flexibilização também possibilitou ao aluno migrar de um ramo para outro de ensino (sem ter de recomeçar), por meio do mecanismo de aproveitamento de estudos. Nessa lei, a questão da formação de professores é tratada no Título VII, Capítulo IV, intitulado *Da Formação do Magistério para o Ensino Primário e Médio*, sendo atribuídos ao curso normal, no art. 52, “[...] a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares, destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos à educação da infância”.

A formação docente, para o ensino primário, conforme estabeleceu a lei, nos arts. 53 e 54, dava-se na *escola normal ginásial*, de quatro séries, conduzindo ao diploma de regente de ensino primário, e *escola normal colegial*, de três séries anuais, levando ao diploma de professor primário. Ambos os diplomas asseguraram “[...] igual direito a ingresso no magistério primário oficial ou particular”, conforme fixado no artigo 58. Admitiu-se, portanto, o exercício do magistério por aqueles que concluíam o normal ginásial ou o normal colegial, indiscriminadamente. Assim, constatamos que, no que diz respeito à formação de professores para o ensino

primário, a Lei 4.024/61 não introduziu mudanças significativas no que fora determinado pela Lei Orgânica, de 1946, quanto à sua oferta.

O art. 59 refere-se à formação docente para o ensino secundário, que estabeleceu que deve ser “[...] feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras, e a de professores de disciplinas específicas do ensino médio técnico, em cursos especiais de educação técnica”. A isso, admitiu-se uma exceção no que dizia respeito à formação de professores para o ensino normal, a ser realizada em faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, mas também nos Institutos de Educação, que poderiam oferecer “[...] cursos de formação de professores para o ensino normal dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras” (Parágrafo único).

É possível observarmos dois aspectos na legislação educacional: primeiro, no que diz respeito ao acesso das normalistas ao ensino superior, limitava-o apenas a alguns cursos das faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Conseqüentemente, as condições de acesso ao ensino superior eram desiguais para egressos de Curso Normal, o que não ocorria com egressos de Curso Científico, devido à sua matriz curricular, que era mais adequada à preparação para o vestibular. O segundo aspecto, da formação técnica: a lei valorizava a formação geral em detrimento da formação específica, e o “*como ensinar*”, ou seja, as técnicas apropriadas que o professor utilizaria para manejo de sala de aula. Não havia valorização da formação geral desse professor, em consonância com a realidade em que seus alunos estavam inseridos, ou mesmo com as transformações sociais com que se deparava o País. Como destaca Tanuri (2000, p. 79), ao se referir ao currículo, afirma que continuou:

[...] a haver um certo distanciamento em relação à realidade social e educacional, resultante não somente da ausência de disciplinas voltadas para a análise das questões educacionais brasileiras, como também do tratamento científico, universal, “neutro” dos demais componentes.

A ênfase estava nas técnicas de ensino, haja vista que, no capítulo IV, da Lei 4.024, foi descrito: “[...] o Ensino Normal tem por finalidade a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos *conhecimentos técnicos* relativos à educação na infância” (grifo nosso).

As práticas educativas da Escola Normal de grau colegial constituíam-se de: Educação Física, Educação Moral e Cívica, Educação para o Lar, Educação Artística, Higiene, Técnicas Agrícolas, Técnicas Comerciais, Técnicas de Serviço Social, Biblioteconomia, Estudo do Meio, Artes Femininas, Artes na Educação, Enfermagem, Artes Aplicadas, Folclore, Artes Plásticas, Música e Canto Orfeônico, Recreação e Jogos e Recursos Audiovisuais. Essa prática de ensino constituía o Estágio Dirigido e era obrigatório para todos os alunos participantes do Curso Normal, de Grau Colegial.

Nesses termos, notamos que a formação de professores, nesse período, era alicerçada num currículo composto por disciplinas de práticas pedagógicas e condicionadas à oferta de determinadas disciplinas (como Artes Femininas, Artes na Educação, Educação para o lar), de certo modo, direcionadas ao público feminino. Isso, segundo Vicentini e Lugli (2009), provocou o questionamento sobre a qualidade do ensino das Escolas Normais, identificadas, muitas vezes, como cursos de formação geral para moças e futuras donas de casa, em vez de se apresentarem como cursos de profissionalização docente.

### **Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei n.º 5.692/71<sup>20</sup>**

A *Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus*, n.º 5.692, promulgada em 11 de agosto de 1971, regulamentou o ensino de primeiro e segundo graus, teve um processo gestatório lento, sem a participação da sociedade civil, em virtude do contexto político: o regime militar, instituído em 1964. Um Poder Executivo hipertrofiado e repressor, de acordo com Shiroma *et al.* (2004), que controlava os sindicatos, os meios de comunicação, a universidade. A censura e a prática da tortura permaneceram por um longo tempo. Com essas estratégias, ressaltam os autores, “[...] os militares, de fato, contiveram a crise econômica, abafaram a movimentação política e consolidaram os caminhos para o capital multinacional” (p. 33).

---

<sup>20</sup> A lei recebeu o nome de Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, e não pode ser considerada a segunda Lei de Diretrizes e Bases, já que o ensino superior não é tratado nessa lei. A reforma do ensino superior, também conhecida como Lei n.º. 5.540 - Lei da Reforma Universitária, de 28 de novembro de 1968. De forma parcelada duas leis substituíram a LDB n.º. 4.024/61 que passou a ser a lei parcialmente revogada.

A reforma do ensino empreendida pelo governo militar foi balizada por recomendações advindas de agências internacionais, sobretudo dos acordos entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a *United States Agency for International Development* (USAID), do qual o Brasil receberia assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da reforma<sup>21</sup>. A educação, na reforma, passou a vincular-se ao desenvolvimento do sistema do capitalismo internacional, ou seja, a educação para a formação de “capital humano”, vínculo estrito entre educação e mercado de trabalho. Isso significaria que investir em educação possibilitaria o crescimento econômico. Dessa forma, a educação foi concebida numa perspectiva “economista”, segundo Shiroma *et al.* (2004), “[...] confirmada no Plano Decenal de Desenvolvimento Econômico e Social (1976-1976) para o qual a educação deveria assegurar ‘a consolidação da estrutura do capital humano no país, de modo a acelerar o processo de desenvolvimento econômico [...]’ (p. 34).

Surge, com isso, a necessidade da reorganização do modelo de ensino. Assim, o regime militar procurou equacionar o sistema educacional em vista dessa finalidade, assegurando uma política educacional orgânica, nacional, e que garantisse o controle político e ideológico sobre a educação escolar. Nesse sentido, o art. 1º da Lei 5.692 declarou que o ensino de 1º e 2º graus tinha por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

Para levar a efeito tal objetivo, o ensino de 1º Grau assegurou a ampliação da oferta, para garantir a formação e a qualificação mínima à inserção dos vários setores das classes trabalhadoras no processo econômico, passando a obrigatoriedade escolar para a faixa etária entre os 7 e os 14 anos, com a fusão dos cursos primário e médio ginasial, de quatro anos cada, eliminado o exame de admissão ao ginásio. No ensino de 2º Grau, com duração de três anos, desapareceu o perfil propedêutico, em detrimento do perfil profissionalizante. Na criação da escola única profissionalizante, para Germano (2000), o que estava presente na proposta oficial era uma “visão utilitarista” da educação escolar, ou seja, uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre o sistema educacional e sistema ocupacional, buscando subordinar a educação à produção.

---

<sup>21</sup> A reforma assentou-se em três aspectos: reestruturação administrativa, planejamento, e treinamento de pessoal docente e técnico. (ROMANELLI, 1991, p. 213).

Na tentativa de assegurar o desenvolvimento do modelo econômico e político, a reforma do ensino repercutiu na formação de professores. O cap. V, da Lei 5.692, trata Dos Professores e Especialistas. A nova lei adotava, pela primeira vez, um esquema integrado, flexível e progressivo de formação de professores. Assim, o art. 29 estabeleceu: a formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do país, e com a orientação de que atenda aos objetivos específicos de cada grau em relação às características das disciplinas, às áreas de estudo ou atividades e às fases de desenvolvimento dos educandos.

A formação do professor que, com a Lei 4.024, ocorria em nível médio, recebeu uma nova nomenclatura: *Habilitação para o Magistério*. Permaneceu sendo ofertada no mesmo nível, porém com a característica de que poderia acontecer também em nível superior. Surgiu também o *Especialista em Educação*, termo absorvido principalmente pelos cursos de Pedagogia que, a partir de 1970, passavam a ofertar a habilitação para o Magistério de 2º grau (art. 30). Ampliando o ensino de 1º grau para oito séries, exigiu-se uma reformulação na organização da formação de professores para atuarem nas primeiras séries desse grau de ensino. Conforme o art. 30, para o exercício do magistério de 1ª a 4ª séries, o professor era habilitado, especificamente, no nível de 2º grau, em curso de três séries, e poderia atuar até a 5ª e a 6ª séries do primeiro grau (§ 1º), caso a habilitação tivesse sido obtida em quatro séries, ou em três, com Estudos Adicionais de um ano. Dessa maneira, o antigo Curso Normal transformou-se em habilitação de 2º grau, como qualquer outra.

O art. 30 declarou ainda que, para o o ensino de 1º grau, da 1ª a 8ª série, exigir-se-á habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau, obtida em curso de curta duração. Da mesma forma, os portadores de licenciatura curta, mediante estudos adicionais, poderiam exercer o magistério até a 2ª série do 2º Grau.

As reformas introduzidas pela lei, em especial nos cursos de formação de professores, foram influenciadas por tendência tecnicista, que segundo Germano (2000), esteve presente na proposta oficial de educação:

[...] é uma visão utilitarista, imediatamente interessada da educação escolar, sob forte inspiração da 'teoria do capital humano'. Trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção (p. 176).

Assim, procurou-se aplicar, na escola, o modelo empresarial, ou seja, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, foi preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. Nessa perspectiva, os pressupostos teóricos da tendência tecnicista estão alicerçados na filosofia positivista, que valoriza a ciência como uma modalidade de conhecimento objetivo, portanto, passível de verificação por meio da observação e da experimentação; a psicologia behaviorista, aplicada à educação, restringiu-se ao estudo do comportamento em seus aspectos observáveis e mensuráveis.

Conseqüentemente, o ensino tecnicista busca a mudança de comportamento do aluno mediante treinamento, a fim de desenvolver habilidades, e o professor torna-se, assim, um técnico, um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino, acentuando o formalismo didático com planos de ensino, elaborados segundo normas pré-estabelecidas, dissociadas da realidade sociopolítico-econômica. Com a reforma, o magistério assumiu um caráter propedêutico no ensino, uma vez que primava pela competência técnica do futuro professor e, com isso, a característica de um ensino exclusivamente direcionado para futuros professores com formação essencialmente técnica.

Transcorridos mais de uma década da implementação da reforma nos cursos de formação de professores para o 1º e 2º graus, Gatti, em 1987, apontava inúmeras fragilidades, dentre elas: a desarticulação dos conteúdos específicos em relação às disciplinas pedagógicas, a ausência de um projeto de ensino profissional, a desvalorização da formação do professor, a distância das disciplinas dos cursos e dos seus professores em relação à realidade do ensino de 1º e 2º graus e, por fim, o tratamento excessivamente técnico da prática. A autora finaliza sua análise afirmando que a ênfase “[...] destes cursos é o domínio do formalismo da informação sobre a reflexão face à ação e à ação propriamente dita” (GATTI, 1987, p. 13).

### **Terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n.º 9394/96**

Com a redemocratização do país a partir da segunda metade da década de 1980, é, então, em 1988, promulgada a atual Constituição Brasileira, o que significou a reconquista da cidadania e da concepção da educação como direito de todos (direito social) e, portanto, ela deveria ser universal, gratuita, democrática e de qualidade. A partir disso, deu-se início aos movimentos de reorganização do modelo de ensino brasileiro.

Em dezembro de 1996, foi sancionada a terceira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9394. A LDBEN, ligada a uma tendência educacional de cunho progressista, que teve como norte o século XXI. Pino (2010) destaca que não se trata de uma “revolução da educação no país”, entretanto afirma que o reordenamento dos sistemas educativos, previsto na nova LDB, “[...] poderia criar contextos de relações estruturais de transformação, de reforma e de inovação educacional como parte do processo de “regulação social”, como aspira o novo governo” (p. 19).

A formação de professores, na nova LDB, é abordada no Título VI “*Dos Profissionais da Educação*”; o art. 61 aponta que a formação docente terá como fundamento a “[...] associação entre teorias e práticas (Inc. I)”. Dessa forma, a legislação aponta novos espaços de formação de professores “[...] de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando [...]”.

Assim, acerca da formação dos docentes destinados a atuar na educação básica, o art. 62 define que deverá ocorrer em “[...] nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, caracterizando-se um *processo de universitarização da formação*” (AKKARI, 2011). Segundo o referido autor, uma tendência internacional na formação de professores, que se configura numa alternativa da política educacional, objetiva “[...] propiciar aos professores uma formação mais científica e menos baseada em ‘receitas’” (p. 110). O mesmo artigo esclarece que será admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal. Desse modo, declara que a formação de profissionais, para o curso normal, destinado à formação de professores para a educação infantil e para as primeiras

séries do ensino fundamental, poderá ocorrer nos Institutos Superiores de Educação (ISE) (art. 53). Além da formação de professores, o Título VI contempla aspectos referentes à valorização docente, assegurando aos profissionais da educação: “[...] planos de carreira do magistério público, aperfeiçoamento profissional continuado, piso salarial profissional, período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho” (art. 67).

As reformas educacionais, ao longo da história da formação docente, trouxeram significativas alterações para a formação e valorização dos professores. Cumpre ressaltarmos, ainda, que a profissionalização docente no Brasil aconteceu em decorrência de transformações econômicas, políticas e sociais pertinentes em todos os períodos históricos abordados acima.

#### 4.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS PÓS-LDB, DE 96

Com a aprovação da Lei n<sup>o</sup> 9.394/1996, ampliou-se a política nacional de formação de professores, na tentativa de garantir, de fato, a valorização de professores e a melhoria da qualidade da educação básica. Desse modo, as políticas de formação de professores procuraram orientar e definir ações sobre o trabalho e a formação docente.

No mesmo ano da aprovação da LDB, foi aprovada a Lei n<sup>o</sup> 9.424, de dezembro de 1996, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), configurando-se, naquele momento, um avanço para a formação inicial de professores que atuavam como professores leigos, isto é, sem a devida formação, com o intuito de habilitar esses profissionais para o exercício regular da docência ou, ainda, propiciar a sua capacitação mediante cursos de aperfeiçoamento e reciclagem. O parágrafo único do art. 7<sup>o</sup> autorizava a aplicação “[...] de parte dos recursos da parcela de 60%” na capacitação de professores leigos, durante os primeiros cinco anos de vigência da lei. Os governos municipais começaram, em parceria com Instituições de Educação Superior, públicas e privadas, a promover Cursos de Licenciaturas, tendo como respaldo legal, também, o art. 87, da Lei de Diretrizes e Bases, que instituiu a Década da Educação, e que, no inciso III, do § 3<sup>o</sup>, indica a necessidade da realização de “[...] programas de capacitação para todos os professores em exercício”.

Em 2001, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 10.172, dedicou a Seção IV ao Magistério da Educação Básica – Formação de Professores, evidenciando a valorização do magistério em requisitos como: formação profissional; sistema de educação continuada; jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que incluísse o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula; salário digno; compromisso social e político do magistério. Para isso, o PNE propôs novos prazos para a formação em nível superior, ao estipular que, em cinco anos (a contar de 2001), todos os professores de educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental deveriam possuir, no mínimo, o curso normal em nível médio. E, ainda, no prazo de dez anos, até 2011, setenta por cento (70%) desses professores precisariam ter formação específica de nível superior.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para Formação de Professores na Educação Básica destinam-se à regulamentação dos cursos em nível superior: licenciatura, graduação plena, aprovadas, a partir do ano 2002, com destaque para a Resolução do CNE/CP Nº 01. A referida Resolução instituiu “[...] um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica (art. 1º), bem como a noção de “[...] competência como concepção nuclear na orientação do curso” (art. 3º).

Em 2005, o Programa de Formação Inicial para Professores dos Ensinos Fundamental e Médio (Pró-licenciatura), sob a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESu), oportunizou formação inicial a distância voltada para professores que atuam nos sistemas públicos de ensino, nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e não têm habilitação legal para o exercício da função (licenciatura). O Pró-licenciatura ocorreu em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor-aluno mantenha suas atividades docentes.

O Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) foi criado no âmbito da Secretaria de Educação Superior (SESU), do MEC, em 2006. A primeira edição desse programa foi lançada em 2007 (Edital MEC/SESU Nº 05/2007), mas

passou a ser gerido pela Capes a partir de 2008 (Edital MEC/CAPES/DEB Nº 02/2008). Depois disso, teve mais uma edição em 2010 (Edital MEC/CAPES/DEB Nº 028/2010), incluindo não apenas instituições federais e estaduais, mas todas as Instituições Públicas de Ensino Superior. O Programa tem como finalidade ampliar a qualidade das ações voltadas à formação de professores, com prioridade para a formação inicial desenvolvida nos cursos de licenciaturas. O Prodocência financia projetos voltados para a formação e para o exercício profissional dos futuros docentes, além de implementar ações definidas nas diretrizes curriculares da formação de professores para a educação básica.

Em 2006, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, do MEC, com a finalidade de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação a distância (EaD). A UAB é um sistema integrado por instituições públicas de ensino superior (IPESs) que oferece cursos dirigidos preferencialmente a segmentos da população que têm dificuldade de acesso à formação superior. Prioriza a formação de professores que atuam na educação básica, seguidos de dirigentes, gestores e trabalhadores da educação básica dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Além disso, ela visa a contribuir para a redução das desigualdades na oferta de educação superior, ainda majoritariamente a cargo da iniciativa privada, e pretende desenvolver um amplo sistema nacional de educação superior a distância.

No ano de 2007, foi revogada a Lei nº 9.424, de 1996, e promulgada a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Nessa legislação, como na anterior, ficou destinado que até 60% dos recursos anuais do Fundo podem ser empregados na remuneração “[...] dos profissionais do magistério da educação básica [...]” (art. 22), incluindo os docentes e outros profissionais que oferecem suporte pedagógico direto ao exercício da docência, como a direção ou administração escolar, e o pessoal do planejamento, inspeção, supervisão, orientação educacional e coordenação pedagógica (Inc. II).

O Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação, Decreto nº 6.094/2007, em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e

Municípios, estabeleceu 27 metas em benefício da melhoria da qualidade da educação básica. No que diz respeito à formação de professores, estabeleceu, como diretrizes, dentre outras, a instituição de “[...] programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação [...]”; a implantação do “[...] plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho [...]” e a valorização do “[...] mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional” (art. 2º, Inc. XII, XIII, XIV).

O Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação faz referência às diretrizes para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), de responsabilidade do Ministério da Educação (MEC), cuja prioridade é “uma educação básica de qualidade”. O documento “*Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas*” (2007) manifesta a posição do Governo Federal relativa à formação e à valorização do magistério ao afirmar que a questão é urgente e estratégica.

[...] o PDE promove o desdobramento de iniciativas fulcrais levadas a termo recentemente, quais sejam: a distinção dada aos profissionais da educação, única categoria profissional com piso salarial nacional constitucionalmente assegurado, e o comprometimento definitivo e determinante da União com a formação de professores para os sistemas públicos de educação básica (Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) (BRASIL, MEC/PDE, 2007, p. 19).

Para completar o conjunto de medidas relativas à formação e à valorização do professor, o Governo Federal, por meio da Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, modificou a estrutura e as competências da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A instituição, a partir desse momento, assumiu a capacitação dos docentes da educação básica, incentivou tanto a formação inicial quanto a formação continuada desses profissionais e ampliou as ações de formulação de políticas públicas de formação de professores.

Assim, o Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, instituiu a “Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica”, que regulamenta a atuação da CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, para as redes públicas da educação

básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Com base nisso, a preocupação com a qualificação docente da “Política Nacional de Formação” abrange ações de diversas dimensões, tais como: “[...] suprir a necessidade das redes e sistemas públicos de ensino por formação inicial e continuada de profissionais do magistério [...]”; promover a valorização “[...] mediante ações de formação inicial e continuada que estimulem o ingresso, a permanência e a progressão na carreira”. Outro aspecto ressaltado no Decreto é “[...] promover a integração da educação básica com a formação inicial docente, assim como reforçar a formação continuada como prática escolar regular que responda às características culturais e sociais regionais” (DECRETO Nº 6.755/2009, art. 3º).

Com publicação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, elaborou-se o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o PARFOR (BRASIL, MEC, 2009), em colaboração com as Secretarias dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal e com as Instituições de Ensino Superior. O Programa tem como objetivo garantir que os professores em exercício na rede pública da educação básica obtenham a formação exigida pela LDB, sendo, para tal, constituídas turmas especiais, exclusivas, para atender aos professores em exercício nas redes públicas.

Além da criação do PARFOR, a CAPES declara que incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior (art. 10), criando o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), por meio da articulação entre as instituições de educação superior e os sistemas e as redes de educação básica (Inc. I).

O Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 2014, pela Lei n.º 13.005, ao traçar o planejamento educacional, determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional, com vigência de 10 (dez) anos, concretizadas em 20 metas nacionais. No que se refere à valorização dos profissionais da educação básica, na forma de regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, a política nacional de formação dos profissionais da educação, de que tratam os incisos I, II e III, do caput do art. 61, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegura que todos os professores e as professoras da educação básica

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (META 15).

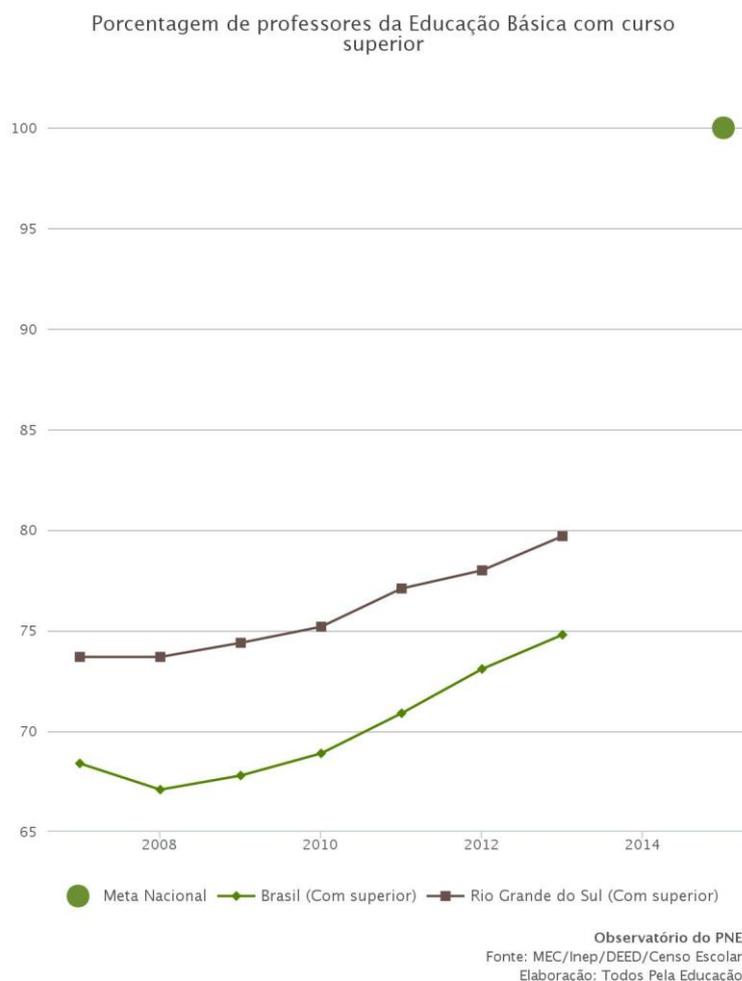
O estabelecimento da referida Meta, segundo o entendimento do MEC, é que a formação acadêmica/universitária do professor é condição essencial para que assuma, de fato, as atividades docentes nas diferentes etapas e modalidades, seja no ambiente escolar seja nos sistemas de ensino; desse modo, a formação, é um requisito indispensável ao exercício profissional docente. No entanto, o acesso à formação universitária de todos os professores da educação básica, no Brasil, não se concretizou, constitui-se ainda uma meta a ser alcançada no contexto das lutas históricas dos diferentes setores do campo educacional em prol de uma educação de qualidade para todos.

O Gráfico 4, a seguir, mostra a porcentagem de professores da Educação Básica com Ensino Superior completo. Em 2013, conforme dados do Observatório do PNE<sup>22</sup>, no Brasil, apenas 74,8%, e no Rio Grande do Sul, 79,7%, tinham essa formação. O que significa que, no âmbito nacional, um quarto, e no âmbito estadual, 20% dos professores lecionavam mesmo sem ter formação superior.

---

<sup>22</sup> Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br>.

Gráfico 4 – Professores da Educação Básica com Curso Superior



Fonte: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores/indicadores#porcentagem-de-professores-da-educacao-basica-com-curso-superior>.

Os índices mostram que as políticas de formação docente no ensino superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incrementadas e incentivadas de modo a universalizar esse acesso. Para tanto, o PNE estabeleceu um conjunto de de treze estratégias que garantam a formação específica, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam, alterando o quadro observado até o ano de 2013. Dentre as estratégias, destaque para a estratégia 15.3 que visa a ampliar o programa permanente de iniciação à docência – PIBID, a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica.

Com estabelecimento do prazo de 1 (um) ano a partir da promulgação do PNE, foi aprovada, em 2015, a Resolução CNE/CP, N.º 02, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior para a formação continuada, considerada, conforme a Resolução, como um processo contínuo que se inicia na formação inicial e prossegue ao longo da vida profissional. Nessa direção, a formação de professores envolve as instituições públicas de educação superior bem como as secretarias estaduais e municipais de educação a que pertencem os docentes. As políticas públicas de formação passam a ser conduzidas de forma colaborativa entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o que indica compromissos e responsabilidades compartilhadas.

Percebemos que, a partir da promulgação da 3ª LDBEN, intensificou-se a expansão e a multiplicidade de ações voltadas à formação docente, tanto inicial quanto em serviço, nos níveis da educação básica e da educação superior, visando ao apoio e à valorização dos profissionais da docência. Sendo assim, o Ministério da Educação (MEC) assume a responsabilidade pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação básica, formulando uma política nacional de formação.

## 5 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), embora tenha tido sua primeira edição em 2007, foi criado pelo Decreto 7.219/2010, do Ministério da Educação (MEC). O PIBID é um programa em que são implementados o incentivo, a valorização do magistério, o aprimoramento do processo da formação de docentes para a educação básica. Com isso, visa-se a “[...] elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, mediante a integração entre educação superior e educação básica, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” (BRASIL, 2010, artigo 3º).

Para atingir esses objetivos, são oferecidas pela CAPES, aos alunos de cursos de licenciatura, bolsas de iniciação à docência, com a finalidade de antecipar o vínculo entre os futuros professores e as escolas de educação básica, em uma ação interventiva no processo para formação inicial de professores. Com essa iniciativa, no PIBID, procura-se articular, de forma compartilhada, a educação superior, a escola e os sistemas estaduais e municipais de educação. Por meio da ação compartilhada entre secretarias estaduais e municipais da educação e as universidades, no programa visa-se à melhoria da educação e do ensino nas escolas públicas.

Nesse programa, concedem-se bolsas não só aos alunos de licenciaturas mas também aos professores das Instituições de Ensino Superior (IES), responsáveis pela coordenação; aos professores das escolas públicas de educação básica, parceiras no programa; aos responsáveis pela supervisão das atividades dos acadêmicos bolsistas nas escolas, visto que atuam como coformadores e como protagonistas nos processos de iniciação à docência dos futuros professores, em articulação com o formador da universidade.

Na configuração atual<sup>23</sup>, podem participar do PIBID instituições Públicas de Educação Superior – federais, estaduais e municipais – bem como as comunitárias, confessionais e filantrópicas, além das privadas sem fins lucrativos. Nos editais, definem-se as instituições que podem participar em cada edição.

---

<sup>23</sup> Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013.

Nessa proposta, os sujeitos participantes do PIBID estão, a seguir, especificados:

a) Bolsistas de iniciação à docência: são os estudantes dos cursos de licenciatura das instituições participantes.

b) Coordenador Institucional: é o docente responsável pela coordenação do projeto no âmbito da IES e interlocutor da CAPES.

c) Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais: é o docente que apoia o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.

d) Coordenadores de Área: são docentes das IES responsáveis pela coordenação e desenvolvimento dos subprojetos nas áreas de conhecimento selecionadas pelas instituições.

e) Supervisores: são professores das escolas públicas estaduais, municipais ou do Distrito Federal, participantes do projeto institucional, apoiados e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência.

Na Figura 3, a seguir, ilustra-se a dinâmica do PIBID.

Figura 3 – Dinâmica do PIBID



Fonte: Relatório de Gestão (2013) PIBID/CAPES

No PIBID, o objetivo é elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como para inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Na tentativa de aproximar o aluno de licenciatura de seu curso de formação, o PIBID envolve-o em ações, propostas e projetos que constituirão o embasamento para o exercício de sua profissão e aprendizagem da docência. Portanto, no programa, buscamos motivar o estudante de licenciatura a seguir na carreira de professor e, como consequência disso, ele colaborará para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas públicas onde estiver atuando.

Dessa forma, os princípios pedagógicos sobre os quais se constrói o PIBID, segundo o Relatório de Gestão (2009-2011), estão ancorados nos estudos de Nóvoa (2009) sobre a formação e o desenvolvimento profissional de professores. São eles:

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

Com base nos princípios pedagógicos, no PIBID, pretendemos alcançar, por meio do processo de modificação e (re)construção, uma nova cultura educacional, pautada em pressupostos teórico-metodológicos que articulam teoria-prática, universidade-escola e formadores-formandos. Assim, no programa, consideramos como eixo orientador da formação a interação profícua de diferentes saberes sobre a docência: conhecimentos prévios e representações sociais – manifestados, principalmente, pelos alunos das licenciaturas – o contexto, as vivências e os conhecimentos teórico-práticos dos professores em exercício na educação básica; e, por fim, os saberes da pesquisa e da experiência acadêmica dos formadores de professores, lotados nas instituições de ensino superior.

Essa interação enriquece o processo formativo da docência com a finalidade de aperfeiçoar os elementos teórico-práticos para o magistério e possibilitar que o trabalho dos futuros professores seja mobilizado pela ação-reflexão-ação (RELATÓRIO DE GESTÃO PIBID/CAPES, 2013<sup>24</sup>). Na Figura 2, esboçamos o desenho metodológico do programa.

Figura 4 – PIBID: desenho estratégico/interacionista do programa



Fonte: Relatório de Gestão PIBID/CAPES.

Com base nesses princípios do PIBID, os objetivos são<sup>25</sup>:

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

<sup>24</sup> <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.

<sup>25</sup> Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Portaria Nº 96, de 18 de Julho de 2013.

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 cofomadores 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.

Além desses objetivos, no PIBID, almejamos também contribuir, por meio da parceria entre escolas, professores da Educação Básica e acadêmicos em formação, com a diminuição da evasão escolar e com o aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Dessa forma, são claras as contribuições para a formação do futuro professor, como o incentivo à formação de professores para a educação básica; a valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente; a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das universidades e centros universitários comunitários e, por fim, a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

A data de início das atividades do PIBID deu-se por meio do lançamento da primeira chamada pública MEC/CAPES/FNDE, nº 01/2007, publicada no DOU, em 13/12/2007, para as instituições públicas federais e estaduais. A prioridade de atendimento no PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido à carência de professores nessas disciplinas. Com os primeiros resultados positivos e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou a atender toda Educação Básica, incluindo Educação de Jovens e Adultos (EJA), indígenas, campo e quilombolas. Posteriormente, em 2010, estendeu-se às instituições públicas municipais e às instituições comunitárias,

confessionais e filantrópicas, a partir da Portaria nº 072, publicada em 09/04/2010. Como memória, listamos o histórico dos editais e portarias PIBID, a seguir:

- Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007, publicada no DOU, de 13/12/2007: institui o PIBID.
- Edital MEC/CAPES/FNDE nº 01/2007 - para Instituições Federais de Ensino Superior (IFES): primeiro edital do PIBID.
- Portaria nº 122, de 16/09/2009, publicada no DOU, de 18/09/2009: dispõe sobre o PIBID no âmbito da CAPES.
- Edital CAPES nº 02/2009 - amplia o PIBID para instituições estaduais de ensino superior.
- Portaria nº 72, de 09/04/2010, estende o PIBID às públicas municipais e às Instituições comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
- Edital CAPES nº 18/2010 - para instituições públicas municipais e comunitárias, confessionais e filantrópicas sem fins lucrativos.
- Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que dispõe sobre Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
- Edital Conjunto CAPES/SECAD - Pibid Diversidade, de 22 de outubro de 2010: lança o PIBID para alunos dos cursos de licenciatura dos programas da SECAD, Prolind e Procampo.
- Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010 - aprova as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.
- Edital nº 01/2011 convida instituições públicas de Ensino Superior a participarem do PIBID.
- Edital nº 11/2012, para IES que já possuem o PIBID e desejam sua ampliação e para IES novas que desejem implementar o PIBID em sua instituição.
- Portaria nº 96/2013, de 18 de julho de 2013: aprova as novas normas do PIBID.
- Edital nº 61/2013, de 02 de agosto de 2013, para seleção das instituições que participarão do PIBID a partir de 2013.
- Edital nº 66/2013, de 06 de setembro de 2013, para instituições que trabalham com educação escolar indígena, do campo e quilombolas – PIBID-Diversidade.

## 5.1 PIBID EM NÚMEROS

Apesar de o primeiro edital do PIBID ter sido lançado em 2007, o programa só começou a ser implementado, de fato, em 2009. Assim, apresentamos os dados publicados junto ao Relatório de Gestão PIBID<sup>26</sup>/CAPES, de 2009 a dezembro de 2013, o qual inclui os editais até 2012. Embora a seleção do Edital 2013 tenha sido nesse ano, o incremento de novas bolsas e IES só iniciaram em 2014.

Gráfico 5 – PIBID: bolsas concedidas de 2009 a 2013

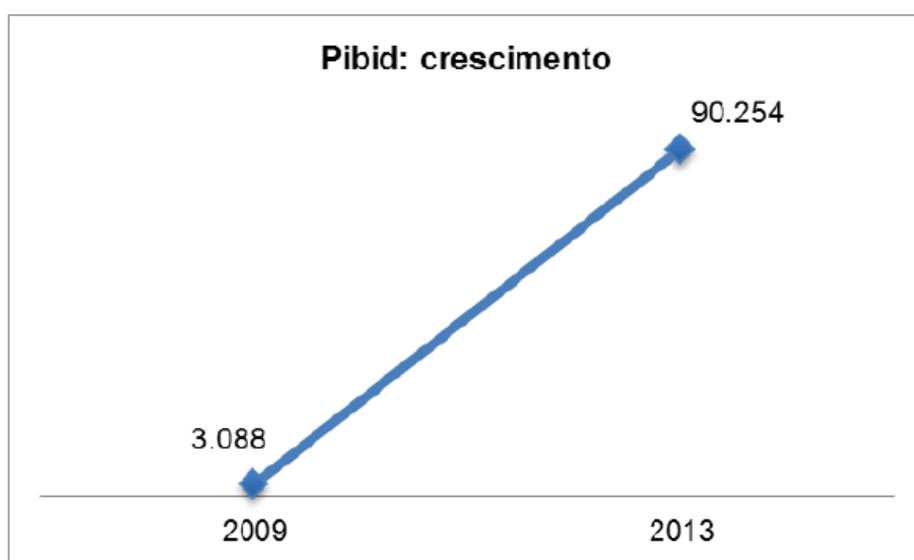
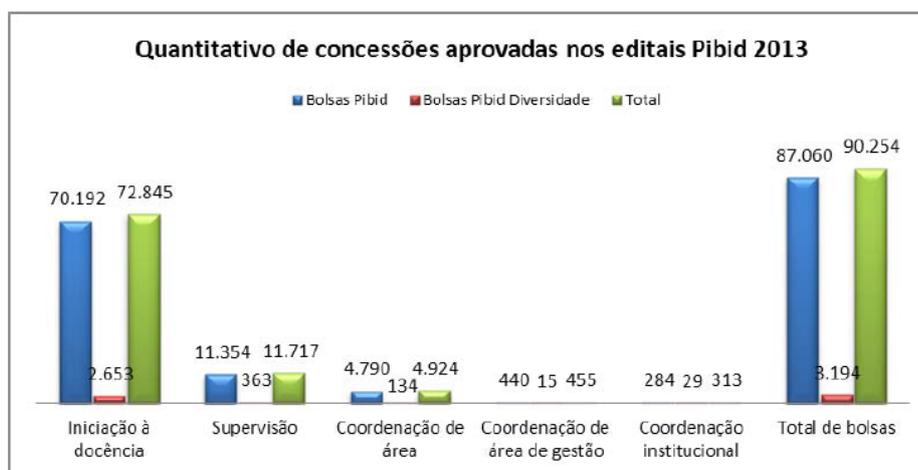


Gráfico 6 – PIBID: concessão de bolsas



<sup>26</sup> <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.

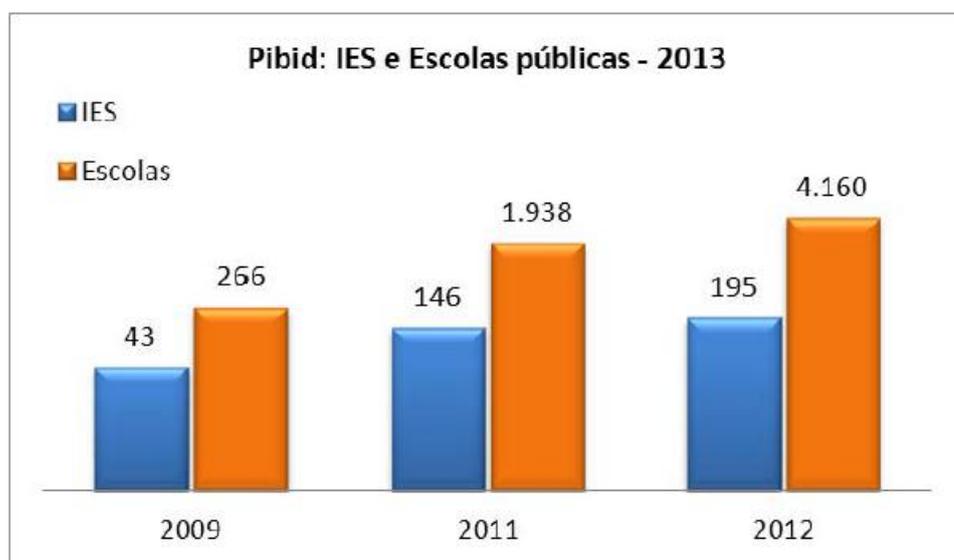
Os gráficos anteriores apontam o aumento significativo na concessão de bolsas PIBID, ao longo dos seis anos de implantação do programa no país. Em 2009, foram concedidas 3.088<sup>27</sup>. Já, em 2013, esse número ultrapassou 90.000 bolsas entre as de Iniciação à Docência, Professores Supervisores, Coordenadores Institucionais e Coordenadores de Gestão de Processos Educacionais, o que significou um aumento de 2831,5% no número de bolsas.

Tabela 2 – Número de Bolsistas de Iniciação à Docência (ID) por Editais

Editais	2007	2009	2010	2011	2012	2013
Bolsistas de Iniciação à Docência	2.326	8.882	2.441	10.526	18.221	40.070

Esses dados apresentam o número de bolsas de Iniciação à Docência (ID) concedidas no período de 2007 a 2013. Podemos observar que, antes de 2012, havia 10.526 bolsas de iniciação à docência, mas, em 2012, esse número ultrapassou os 18.000, representando, com isso, um aumento de 71%. Já, em 2013, esse número chegou a 40.000 bolsas de ID, o que demonstra novo crescimento, de 122%, em relação a 2012.

Gráfico 7 – Número de escolas públicas atendidas pelo programa



<sup>27</sup> [http://gestao2010.mec.gov.br/o\\_que\\_foi\\_feito/program\\_55.php](http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foi_feito/program_55.php).

O aumento na concessão de bolsas permitiu o aumento das escolas conveniadas ao PIBID, conforme dados do Gráfico 7. Em 2009, esse total era de 266. Já, em 2011, o número subiu para 1.938 e, em 2012, atingiu 4.160 escolas públicas. Os números demonstram que um dos objetivos do programa, conforme a Portaria 093/2013, é o de: “[...] IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação” o que está sendo contemplado.

Gráfico 8 – PIBID: Instituições por região

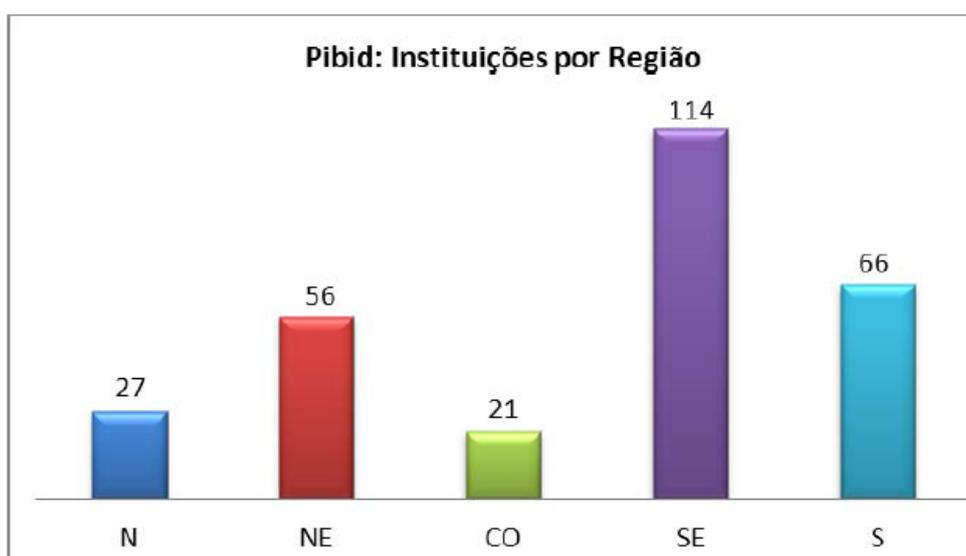


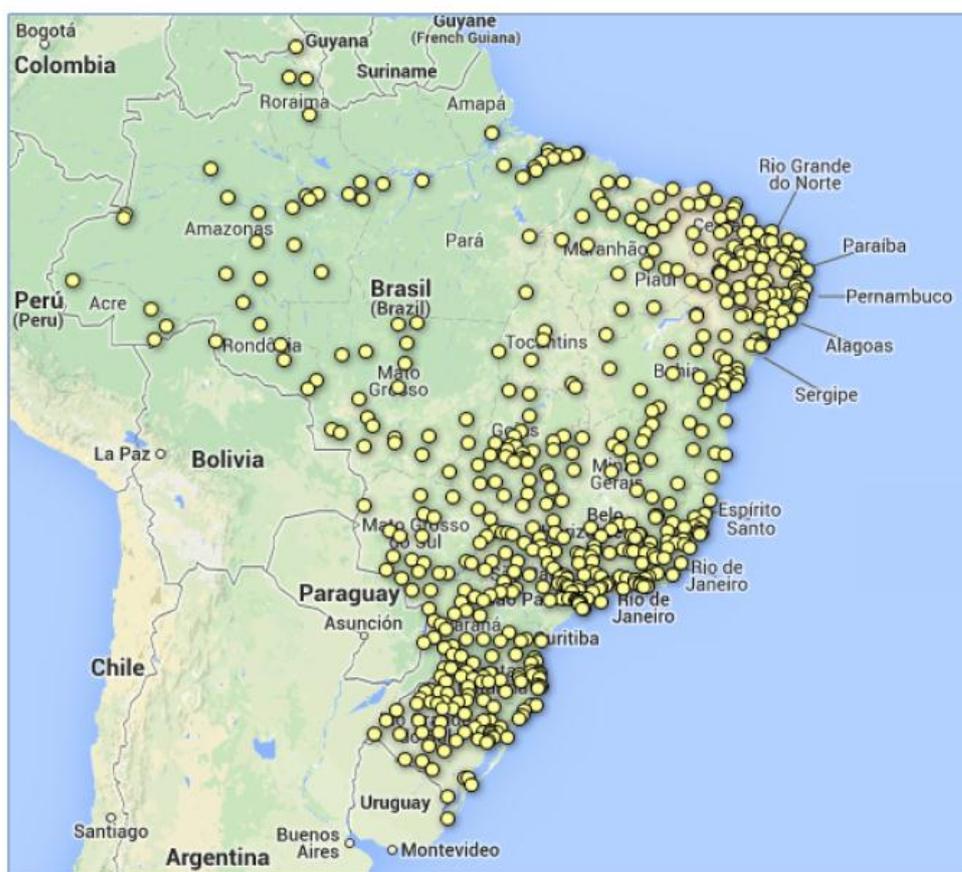
Gráfico 9 – PIBID: Instituições e Categoria Administrativa



Conforme os gráficos, podemos perceber que o PIBID está presente em todas as regiões brasileiras, como indica o Gráfico 8, o que demonstra a adesão das IES tanto públicas quanto privadas ao programa. É possível percebermos, a partir dos dados apresentados no Gráfico 9, a participação de IES, por esfera e categoria administrativa, envolvidas com o programa. A publicação da Portaria 072, em 09 abril de 2010, permitiu a inscrição de projetos institucionais de instituições públicas municipais de educação superior, de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários. Até então, os editais publicados permitiam apenas a inscrição de projetos de instituições públicas federais e estaduais.

Segundo o Relatório de Gestão PIBID/CAPES, 284 IES integram o programa, distribuídas em 855 *campi*. No mapa, a seguir, apresentamos a expansão do PIBID nas regiões e estados da federação, o que permite uma avaliação de sua abrangência nacional.

Figura 5 – Mapa do Pibid 2013/14



Fonte: Relatório de Gestão PIBID/CAPES.

## 5.2 PIBID: PRINCIPAIS IMPACTOS

Em 2011, o II Encontro de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência<sup>28</sup> (PIBID), em Brasília/DF, proporcionou a troca de experiências entre as instituições de educação superior envolvidas na ação. No encontro, houve a avaliação dos resultados alcançados e a discussão de propostas de melhoria na gestão do programa, favorecendo, dessa forma, o crescimento dessa significativa política de valorização das licenciaturas e dos estudantes em formação. O evento integrou as comemorações dos 60 anos da Capes e reuniu cerca de 200 pessoas das 146 instituições participantes do programa.

Durante os três dias do evento, os coordenadores reuniram-se para a discussão sobre pontos comuns do programa, com a finalidade de socializar as principais reflexões que emergem no dia a dia de cada participante. Os Grupos de Trabalho desenvolveram os seguintes temas:

- 1) Desafios e soluções para a gestão do PIBID nas instituições de Educação Superior.
- 2) A relação com as escolas e o papel dos supervisores.
- 3) O licenciando em foco: a seleção, a atuação e o acompanhamento dos bolsistas.
- 4) As atividades para formação de professores e a pesquisa sobre educação básica.
- 5) A integração entre áreas de conhecimento.
- 6) A produção de material didático para a educação básica.
- 7) Os encontros do PIBID nas Instituições de Educação Superior.
- 8) Avaliação de resultados: impactos do PIBID nos atores e nas instituições.

Com o êxito da proposta, os principais impactos do PIBID, em 2011<sup>3</sup>, foram:

- Diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura.
- Articulação teoria & prática; universidades & escolas básicas.
- Elevação da autoestima dos licenciandos.

---

<sup>28</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/ii-encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>.

- Formação continuada para os coordenadores e os supervisores.
- Presença crescente de trabalhos dos bolsistas em eventos científicos.
- Reconhecimento da escola básica como um campo de produção/construção de conhecimentos e, simultaneamente, de apropriação de conhecimentos.
- Enriquecimento das licenciaturas: currículos, metodologias, tecnologias e temas contemporâneos, inclusive em uma perspectiva intersetorial, qualificando a prática dos docentes.
- Valorização da formação de professores e da educação básica como um tema nobre nas universidades.

Com base nos impactos do PIBID, durante o encontro, anunciaram-se mudanças e novidades para o aperfeiçoamento do programa. Uma delas foi relativa ao avanço no modelo de parcerias com as instituições participantes do programa. No lugar de edital, os processos passariam a ser realizados em formato de fluxo contínuo para essas instituições. Os editais ainda permaneceriam, mas somente para as instituições que ainda não fossem participantes do programa.

Dois anos mais tarde, em 2013, aconteceu o III Encontro de Coordenadores Institucionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência<sup>29</sup> (PIBID), para troca de experiências entre as instituições participantes do PIBID e a promoção de diálogo entre elas e a Capes, com vistas à institucionalização do programa como política pública prioritária para formação de professores. Participaram do evento 195 Instituições de Ensino Superior (IES), federais, públicas, comunitárias e municipais, reunindo 252 coordenadores institucionais do programa. Foram tratados temas como a nova portaria que regulamenta o PIBID, o sistema eletrônico de prestação de contas, os princípios e práticas político-pedagógicas que pautam o desenho estratégico para formação docente no âmbito do PIBID. O Encontro contou com a participação dos seguintes professores convidados: Bernadete Gatti, Marli André e Miguel Arroyo; e da equipe diretiva CAPES/MEC, Carmem Neves (Diretora da DEB/CAPES), Hélder Eterno (Coordenador CGV/CAPES), Jaqueline Moll (Diretora da DICEI/MEC).

Durante o evento, várias discussões foram realizadas com as temáticas principais: formação de docentes para a educação básica e a intencionalidade do

---

<sup>29</sup> Fonte: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/encontro-de-coordenadores-institucionais-do-pibid>.

PIBID em torno de dois Grupos de Trabalhos: 1) intencionalidade pedagógica da formação e impactos do PIBID; 2) gestão do programa, administração das bolsas e relação institucional.

Da mesma forma, em 2013, apresentaram-se os seguintes impactos do PIBID:

- Maior articulação entre teoria-prática.
- Aumento do envolvimento dos docentes nos cursos de licenciatura.
- Utilização de tecnologias na formação de professores.
- Diminuição da evasão nos cursos de licenciatura.
- Alterações em projetos pedagógicos.

Nessa perspectiva, outro dado referiu-se ao acompanhamento de egressos em 2012. De acordo com os dados, 50% dos egressos (ex-bolsistas de iniciação à docência) atuam na educação básica pública, o que demonstra que, no PIBID, estão se atingindo os objetivos de “[...] incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica” e a [...] “valorização do magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente” (BRASIL, 2010, artigo 3º). Diante desse cenário de expansão do PIBID no país, em 04 de abril daquele ano, foi aprovada a Lei 12. 796, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei nº 9.394/96), a qual dispôs sobre a formação dos profissionais da educação e, em seu Art. 62, § 5º, declara que:

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 (grifo nosso).

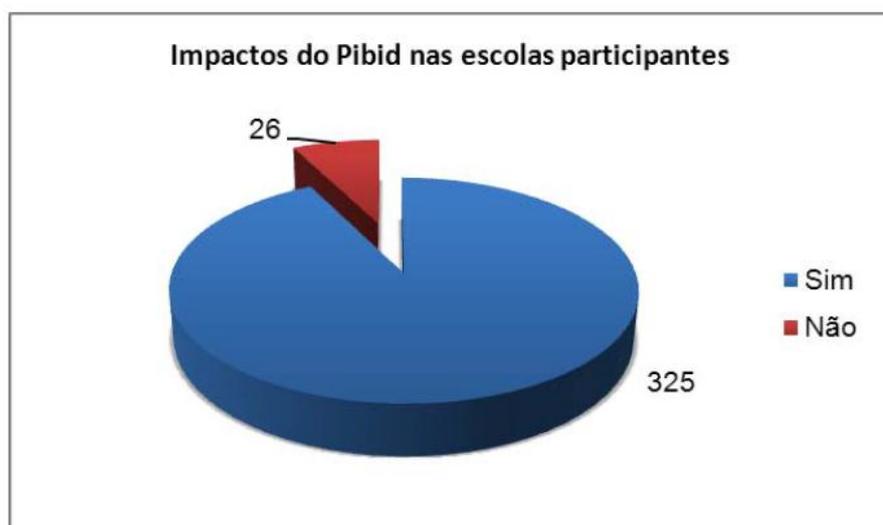
A alteração desse artigo sinaliza, ao mesmo tempo, alguns desafios do programa, destacam-se os seguintes: a) garantir a universalização do programa nos cursos de formação de professores; b) reavaliar a carga horária dos professores supervisores das escolas de educação básica, diante da sobrecarga de trabalho, c) visitar a matriz curricular dos cursos de licenciatura em uma perspectiva interdisciplinar para formação docente; d) considerar o número cada vez mais

reduzido de estudantes que optam pela carreira do magistério; e) discutir sobre o esvaziamento dos cursos de licenciatura.

No Relatório de Gestão PIBID/CAPES (2009-2013), apresentam-se, além dos dados quantitativos, elementos qualitativos do programa, decorrentes de avaliações externas e da análise dos relatórios de acompanhamento. No ano de 2012, Coordenadores Institucionais e de Gestão do PIBID responderam a um questionário enviado a 195 IES, abrangendo 288 projetos institucionais. Com as questões do instrumento, objetivou-se identificar o impacto do programa nas IES, nos cursos de licenciatura e nas escolas participantes, de modo a permitir à Diretoria de Educação Básica avaliar os resultados, bem como proporcionar aos coordenadores institucionais a participação no realimento e melhoramento da política pública.

Acerca dos impactos do PIBID nas escolas participantes, os coordenadores institucionais reconhecem e destacam impactos positivos, conforme o Gráfico 10.

Gráfico 10 – Impacto do PIBID nas escolas participantes<sup>30</sup>



Fonte: Relatório de Gestão PIBID/CAPES.

De acordo com o gráfico acima, os coordenadores institucionais declararam que o PIBID promove a qualificação da formação de professores, o que acaba por gerar impactos diretos nas escolas de educação básica. Destacam também a

<sup>30</sup> O quantitativo de respostas é maior que o número total de projetos existentes, ao todo 356 respostas, devido ao preenchimento e envio de mais de um formulário por alguns coordenadores institucionais de acordo com o número de *campi* de sua IES.

melhoria nos cursos de licenciatura, devido à inserção dos estudantes, durante a formação acadêmica, no contexto da escola e, desse modo, fomenta o debate acerca da profissionalização dos professores que atuarão nas escolas de educação básica. Ainda, os coordenadores ressaltam que as escolas participantes do programa têm se beneficiado com a presença dos bolsistas em seu interior, quer pela mobilização de diferentes atividades que problematizam a formação docente a partir de questões pertinentes à escola quer pelo estreitamento da relação teoria-prática. No que diz respeito à presença dos bolsistas do PIBID nas escolas, firmam-se as ações de revitalização dos espaços escolares, dentre eles, : laboratórios de ciências e de informática, salas de multimídia e bibliotecas.

Segundo dados indicados pelos coordenadores, em 40% das escolas participantes do PIBID houve um aumento do IDEB. No programa, o objetivo principal não é a qualificação das escolas brasileiras, no entanto, segundo o relatório, os dados revelam o esforço conjunto das IES e das escolas para melhorarem suas avaliações educacionais e, assim, intensificar a aprendizagem dos alunos. Além do Relatório de Gestão PIBID/CAPES, outro estudo acerca do programa foi divulgado em 2014. É um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)<sup>31</sup>, produzido por Bernardete Gatti, Marli André, Nelson A. S. Gimenes, pesquisadores da Fundação Carlos Chagas, de São Paulo, e por Laurizete Ferragut, professora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (GATTI, *et all*, 2014).

Nesse estudo, houve a participação de todos os bolsistas envolvidos: professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e licenciandos bolsistas, totalizando 38.000 participantes, que responderam a múltiplas questões (abertas e fechadas) sobre o programa, por meio de questionários disponibilizados *on-line*. O objetivo no estudo foi avaliar o programa junto aos seus participantes e a análise dos dados aponta que as contribuições do programa para os Licenciandos Bolsistas referem-se: a) ao contato direto dos bolsistas, já no início de seu curso, com a escola pública; b) à aproximação mais consistente entre teoria e prática; c) ao planejamento e desenvolvimento de atividades de ensino, bem como à construção de diferentes materiais didáticos e

---

<sup>31</sup> Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/24112014-pibid-arquivo-Anexado.pdf>.

pedagógicos; d) ao estímulo do espírito investigativo e; e) à valorização da docência por parte dos estudantes.

Dessa forma, apresentamos apenas as contribuições do PIBID para os bolsistas (ID), uma vez que, no presente estudo de tese, o foco é a aprendizagem docente das Egressas do PIBID Pedagogia. As demais contribuições do PIBID para os participantes, bem como as proposições dos autores de melhorias nos processos do Programa, estão disponíveis em Gatti ( *et all*, 2014). Desse modo, por meio da apresentação dos dados quanti-qualitativos da implementação do PIBID, até o ano de 2013, é possível constatarmos, no que se refere à quantidade, o aumento significativo do número de bolsas concedidas nas diferentes modalidades (iniciação à docência, professor supervisor, coordenador de área e coordenador institucional). Também podemos observar a expansão das escolas de educação básica que se integram ao Programa, bem como das IES nas diferentes regiões do país.

Em relação à qualidade, os dados apontam três aspectos considerados fundamentais da contribuição do programa tanto para os sujeitos quanto para as instituições envolvidas (IES e escolas públicas de educação básica): 1) a valorização da formação docente; 2) a interlocução teoria e prática e; 3) a aproximação entre universidade e escola.

Após a promulgação da terceira LDBEN, iniciou-se um movimento nacional pelo reconhecimento da formação docente, intensificando-se a expansão quantitativa e qualitativa de políticas públicas voltadas à formação de professores, tanto inicial quanto continuada. No que diz respeito às políticas públicas para formação inicial de professores, atualmente, o PIBID apresenta-se como o principal programa voltado à valorização da formação docente, por meio das diversas atividades promovidas nas escolas, nas IES e da oferta de bolsas de estudos aos estudantes. Até então, nenhum outro programa de incentivo à formação inicial de professores, havia destinado recursos financeiros<sup>32</sup> aos licenciandos.

No entanto, em meio à expansão do PIBID, o ano de 2015 foi marcado pelo clima de insegurança junto às IES e às escolas, devido ao processo de restrição orçamentária dos recursos destinados à Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB) e, conseqüentemente, ao PIBID, no qual o programa está

---

<sup>32</sup> Mais informações sobre a destinação de recursos financeiros ao longo dos cinco anos de implementação do Programa, disponíveis em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.

lotado. Houve, segundo informações da DEB, uma redução de 20% dos recursos destinados ao Programa.

O corte orçamentário afetou diretamente a viabilidade e a manutenção, o que levou as IES a reverem seus planos de trabalhos otimizarem e redimensionarem a aplicação dos recursos, suspenderem compras de materiais didáticos, restringirem a participação dos bolsistas em eventos, bem como a publicação de livros. Desse modo, com o corte no orçamento, não foram abertos novos editais para seleção de projetos institucionais para novas IES ou para permanência daquelas que já possuem o Programa.

Diante do cenário de reconfiguração do programa em âmbito nacional, Forpibid, Fórum Nacional de Coordenadores Institucionais do PIBID,<sup>33</sup> tem buscado junto à DEB, Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e do Senado Federal, mobilizar as autoridades acerca da manutenção e qualidade do PIBID. Além disso, promovem-se ações como abaixo-assinado, petição pública, carta de mobilização em defesa do papel estruturante do PIBID no campo da formação de professores e melhoria da qualidade da educação em todos os níveis. O último Informe do Forpibid, de novembro de 2015, comunicou que, em reunião dos Coordenadores Institucionais com a DEB, a direção apresentou o orçamento previsto para 2016 e afirmou a redução de recursos destinados ao Programa PIBID, da ordem de 274 milhões (45%), e os cortes de bolsas, de 82.000 para 48.000 bolsas.

Assim, em 2016, existe a possibilidade de mudanças profundas e significativas no cenário da formação de professores, justamente, quando percebemos a união das IES e das escolas, por meio do Programa PIBID, em torno de um projeto integrado para formação e valorização da profissão docente. Além de ser o momento em que vivenciamos a inserção do programa no texto da LDB, que altera a redação do Art. 62, referente à formação docente para atuação na educação básica<sup>34</sup>. A aprovação do PNE, conforme a Meta 15 do plano, certifica continuidade

---

<sup>33</sup> Entidade de caráter permanente para atuar como interlocutor entre os Projetos PIBID e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e demais órgãos e instituições. São membros natos do Forpibid os Coordenadores Institucionais dos Projetos PIBID, em exercício de mandato.

<sup>34</sup> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

e ampliação do trabalho iniciado com o PIBID, bem como assegura o reconhecimento de seus objetivos na nova proposta de Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação Básica, instituída pela Resolução CNE/CP Nº 2, de 1º de julho de 2015. Neste momento, percebemos a alteração no cenário da história das políticas públicas para formação de professores, pois sempre foi comum que mudanças de governo resultassem secundarização ou abandono de projetos das administrações anteriores.

Dessa forma, as políticas educacionais citadas reiteram a importância da permanência do programa e criam condições para a necessária continuidade e ampliação de ações, tendo em vista que a educação requer investimento e tempo para que aconteçam mudanças significativas, principalmente, diante do atual cenário nacional, em que presenciamos o gradual desinteresse por cursos de licenciatura, conforme dados do Censo da Educação Superior<sup>35</sup>, do ano de 2013. Os dados apontam que, desde 2010, há um aumento no acesso à educação superior (28,7%), no entanto, cada vez menos, os estudantes têm procurado cursos de licenciatura, conforme Tabela:

---

[...] § 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) (grifo nosso).

<sup>35</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf).

Tabela 3 – Evolução do Número de Matrículas de Graduação, Segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2009-2012

Grau Acadêmico	2009	2010	2011	2012
Total	5.954.021	6.379.299	6.739.689	7.037.688
Bacharelado	3.867.551	4.226.717	4.495.831	4.703.693
Licenciatura	1.191.763	1.354.989	1.356.329	1.366.559
Tecnológico	680.679	781.609	870.534	944.904
Bacharelado e Licenciatura <sup>1</sup>	214.028	..	..	..
Não aplicável <sup>2</sup>	..	15.984	16.995	22.532

Fonte: Censo da Educação Superior, 2013.

Os dados registram maior crescimento nos cursos tecnológicos de 2009 a 2012, em média de 11,6%, anualmente. Destacamos também o crescimento verificado, nos cursos de bacharelado, de 2011 para 2012. Todavia, quanto às matrículas em cursos de licenciatura, houve, em média, um aumento de pouco mais de 4%, em relação aos demais graus. Mas, o desinteresse pelos cursos de licenciatura vai além da queda do número de matrículas, porque a conclusão do curso, muitas vezes, não garante o exercício da profissão docente, ou seja, mesmo entre os estudantes que se formam, são poucos os que realmente desejam seguir a docência.

Para finalizar, com base nos dados apresentados, tanto no que se refere à permanência e implantação do PIBID quanto às políticas educacionais para formação inicial de professores, sinalizamos que estamos vivendo um paradoxo, visto que, ao mesmo tempo em que carecemos de professores, observamos o decréscimo significativo da procura por cursos de licenciatura no Brasil. E, embora presenciemos os impactos positivos do programa, como uma política pública de valorização e formação docente, os investimentos e recursos financeiros, que são tão importantes para sua permanência e viabilidade, estão sendo reduzidos gradativamente.

### 5.3 O PIBID NO CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO: FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA

O Centro Universitário Franciscano tem sua origem na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição (FIC) que, aprovada pelo Decreto Presidencial nº 37.103/55, foi instalada, oficialmente, em 27 de abril de 1955. Em 16 de maio do mesmo ano, pela Portaria 144/55, do Ministério da Educação, foi autorizada a criação da Escola de Enfermagem Nossa Senhora Medianeira (FACEM). Enquanto a FIC tinha por finalidade a formação de professores, mediante cursos de licenciatura, a FACEM formava profissionais enfermeiros. Ambas eram pertencentes à mesma mantenedora: a Sociedade Caritativa e Literária São Francisco de Assis, Zona Norte – SCALIFRA-ZN, uma entidade de direito privado, sem fins lucrativos, beneficente, filantrópica e de caráter educacional, cultural e científico.

Por meio da Portaria 1.042, de 14 de novembro de 1995, as duas instituições se integraram e passaram a denominar-se Faculdades Franciscanas. A seguir, planejou-se o crescimento institucional e, em 30 de setembro de 1998, pelo Decreto Presidencial, publicado no Diário Oficial da União de 1º de outubro de 1998, tendo em vista o processo nº 23000.008390/97-40, do Ministério da Educação. A Instituição passou a denominar-se Centro Universitário Franciscano [re]credenciada pela Portaria nº 1.564, de 27 de maio de 2004, do Ministro de Estado da Educação, Tarso Genro, publicada no Diário Oficial da União, de 31 de maio de 2004.

O Centro Universitário Franciscano<sup>36</sup>, nesse contexto, representa uma caminhada de meio século de experiência em ensino superior. Sempre comprometida com as questões educacionais, procura, coerente com a concepção institucional, desenvolver a produção e divulgação do conhecimento, a promoção da cultura, e contribuir para o desenvolvimento técnico-científico e social, em consonância com a filosofia franciscana. Atualmente, constitui um complexo educacional em que, conforme Relatório Anual 2014, produzido pela Pró-reitoria de Graduação, são ofertados 35 (trinta e cinco) cursos de graduação, nas Áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais, Ciências da Saúde e Ciências Tecnológicas, totalizando 5.039 alunos.

---

<sup>36</sup> <http://www.unifra.br/Site/Pagina/Conteudo/2#>.

Além dos cursos de graduação, a Instituição possui mais de 16 (dezesseis) cursos *Lato Sensu*, numa média de 370 alunos matriculados. E, ainda, na modalidade *Stricto Sensu* – Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Matemática; Programa de Pós-graduação em Nanociências; e o Mestrado em Saúde Materno Infantil, em torno de 134 alunos. O corpo docente é representado por 424 professores efetivos. Os técnicos administrativos são 243. Assim, a comunidade universitária é de aproximadamente seis mil, duzentos e quarenta membros.

Apresentamos, a seguir, o Projeto Institucional PIBID UNIFRA (DALLA CORTE, 2010), aprovado no ano de 2010, por meio do Edital n.º 018/2010/CAPES<sup>37</sup>, já que o presente estudo refere-se às bolsistas egressas que participaram do Subprojeto Pedagogia entre os anos de 2010 a 2013. A equipe gestora da UNIFRA, ciente da grande contribuição que o PIBID agregaria a suas Licenciaturas, participou da referida seleção pública, uma vez que atendia aos requisitos solicitados no Edital: “[...] podem apresentar proposta, contendo um único projeto de iniciação à docência, as instituições públicas municipais de ensino superior e universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos” (BRASIL, 2011, p. 3).

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário Franciscano, intitulado como “*Programa de integração das licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica*”, está ancorado no Projeto Pedagógico Institucional (PPI, 2007), uma vez que o documento define, em suas bases filosóficas, políticas e pedagógicas, uma proposta de formação voltada à reflexão crítica e à ação comprometida com a comunidade, tendo, como pressupostos básicos, a construção e o aperfeiçoamento contínuo da formação humana, a valorização da profissão docente, a articulação de diferentes áreas do conhecimento, a formação cultural, a responsabilidade social e política quanto ao exercício da docência. Essas bases institucionais da Instituição estão intimamente correlacionadas aos objetivos do PIBID, já que o Programa 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 (BRASIL, 2013).

---

<sup>37</sup> CAPES, torna público que receberá de instituições públicas municipais de educação superior e de universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins econômicos - propostas contendo projetos de iniciação à docência, a serem apoiados no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Dessa forma, o Projeto Institucional PIBID UNIFRA objetiva fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, buscando [re]significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria. O Projeto Institucional, do Centro Universitário Franciscano, contou com 08 (oito) Subprojetos nas áreas de Pedagogia, Filosofia, Química, Geografia, História, Matemática, Letras-Português, Letras-Inglês. Para isso, contou também com 08 (oito) Coordenadores de área dos Subprojetos, 01 (um) Coordenador Institucional, 01 (um) Coordenador de área de Gestão de Processos Educacionais e uma média de 22 (vinte e dois) Professores Supervisores, 133 (centro e trinta e três) Bolsistas de Iniciação à Docência e 08 (oito) escolas conveniadas de educação básica da rede estadual e municipal de Santa Maria/RS.

A escolha das escolas participantes deu-se de acordo com os seguintes critérios: baixo IDEB das escolas; localização da escola em região de vulnerabilidade social; bons indicadores de avaliação da escola; convergência entre o interesse da escola em participar do projeto e sua proposta pedagógica; contemplação de escolas municipais e estaduais. Nessa proposta, o PIBID do Centro Universitário Franciscano tem como premissa que a formação de professores não se concretiza de maneira isolada, unilateral e focada somente em questões teóricas. Considera, especialmente, que a formação inicial e continuada de professores são prioridade nas políticas da educação brasileira e, para tanto, reconhece que a qualidade dessa formação traduz-se em estratégias de profissionalização do professor e, conseqüentemente, na melhoria da educação básica.

Para tanto, a formação inicial de professores assenta-se em uma base teórico-prática, em que os saberes teóricos e os saberes da prática venham a se somar e a convergir, favorecendo a permanente reflexão compartilhada entre IES e escolas de educação básica sobre a profissão docente. Essa formação de professores, tanto inicial quanto continuada, perpassa pelo trabalho coletivo, pelas parcerias colaborativas entre IES e escola básica, professores e alunos, bem como se traduz em conhecimento compartilhado, justamente pelo potencial de agregar e [re]construir saberes e fazeres da docência.

A abordagem metodológica do Projeto Institucional PIBID/UNIFRA está ancorada na metodologia participativa, uma vez que essa metodologia deve tornar-

se indispensável à participação colaborativa dos sujeitos envolvidos no campo de estudo, tanto em IES quanto na Escola. Na tentativa de concretizar e consolidar essa formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica, a fim de que isso potencialize aos futuros professores a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, bem como contribua para a [res]significação da identidade profissional dos docentes em serviço, o Projeto PIBID UNIFRA sustenta-se sobre cinco eixos norteadores, articulados entre si, que se constituem em elementos priorizados na formação e atuação de professores, independentes do nível de ensino, no propósito de buscar a transversalidade e balizar suas estratégias formativas nos seguintes Subprojetos: a) Indissociabilidade entre teoria e prática; b) Conhecimento compartilhado; c) Interdisciplinariedade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo; d) Pesquisa na educação; e) [Re]construção de saberes docentes.

A *Indissociabilidade entre teoria e prática*, concebida como essencial no Projeto PIBID/UNIFRA (2010), parte do pressuposto de que a articulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e das instituições escolares não se concretiza pelo desenvolvimento de práticas desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, não críticas. Nessa perspectiva, o Projeto Institucional prioriza reduzir, por meio das estratégias formativas e reflexivas, a distância existente entre a teoria e a prática, uma vez que requer reflexão crítica sobre a formação e a atuação docente na educação básica.

O *Conhecimento compartilhado* volta-se à formação de professores no exercício da docência como prática transformadora, uma vez que investe na troca de experiências, na parceria e na corresponsabilidade entre IES e escola, entre professores formadores, professores em serviço e futuros professores. Destacamos que, no PIBID/UNIFRA, tanto os professores quanto os alunos bolsistas trabalharão de maneira relacional, pautados em princípios dos pressupostos teórico-metodológicos dos subprojetos, com a finalidade de possibilitar a íntima relação entre IES e escola de educação básica; professor em serviço e futuros professores; conhecimento científico, conhecimento do cotidiano da escola, conhecimento da sociedade e da profissão docente; saberes docentes e fazeres docentes; Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e diferentes áreas do conhecimento.

A ideia de *Interdisciplinariedade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo* propõe produzir conhecimento compartilhado, possibilitando perspectiva inter-relacional às disciplinas que compõem o currículo, tanto da educação básica quanto superior. Para tanto, o processo de iniciação à docência no PIBID/UNIFRA, mediado pela perspectiva de um enfoque interdisciplinar do currículo, requer uma nova atitude dos professores formadores, dos futuros professores, assim como dos professores em serviço. Essa atitude interdisciplinar acaba por se potencializar por intermédio do questionamento da segmentação dos diferentes campos de conhecimento, buscando os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e sua abordagem conjunta, propiciando, desse modo, uma relação epistemológica entre as disciplinas e o mundo globalizado, sempre com vistas à realidade dos alunos

A *Pesquisa na educação* perpassa pela problematização, pela reflexão e teorização, já que, ao contextualizar a realidade, verificar os pontos fortes, desocultar as fragilidades, questionar e buscar possíveis soluções, explicações e práticas educativas, tanto o professor quanto o aluno [re]significam seu repertório de saberes e se assumem produtores e copartícipes da [re]construção do conhecimento. Para isso, os *processos de pesquisa no ensino* devem proporcionar aos envolvidos, futuros professores e professores em serviço, assumir uma postura investigativa, dialógica, questionadora e reflexiva frente aos elementos teórico-práticos da profissão docente. Sendo assim, o professor deve investigar e conhecer a realidade da escola para identificar e analisar as condições de ensino quanto aos indicadores, à proposta pedagógica, à infraestrutura, aos recursos humanos e materiais, aos recursos didáticos, à organização do trabalho docente e, por fim, quanto à gestão da escola.

A *[Re]construção de saberes docentes*, durante a formação de professores, tem a finalidade de contribuir para [re]significar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da profissão docente. Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho do professor, ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais. A relação do Projeto Institucional com os saberes profissionais do professor está ancorada na compreensão de que, constantemente, os saberes e

fazerem devem ser mobilizados e empregados na prática docente. Para isso, dá-se importância à constituição de grupos colaborativos para reflexão e estudo das situações de trabalho e aos aportes teórico-práticos próprios à profissão docente.

Para dar conta dos objetivos propostos e da metodologia do Projeto Institucional, definiram-se ações específicas que, posteriormente, foram detalhadas no corpo do texto de cada Subprojeto. O Projeto Institucional PIBID/UNIFRA previu ações tanto na IES quanto nas escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Dentre elas:

1. Reuniões periódicas da comissão PIBID/UNIFRA para acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas.
2. Elaboração, pelo coordenador de cada subprojeto, de relatórios das atividades desenvolvidas.
3. Conhecimento da realidade de cada escola, a fim de identificar e analisar as condições de ensino das escolas selecionadas pelo PIBID/UNIFRA.
4. Construção colaborativa de plano(s) de trabalho(s) por licenciatura envolvida, considerando as especificidades de cada contexto escolar de abrangência do projeto institucional.
5. Reflexão e criação, com os bolsistas e professores em serviço, de estratégias formativas que os instrumentalizem ao uso das tecnologias de informação e de comunicação.
6. Oferecimento de oficinas, fora do horário escolar regular, que abordem temáticas e metodologias diferenciadas e que, também, atendam os alunos, independentemente de apresentarem ou não dificuldades de aprendizagem.
7. Promoção de visitas de alunos da escola à UNIFRA para a utilização de diferentes espaços, entre eles: laboratórios, salas de aula, salão de eventos e biblioteca, para a realização de atividades de ensino, pesquisa e seminários.
8. Organização e realização do Seminário Interdisciplinar do Programa PIBID/UNIFRA, fomentando, com isso, a participação e publicação científica dos eventos.
9. Produção e publicação de artigos científicos na área de formação e atuação de professores.

10. Oferta de atividades de extensão para a comunidade das escolas de abrangência do PIBID/UNIFRA, sendo alusivas ao foco dos subprojetos.

5.3.1 Subprojeto da área Pedagogia/PIBID/UNIFRA: formação compartilhada entre bolsistas, professoras supervisoras e alfabetizadoras

A seguir, apresentamos o Subprojeto da Área Pedagogia/PIBID/UNIFRA, aprovado pelo Edital 018/2010/CAPES – PIBID, em julho de 2010, e que vigorou até dezembro de 2013 (MARQUEZAN, 2010). O Subprojeto Pedagogia estava ancorado no Projeto Pedagógico do Curso (PPC, 2014), uma vez que a proposta pedagógica é um documento que expressa a cultura organizacional, tanto da IES quanto do curso de licenciatura. Dessa forma, está assentado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboraram, por meio do detalhamento dos objetivos, das diretrizes e das ações do processo de formação inicial de professores.

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano completou 55 anos em 2010. No decorrer desses anos de funcionamento, o curso tem uma trajetória marcada por diferenciados princípios e projetos formativos, cada um ancorado nas verdades do seu tempo. Na sua história, delineiam-se, ainda, memórias das disciplinas escolares, histórias dos projetos de curso, diferentes configurações do perfil de professor desejado nos diferentes contextos institucionais, currículos organizados em diferentes épocas – que respondem, no quadro filosófico-institucional, a momentos políticos e diretrizes educacionais emergentes.

De acordo com o seu Projeto Pedagógico (2014), o curso está fundamentado nos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs, 2006) e tem, por finalidade, dar uma formação multifacetada ao pedagogo. Os licenciados em Pedagogia adquirem uma formação pautada na indissociabilidade teoria-prática como pressuposto para a atuação do pedagogo na gestão de processos educacionais nas instituições educativas, bem como em outros âmbitos em que a formação docente seja contemplada. Nele, há uma formação de identidade profissional, ancorada na docência, a partir de referenciais teórico-metodológicos que contribuam para a reflexão sobre as práticas educativas e os conhecimentos (pedagógico e específico) inerentes aos âmbitos e múltiplas facetas de atuação do futuro pedagogo. Nesse sentido, o pedagogo em

formação necessita adquirir competências e habilidades que o capacitem para elaboração, planejamento, reflexão e avaliação de situações administrativo-pedagógicas eficazes para o processo educativo. Além disso, deve ser capaz de utilizar o conhecimento das disciplinas, as temáticas sociais transversais ao currículo escolar, os contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem, bem como das especificidades didáticas envolvidas.

Essas competências e habilidades devem habilitá-lo, também, a utilizar modos diferenciados e flexíveis quanto: a) à organização do tempo, do espaço e do agrupamento dos estudantes; b) ao manejo de estratégias de comunicação dos conteúdos, considerando a diversidade dos estudantes e dos objetivos das atividades propostas; c) à produção de materiais e recursos para utilização didática; d) à avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento das diferentes capacidades dos estudantes. Para contemplar a multiplicidade de competências e de habilidades que a formação do pedagogo exige, na proposta curricular do Curso de Pedagogia, a docência visa a uma compreensão mais reflexiva acerca da realidade. Visa, da mesma forma, ao domínio dos processos necessários à formação ampla e multifacetada, que remetem à integração de conhecimentos e experiências que facilitem os conhecimentos. Por fim, visa à compreensão de como produzem, elaboram-se e se transformam esses conhecimentos.

Diante da proposta pedagógica do curso, eis por que a Pedagogia não poderia estar ausente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID, uma vez que esse programa busca incentivar a formação de professores para a educação básica. Certificamos, portanto, que o objetivo do PIBID/CAPES vem ao encontro da Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia, já que, ao incentivar a formação de professores para a educação básica, viabiliza a realização de ações concretas para potencializar a indissociabilidade da teoria e da prática, que se traduz em: a) desenvolvimento de um trabalho de parcerias com as escolas de educação básica; b) articulação interdisciplinar dos conteúdos formativos das diversas áreas do conhecimento; c) implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de propostas pedagógicas; d) promoção de situações de aprendizagem em que os futuros professores, ao interagirem com a realidade escolar, possam reconstruir o conhecimento específico, pedagógico e profissional por meio da reflexão em e sobre a ação docente.

Portanto, o Subprojeto, tendo por base o PIBID Institucional UNIFRA, que visa à integração entre educação superior e educação básica no compartilhamento de ações na formação de professores, está focado na temática “Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada – saberes e fazeres”. Tanto a proposta pedagógica do curso de Pedagogia quanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID – qualificam a formação de professores – inicial e continuada – que, na atualidade, vem sendo [res]significada e priorizada no cenário nacional e internacional. Tem também, como *objetivo geral*, implementar uma proposta pedagógica inovadora e compartilhada entre educação superior e educação básica, focada na qualidade da alfabetização, assim como contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo e dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental.

Como *objetivos específicos*, no projeto, pretendemos: a) compreender e valorizar o processo de apropriação da língua escrita, por meio do estudo e da reflexão das abordagens e dimensões da alfabetização, na perspectiva interdisciplinar entre as áreas do conhecimento pedagógico; b) reconhecer a importância e investir na formação continuada de professores alfabetizadores, tendo por compreensão os referenciais significativos que auxiliam no desenvolvimento de práticas inovadoras nesse campo de atuação; c) [re]construir conhecimentos teórico-práticos, referentes ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais favoreçam o reconhecimento de subsídios qualitativos ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras contextualizadas; d) [res]significar os processos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação da aprendizagem no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental; e) utilizar as TICs, entre outros recursos didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares nos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental; f) desenvolver ações que valorizem o letramento digital; g) utilizar e/ou construir materiais didático-pedagógicos, no sentido de constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e IES.

O percurso metodológico adotado no Subprojeto da Pedagogia é a pesquisa-ação. Nesse delineamento metodológico, destacamos que é indispensável a participação colaborativa dos sujeitos envolvidos no campo de estudo, tanto IES quanto Escola. Daí a importância e a necessidade do enfoque metodológico na

pesquisa-ação que, segundo Thiollent (2005), é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e, no qual, os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Dessa forma, a pesquisa-ação tem por pressuposto o seguinte: os sujeitos envolvidos compõem um grupo com objetivos e metas comuns, interessados em um problema que emerge num dado contexto no qual atuam desempenhando papéis diversos. No caso do Subprojeto da área da Pedagogia, o grupo é composto por alunos bolsistas, professoras alfabetizadoras, professoras supervisoras e pela coordenação, todos fazendo parte de um tipo de pesquisa participante.

Por essas razões, particularmente, e pelo compromisso com a mudança dos processos de alfabetização e da valorização docente, a pesquisa-ação é aquela que melhor responde aos objetivos de melhoria do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita, como pretendemos no Subprojeto da Pedagogia – PIBID/UNIFRA.

#### 5.3.1.1 Subprojeto da Licenciatura Pedagogia: da Universidade à Escola Básica

No Subprojeto, contamos com 20 (vinte) alunos/bolsistas, 04 (quatro) professoras supervisoras e 01 (uma) coordenadora. Integradas ao Subprojeto, estavam 02 (duas) escolas da rede municipal de ensino e (02) duas escolas da rede estadual de ensino, todas do município de Santa Maria/RS. Durante os três anos de vigência do Subprojeto, participaram dele 50 (cinquenta) bolsistas, 05 (cinco) escolas, 05 (cinco) professoras supervisoras e mais de 2.000 (dois mil) alunos atendidos<sup>38</sup>. Cada professora supervisora foi responsável por um grupo de 05 (cinco) licenciandos. Os alunos/bolsistas disponibilizam 08 (oito) horas no contexto escolar e 04 (quatro) horas na UNIFRA, totalizando 12 (doze) horas semanais. As atividades, no Subprojeto da Pedagogia, iniciaram em outubro de 2010. Para concretizar essas proposições apontadas na seção anterior, é importante destacar que consideramos, no Subprojeto da Licenciatura Pedagogia, os três primeiros anos do Ensino Fundamental como destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização. Portanto, o Projeto PIBID/UNIFRA estava organizado

---

<sup>38</sup> Relatórios do Subprojeto enviados à CAPES.

metodologicamente, considerando etapas para a concretização de ações, as quais se constituem distintas ou simultaneamente:

*1ª etapa:* voltada para o *conhecimento de cada realidade escolar* - esse conhecimento aconteceu nos meses de setembro a novembro de 2010, quando os bolsistas, juntamente com suas respectivas professoras supervisoras, foram instigados a [re]conhecerem a escola parceira do Subprojeto: observar a instituição escolar; identificar e analisar as condições de ensino e de aprendizagem da escola; refletir sobre a gestão escolar; apontar prioridades que nortearam os processos de planejamento de ensino. Para o conhecimento do espaço escolar, os bolsistas tiveram contato com os seguintes documentos: calendário escolar, projeto pedagógico, planos de estudos, regimento escolar.

Além da análise dos documentos institucionais, utilizamos, como instrumentos de coleta de dados, questionários e entrevistas aplicados junto à equipe diretiva e às professoras alfabetizadoras, o que permitiu um diagnóstico das expectativas com as quais as professoras e os alunos lidam, considerando os materiais didático-pedagógicos e as estratégias de ensino. Para finalizar essa etapa, o grupo de bolsistas, em suas respectivas escolas, produziu um relatório que foi apresentado aos demais componentes do Subprojeto.

Após o conhecimento da realidade escolar, damos início à elaboração das Propostas de Atuação Pedagógica em Alfabetização, desenvolvidas nas escolas que integram o Subprojeto. Para esse fim, contamos com a participação dos alunos bolsistas, das professoras alfabetizadoras, das professoras supervisoras, sob a orientação da professora coordenadora do Subprojeto da Pedagogia. Para a elaboração das propostas de atuação pedagógica, as seguintes etapas aconteceram simultaneamente: a) levantamento dos Indicadores de Qualidade na Educação do MEC, com a realização da avaliação referente à dimensão do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nas escolas selecionadas; b) observações participadas dos alunos bolsistas, com o objetivo de vivenciar o dia a dia da sala de aula; c) problematização do contexto escolar e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento; d) levantamento bibliográfico e estudos teórico-metodológicos acerca da alfabetização e letramento durante os encontros nos grupos colaborativos; e) realização dos Fóruns de Alfabetização nas escolas cujos participantes foram os bolsistas, as professoras alfabetizadoras, as professoras supervisoras e a coordenação do Subprojeto.

No mês de março de 2011, aconteceram os seminários, que contaram com a participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) para a apresentação da Proposta de Atuação Pedagógica em Alfabetização. A partir dos seminários e da aprovação das instituições escolares, damos início à implementação das propostas de alfabetização.

A 2ª etapa refere-se ao planejamento, à execução e à avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras, em que oportunizamos aos futuros pedagogos a construção do conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de iniciação à docência, provendo a integração da teoria com a prática.

Na 3ª etapa, os futuros professores e os professores alfabetizadores foram estimulados a assumirem o papel de sujeitos do processo de elaboração, organização de materiais didáticos e estratégias de ensino para as aulas. Essa etapa diz respeito à elaboração/organização/produção de materiais didáticos e de estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental, constituídos simultaneamente. As situações concretas de iniciação à docência da 2ª e da 3ª etapa são vivenciadas durante as atividades de *monitoria* e de *apoio pedagógico* que acontecem nas escolas, em um total de oito horas semanais. As atividades de *monitoria* ocorrem no espaço de sala de aula, em um trabalho colaborativo entre aluno bolsista e a professora regente, na forma de regências compartilhadas. Nesse momento, quando a professora experiente e os futuros professores vivenciam o mesmo processo, há uma troca de percepções, já que, muitas vezes, ambos têm visões diferenciadas do mesmo processo, pois os bolsistas percebem o cotidiano escolar na condição de colaboradores das ações pedagógicas, enquanto as professoras regentes vivenciam o dia a dia da prática docente. Para isso, as atividades do *apoio pedagógico* ocorreram no turno contrário da escola. Nessas atividades, foram abordadas temáticas e metodologias diferenciadas, a fim de que os bolsistas atendessem aos alunos indicados pelas professoras regentes, isto é, aqueles que necessitavam de um atendimento individualizado, a fim de potencializar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tanto as ações da 2ª etapa quanto as ações da 3ª etapa foram planejadas e subsidiadas por meio do aprofundamento teórico-metodológico acerca dos processos de alfabetização e letramento, sendo implementadas em sessões de estudo e realizadas, semanalmente, na UNIFRA, na forma de um grupo colaborativo

composto pelos alunos bolsistas, pelas professoras supervisoras e pela coordenação do Subprojeto. Essa ação consistiu em proporcionar reflexões a partir de leituras, análises e debates sobre os processos acima referidos. Os encontros do grupo colaborativo também foram realizados durante as reuniões pedagógicas das escolas, na presença dos alunos bolsistas, professoras supervisoras e professoras regentes.

Além dessas ações descritas anteriormente, outras aconteceram de forma concomitante:

- Colaboração dos bolsistas em atividades solicitadas pelo Subprojeto da Pedagogia e pelo Curso de Pedagogia, como na organização dos seguintes eventos: Seminário Interdisciplinar PIBID/UNIFRA, Semana da Pedagogia, Encontros de Formação Continuada, todos em parceria com a rede estadual e a rede municipal de educação. Os bolsistas participaram como monitores dos eventos, estando, também, envolvidos com o planejamento e a execução das ações promovidas pelos eventos.
- Produção de conteúdos digitais para o ambiente virtual MAIS UNIFRA. Os bolsistas, num primeiro momento, receberam capacitação junto à equipe MAIS UNIFRA, para a produção de conteúdos digitais. A partir da capacitação, iniciamos a produção do conteúdo com a supervisão e o acompanhamento dos professores responsáveis pelo ambiente virtual e pela coordenação do Subprojeto. Em março de 2012, os bolsistas concluíram a construção do roteiro do conteúdo digital.
- Produção de registros escritos numa espécie de “diário de campo”. Cada bolsista produz o seu, sendo que a produção pode ser diária e/ou semanal. O diário constitui-se num instrumento de reflexão acerca das ações vivenciadas no Subprojeto.
- Participação dos bolsistas em atividades que compõem o cotidiano da escola: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, conselho escolar, conselho de classe.
- Participação e publicação científica pelos bolsistas PIBID/Pedagogia em eventos acadêmicos. Os bolsistas, assim como as professoras supervisoras, são incentivados a participarem de eventos científicos, com o intuito de relatarem e publicarem as ações vivenciadas no Subprojeto, para, com isso, buscarem uma maior integração com outras IES que fazem parte do programa PIBID.

## 6 ESPIRAL DA APRENDIZAGEM DOCENTE: A CONSTITUIÇÃO DE SER PROFESSOR

Com base na identificação das categorias, iniciaremos o processo de análise apresentando as narrativas das egressas do Subprojeto Pedagogia, coletadas durante a pesquisa de campo, na inter-relação com os marcos teóricos, que fundamentam as opções teórico-epistemológicas da pesquisadora, bem como com os marcos regulatórios, que tratam do Programa PIBID em nível nacional, institucional – Centro Universitário Franciscano e do Curso de Pedagogia.

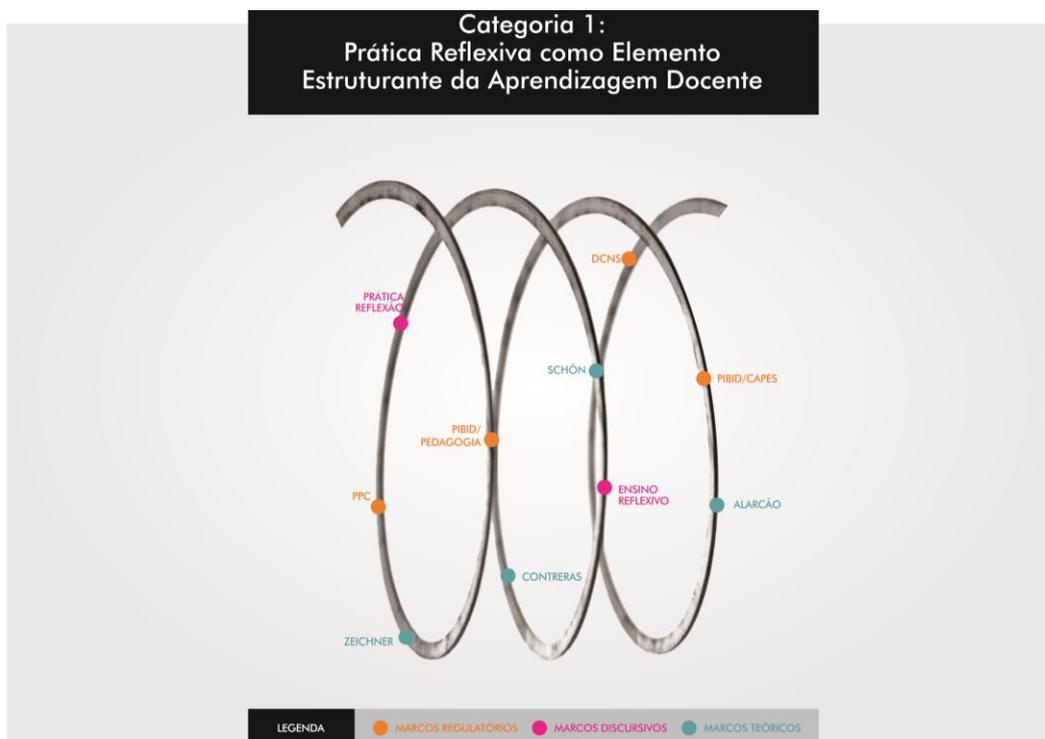
O processo de análise fundamentou-se na Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003; 2007; MORAES E GALIAZZI, 2006; 2007), por meio da inter-relação entre os marcos teóricos, marcos regulatórios e marcos discursivos, configurando-se na produção do *metatexto*, aqui apresentado. Portanto, no contexto dessa análise, cada categoria tem referência na ideia de espiral, cujo significado metafórico se expressa na inter-relação dos três marcos, os quais, então, produzem um movimento cíclico, constituindo a **Espiral da Aprendizagem Docente**.

### 6.1 PRÁTICA REFLEXIVA COMO ELEMENTO ESTRUTURANTE DA APRENDIZAGEM DOCENTE

A configuração desta categoria fundamentou-se nas recorrências narrativas das egressas que, ao relatarem as suas vivências e experiências no PIBID Pedagogia, identificam a prática reflexiva (individual, coletiva e social) como elemento estruturante da aprendizagem docente.

A seguir, é apresentada a espiral que compõe a categoria:

Figura 6 – Representação gráfica da Categoria 1



As últimas duas décadas do século XX e o início do século XXI foram marcados pela busca da democratização e universalização do acesso ao ensino e também pelo investimento na qualidade da educação (MOROSINI, 2001; 2010; 2014). A democratização e a universalização do acesso e a melhoria da qualidade da educação vêm acontecendo devido ao contexto marcado pela modernização econômica, pelas rápidas transformações no mundo do trabalho, pelo fortalecimento dos direitos da cidadania e pelo avanço tecnológico, o que ressalta a importância da educação e do conhecimento na sociedade globalizada.

Entretanto, embora nos últimos anos se tenha garantido a democratização e o acesso à escolarização a um número maior de crianças e adolescentes, percebemos, em grande parte da sociedade, um descontentamento em relação à educação e à instituição escolar. Conseqüentemente, esse descontentamento reflete-se também nas instituições para formação de professores, que não conseguem atender às exigências de âmbito científico, cultural e humano, o que tem causado um mal-estar entre os docentes, além do desprestígio da profissão diante da sociedade.

Dois elementos, segundo Nóvoa (1992), caracterizam esse contexto das instituições para formação de professores. No primeiro, a separação entre a concepção e a execução, isto é, os currículos e os programas são elaborados por especialistas que, muitas vezes, estão distantes da realidade educativa e, por causa disso, transformam os professores em meros executores de tais políticas, retirando-lhes a autonomia profissional. O outro elemento diz respeito à intensificação do trabalho dos professores, com um aumento de tarefas diárias, por isso esses profissionais realizam apenas o essencial para as cumprirem, obrigando-se a se apoiarem, cada vez mais, nos especialistas, à espera de que lhes digam o que deve ser feito. Inicia-se, dessa maneira o processo de desvalorização da experiência e da capacidade adquiridas ao longo da carreira docente.

A separação entre a concepção, execução e intensificação do trabalho docente, segundo Contreras (2012), desencadeou o processo de racionalização do trabalho docente, fenômeno caracterizado pela: a) *separação entre concepção e execução* no processo produtivo, em que o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide; b) a *desqualificação*, como perda dos conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção e, c) a *perda do controle* sobre seu próprio trabalho, ao ficar submetido às decisões do capital. Configura-se, então, conforme o autor, o processo de proletarização, ou seja, “[...] na paulatina perda, por parte dos professores, daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou, ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*” (CONTRERAS, 2012, p. 37-38).

Na tentativa de reverter essa realidade educacional, Imbernón (2002) afirma que a instituição educativa do século XXI precisa ser repensada, a fim de que possa atender às exigências da sociedade contemporânea, em especial, no que diz respeito a abandonar a concepção de escola como mera transmissora de conhecimentos, para uma nova concepção de educação dos futuros cidadãos. Essa educação precisa estar afinada com a ideia de uma sociedade democrática, plural, participativa, solidária e integradora.

Apesar disso, sabemos que não basta mudar as escolas sem o comprometimento dos professores. E esses profissionais não podem mudar

sem a transformação das instituições de sua formação, nas quais trabalham e se formam. É preciso, de acordo com Nóvoa (1992), trabalhar para a diversificação dos modelos e dos programas para formação de professores, em particular, a sua formação inicial, a fim de [res]significar e [re]construir como o professor aprende a docência, como de fato, ele se torna professor, quais os conhecimentos, saberes necessários ao exercício da profissão docente, já que, durante muito tempo, o modelo para formação de professores fundamentou-se na concepção epistemológica da *racionalidade técnico/instrumental*.

Nesse modelo, existe uma hierarquia nos níveis do conhecimento, bem como um processo lógico de derivação entre eles: a) em um primeiro momento, nos cursos para formação de professores, é apresentado o conhecimento, ou seja, a *ciência básica ou disciplinar subjacente*, que serve de suporte à prática e a sua realização; b) em um segundo momento, é desenvolvido o conhecimento da *ciência aplicada*, do qual derivam os procedimentos cotidianos e de solução de problemas (métodos e técnicas) e, por último, c) é apresentado o conhecimento de *competências e atitudes*, que se relaciona à intervenção e à atuação, utilizando o conhecimento básico (teoria) e aplicado (técnica).

Esses conhecimentos, durante a formação inicial de professores, são produzidos separados e independentemente, no entanto há uma relação de subordinação dos níveis aplicados (prática) aos níveis mais abstratos (teoria), ou seja, uma hierarquia entre o conhecimento *científico básico e aplicado* e as derivações técnicas da prática profissional. Assim, no modelo da *racionalidade técnica*, há uma separação entre a teoria e a prática, entre o pessoal e o institucional, entre a concepção e a execução, entre a pesquisa e a prática.

Nesse modelo da *racionalidade técnica*, a atividade profissional é, sobretudo, técnico-instrumental e preocupa-se em predizer ao professor como ele organiza, planeja e desenvolve o ensino de um conteúdo específico. O professor torna-se, então, um técnico, um mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino, acentuando o formalismo didático com planos de ensino elaborados, segundo normas pre-estabelecidas, dissociadas da realidade sociopolítico-econômica.

Diante desse modelo de programas para formação inicial de professores, que predominou por décadas, a formação esteve impregnada de

uma concepção epistemológica linear e simplista dos processos de aprendizagem da docência, construída a partir de um somatório do domínio dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo básico em metodologias e técnicas pedagógicas. Além disso, enfatizou-se a qualificação por meio da posse do saber da especialidade. Isso evidenciou a dicotomia entre a formação da especialidade e a formação pedagógica dos futuros professores.

A formação inicial de professores, tratada nos cursos de licenciatura e de processos institucionais que habilitam e legitimam o futuro professor para o exercício da docência na educação básica, tem sido objeto de investigação e estudo, no cenário internacional e nacional, especialmente quanto a sua configuração, seus programas, seus contextos formativos e suas práticas. Tais estudos tentam superar o modelo da *racionalidade técnica* e assumir o modelo de programas para formação de professores, pautado na *racionalidade prático/reflexiva*, em que o trabalho do docente é visto como espaço de um profissional autônomo, reflexivo, criativo e capaz de tomar decisões sobre sua ação pedagógica.

Por isso, ele se constitui como sujeito e percebe a ação pedagógica como complexa, singular, instável, compreendendo-a como conflitiva, em que estão imersos seus valores, inseguranças, desafios, dilemas, mas sem descuidar do conhecimento da sua área específica. A partir dessa concepção, há um consenso de que a *reflexão* é um elemento constituinte no processo da formação dos professores. Essa ideia aparece tanto na literatura especializada internacional, em Zeichner (2002), Schön (1992), Nóvoa (1992), Garcia (1992), quanto na literatura nacional, em Pimenta (2003) e Libâneo (2004).

O conceito de *reflexão*, afirma Garcia (1992), é bastante empregado pelos pesquisadores, pelos formadores de professores e pelos professores quando se trata das novas tendências da formação de professores. Esse conceito está, segundo o autor, tão popularizado “[...] que se torna difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação de professores que, de algum modo, não incluam este conceito como elemento estruturador” (GARCIA, 1992, p. 59).

Ao analisarmos o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (PPC, 2014), constatamos a reflexão como elemento estruturante do documento, uma

vez que é possível percebê-la já na concepção do curso, ao destacar que a proposta formativa priorizará a articulação entre conhecimentos científico-culturais e valores éticos e estéticos inerentes aos processos de aprendizagem; a construção e a socialização do conhecimento cotidiano e escolar em diálogo com as diferentes visões de mundo, de modo a proporcionar aos estudantes variadas formas de reflexão, compreensão de sua prática e, conseqüentemente, a formação de sua identidade profissional.

Destacamos que o PPC, ao fazer referência à reflexão como elemento de compreensão da formação e da identidade profissional, apoia-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (DCNs), Resolução CNE/CE n. 01, de 15 de maio de 2006, que declara que a formação inicial do curso se dará por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica (art. 2º; § 2º).

Desse modo, o conceito de professor *como profissional reflexivo* surge para reconhecer que o processo formativo se prolonga durante toda a carreira docente e que não faz mais sentido pensar que, ao terminar sua formação acadêmica, o docente está completamente apto para atuar na sua profissão. A racionalidade dialógica, crítica, interativa e reflexiva, tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, precisa constituir-se em elemento de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, atitudes, habilidades e competências que os habilitem a repensar e a refazer a prática pedagógica.

Nesse contexto, o *professor reflexivo*, segundo Schön (1992), é aquele que se permite ser surpreendido pelo que o aluno faz e, em seguida, reflete sobre o fato acontecido (*reflexão-na-ação*). Esse tipo de docente busca compreender a razão por que foi surpreendido, visando, com isso, a reformular o problema que causou a situação. Com base nesses momentos simultâneos de reflexão, ele realiza uma experiência com o intuito de examinar, observar a sua nova tarefa e a hipótese que formulou sobre o modo de pensar/agir do aluno, assim ele pode pensar e refletir sobre o porquê, o como e o para quê (*reflexão na e sobre ação*). Esse processo de *reflexão-na-ação* não exige palavras. Por outro lado, é possível olhar retrospectivamente e *refletir sobre a reflexão na ação*. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, observar o significado que deu ao ocorrido e pensar na possibilidade de adotar

outras atitudes. *Refletir sobre a reflexão-na-ação* é uma observação, descrição, que exige o uso de palavras.

Portanto, o professor reflexivo reconhece a riqueza da experiência prática que reside no seu trabalho docente, que é possuidor de um conhecimento construído ao longo da experiência, que desenvolve maneiras próprias de pensar, de compreender, de agir diante dos problemas da prática. Ele compreende que os professores possuem teorias que embasam suas práticas e, do mesmo modo, práticas que embasam suas teorias e ele não tem dúvidas de que esse conhecimento precisa ser sistematizado. Desse modo, é necessário reconhecer “[...] que os professores possuem teorias que podem contribuir com a construção de um conhecimento comum sobre boas práticas de ensino” (ZEICHNER, 2002, p. 34).

A partir do reconhecimento do professor, como um sujeito que constrói e produz conhecimento a partir da reflexão acerca do trabalho docente, é que a prática adquire papel central nas propostas dos programas e cursos para formação, assumindo-se como elemento de análise, de reflexão e de aprendizagem da docência. Com base na compreensão do professor, como sujeito e produtor de conhecimento a partir da reflexão *na* e *sobre* a prática docente acerca dos enfrentamentos e desafios impostos pelo cotidiano escolar, as egressas se motivaram a participar do PIBID, como é possível percebermos nas narrativas que seguem:

Era um projeto em que eu comecei a enxergar que eu podia aplicar as coisas que eu via dentro da sala de aula e o que eu acreditava que era, que a gente tinha muito essa diferença do que se dá em sala de aula e o que a gente via na realidade (EGRESSA 1).

Eu queria muito conhecer outras realidades, porque eu estou muito mergulhada na instituição privada e tem uma diferença entre pública e privada. Então na verdade foi uma oportunidade que eu vi de ver como é que funciona o ensino público, já que o PIBID atua [...]. Também pra eu começar a refletir mais sobre a minha prática, porque às vezes a gente acaba “ah, eu já tô trabalhando. Eu já tô fazendo aqui há tanto tempo”, só que, às vezes, a gente acaba se acomodando. E daí eu vi que seria uma oportunidade de rever minha prática, trocar ideia com os colegas, com profissionais que já trabalhavam há anos [...] (EGRESSA 2).

Assim, eu queria um pouquinho mais na prática. Então, o fato de ter essa questão frente ao aluno me mexeu. Pra fazer um estudo, uma reflexão junto a prática. (EGRESSA 4).

A minha motivação foi buscar a prática. Ir para a escola... eu entrei com aquela motivação, realmente, de procurar a prática [...] (EGRESSA 5).

As experiências, porque eu trabalhava em uma escola de Educação Infantil, então eu não tinha muita experiência, recém fazia um ano [...]e eu queria muito aprender mais, ver como era a vida na escola mesmo [...] (EGRESSA 6).

Verificamos, nessas narrativas, que a inserção na escola é relevante, pois permite às futuras pedagogas vivenciarem experiências concretas do cotidiano escolar, aproximando-as dos problemas e desafios da prática pedagógica. Essa experiência permite que os professores em formação se deparem com inúmeros dilemas capazes de favorecerem a compreensão do papel da escola e da profissão docente na nossa sociedade. Nessa mesma perspectiva de inserção na escola, o Parecer CNE/CP N.º 5/2005 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia e declara que a formação do pedagogo inicia quando os estudantes são desafiados a articularem os conhecimentos do campo educacional com as práticas profissionais, que compreendem o exercício da docência como o de diferentes funções do trabalho pedagógico nas escolas, conforme o documento.

Já a Portaria nº 096/2013, que regulamenta o PIBID, reitera a importância da inserção do bolsista na realidade escolar, ao estabelecer que os projetos institucionais deverão promover aos bolsistas de iniciação à docência o estudo do contexto educacional nas escolas públicas de educação básica e garantir-lhes o envolvimento em atividades nos diferentes espaços escolares. Dentre estas, a análise do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes e a participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola (Art. 6º; I, IV, V).

Desse modo, tanto os marcos regulatórios que organizam e normatizam a formação inicial do futuro pedagogo quanto o Projeto PIBID auxiliam na formação de um professor como sujeito, como um profissional que se depara com situações de incerteza, contextualizadas e únicas, que compreende a prática pedagógica como complexa, singular e instável; como um lugar em que estão imersos seus valores, suas inseguranças, seus desafios e seus dilemas,

sem descuidar do conhecimento da sua área específica e que recorre à reflexão como forma de decidir e de intervir na sua atuação docente.

Na tentativa de romper com o que é muito comum, segundo Zeichner (2015), nos cursos para formação de professores, os estudantes, apesar do domínio dos conteúdos específicos, das metodologias e estratégias pedagógicas, são demasiadamente preocupados em “*passar o conteúdo*”. Desconsideram, de acordo com o autor, o porquê, para quê e para quem faziam, se o que ensinavam representava uma seleção de um universo muito mais amplo de possibilidades e como esses contextos facilitavam ou não certos tipos de prática.

Na maioria das vezes, os estudantes não têm ideia de como são organizados e pensados os currículos, por quem são produzidos e, tampouco, parecem se preocupar com essas questões. O ensino é normalmente visto como um processo meramente técnico, a ser conduzido de maneira como as pessoas, na escola ou na universidade, gostariam que fosse. A maioria dos nossos alunos não concebe o ensino como uma atividade moral ou ética sobre a qual eles tenham controle (ZEICHNER, 2015).

Percebemos, no entanto, nas narrativas das egressas, que a participação no PIBID possibilitou, na sua grande maioria, romper, à medida em que estavam inseridas no dia a dia da escola e da sala de aula, com a concepção epistemológica linear e simplista dos processos de aprendizagem docente, construída a partir de um somatório do domínio dos conteúdos específicos, sem os devidos questionamentos e problematizações acerca do que, porque, para quem, como ensinar.

*Olha, é tal conteúdo!”* Porque eu não tinha noção de conteúdo, eu ficava pensando assim: -“*Como é que a gente vai desenrolar todos os conteúdos assim, conseguindo encaixar?*” Porque não tinha uma matriz curricular para seguir e a primeira vez que eu peguei uma matriz curricular na minha mão eu ficava pensando: “*Como é que eu vou desenrolar? Quanto tempo eu tenho que dar de cada conteúdo?*” (EGRESSA 1).

Então o PIBID não foi só, ele foi além... E foi o que eu te disse antes, foi a escola, teve um alargamento das funções dela e eu como professora não posso deixar aquilo passar e achar que eu não tenho que ouvir, porque é um problema dele [...] Teve um dia que cheguei chorado em casa, mas é isso que eu tinha que fazer, sair de lá e chorar e pensar que eu não tenho mais o que fazer com aquela criança? Eu tinha que trazer toda a minha prática pra sala de aula pra

tentar fazer com que pelo menos naquele momento ele pensasse (EGRESSA 2).

A escola facilita porque eu só consigo ensinar aquilo que eu aprendi em função do meu estudo para ensinar o meu aluno, em função do meu estudo na Universidade, em função do meu contexto de vida, isso assim, as minhas vivências de um vida inteira eu enxergava em todas as minhas aulas (EGRESSA 4).

Então a gente entendia que isso era um processo, a gente lembrava das leituras que a gente fazia, tanto no Projeto quanto em sala de aula, que tinha que respeitar o ritmo daquela criança, que tinha que levar atividades diferenciadas, a questão do lúdico, que era muito importante e que a gente vê bastante na Faculdade, que até é uma questão que eu trago comigo, até hoje nas minhas aulas, procurar bastante o lúdico, o prazer de estar em sala de aula [...] (EGRESSA 6).

É importante destacar que esses questionamentos e problematizações das egressas acerca do que, do porquê, para quem, como ensinar, do entendimento da prática pedagógica como prática social, da multidimensionalidade do processo de ensino e de aprendizagem refletem *na* e *sobre* a ação e estão envolvidos em um processo investigativo, não só tentando se compreenderem melhor como docentes mas também procurando melhorar e qualificar o seu ensino, a aprendizagem e as instituições educativas. Nesse mesmo aspecto, têm oportunidade de analisar as dimensões políticas, culturais, sociais subjacentes a um contexto mais amplo, como o ensino, a sala de aula e a educação.

Há destaque especial para as narrativas que dizem respeito não só a quando eram bolsistas mas também ao atualmente, em suas atuações como docentes. Essas considerações aparecem claramente em depoimentos a seguir.

Então, nessa hora eu me lembro que a gente tinha esse processo de ir e voltar, ou quando a gente vai começar um conteúdo novo eu vejo, assim, o que eu quero com aquele conteúdo? Por que eu tenho que ensinar História do Rio Grande do Sul? A primeira coisa que eles perguntaram para mim: -“*Por que a gente está estudando os espanhóis?*”... E isso a gente buscava lá no PIBID, tem que ter sentido, e eu aprendi muito e hoje e vejo que, se não tem sentido para eles, eles não vão, não cola, a aula empaca... Então eu acho que isso de ir e voltar e fazer ter sentido para eles, às vezes, é claro, eu não digo assim: -“*Ai, sempre dá certo!*” Às vezes não dá certo, às vezes tem sentido para mim. E quando não dá, eu volto. Me frustrou, é óbvio, fico meio pensando assim: -“*Ai Meu Deus, essa aula não rendeu como eu queria!*” (EGRESSA 1).

E onde eles vão usar, para que eles vão usar. É que nem eu dar uma aula de educação fiscal [...], e eu não trabalhar os princípios de cidadania. Tá, mas espera aí, para que estão aprendendo que o juro é pago sei lá tantas vezes sob o produto? Para quê? Tem que ter um porquê. Então é o “O quê?” “Para quê?” “Por quê?” “Quando?” Todas aquelas questões. E aí o ensinar e o aprender, para mim, estão muito juntos, assim, o aluno aprende e ensina, o professor aprende e ensina, e se não estiver dentro do contexto, esquece, aquilo não vai ser significativo, vai passar batido. Tu tens que contextualizar de todas as maneiras que tu puderes com aquela criança porque, senão, não vai, eu aprendi horrores, meu Deus! (EGRESSA 4).

Quando eu percebo que eles estão meio cansados, meio assim, tem alguma coisa que não está certa e a gente tem que mudar. Durante a aula. Ai, não está fluindo, não está dando certo, porque também não adianta ter todos os equipamentos ali, a tua disposição, e tu não sabes como utilizar eles com as crianças, então tu tens que estar se movimentando e o projeto ajuda bastante nisso. Porque a ideia do projeto não é tu chegares com o projeto pronto, é tu, com as crianças, montar um assunto que seja do interesse deles e, a partir dali, tu colocares as disciplinas, enfim, os conteúdos e desenvolver com eles (EGRESSA 6).

Diante das narrativas, foi possível constatar que, à medida que as egressas participavam das ações promovidas pelo PIBID Pedagogia, em especial ações de monitoria e apoio pedagógico, além das inserções no contexto da escola e da sala de aula, buscavam compreender e interpretar a complexidade e a singularidade desses espaços institucionais, via processo reflexivo acerca da sua própria prática docente, o que as remetia à construção da noção de *autonomia profissional*<sup>39</sup>. Dessa forma, por meio da *conversação reflexiva* (CONTRERAS, 2012), com os alunos e com o grupo de professores, acontece o entendimento, pois, na compreensão das circunstâncias e das consequências dos processos que se apresentam, o professor pode construir e reconstruir sua atuação autônoma, aquela que reflete seu entendimento da situação e suas possibilidades de defender, nele, suas convicções profissionais.

Acho que isso também é uma marca que eu vejo do PIBID, que eu aprendi a me frustrar, não deu certo, não tem que dar certo sempre, não vai dar certo sempre, às vezes vai dar errado. Tem dias que eu entro na aula e a aula rende, rende, tem dias que eles param e aí eu tenho que sentar em casa e pensar: -“Bom, o que não ficou certo? O que eu vou ter que mudar?”[...] -“Ai, está aqui o plano de aula, vou seguir só aquilo ali. Hoje eu vou fazer só isso daqui!”

---

<sup>39</sup> A autonomia profissional, segundo Contreras (2012), “[...] concebe-se como uma forma de intervenção nos contextos concretos da prática” (p. 212). Contextos esses marcados pela complexidade, pela ambiguidade e pela conflituosidade de situações pedagógicas.

Porque era uma preocupação que eu pensava assim: -“*Ai planejei tudo isso, tenho que dar tudo isso essa semana!*” Tem que dar certo! E aí, quando eu peguei, a primeira vez que eu fui dar aula, naquela semana sobrou conteúdo e eu ficava pensando: -“*Não vai dar tempo!*” Dá tempo! (EGRESSA 1).

Daí a gente perguntava como é que a gente poderia ajudar, que metodologia você quer que eu use com a turma? Não sei, eu acho que vocês que escolhem. Então a gente não tinha um norte, nós é que víamos o que iríamos fazer com a turma. É na verdade porque tivemos uma liberdade para escolher a metodologia que iríamos usar (EGRESSA 2).

A partir do momento que tu fazes uma atividade [...] cada aluno passa a seu modo, tu começa a ver que as razões são diferentes, que um vai ter mais dificuldade em um âmbito muito mais que o outro. No PIBID a gente fazia uma coisa muito legal que era trabalhar muito com eles em grupos, que era uma orientação que a gente tinha das próprias discussões que a gente fazia no grupo de pesquisa. Então eu comecei a me ligar de misturar as “diferenças”, entre aspas, para poder dar uma equilibrada e um acabar ajudando ao outro. E outra coisa, assim, de pegar o tímido e colocar com o mais extrovertido e de não deixar aquelas panelinhas, que aquilo é um vício terrível que a gente tem na escola (EGRESSA 4).

Nesse viés, os depoimentos das egressas expressam que os enfrentamentos vividos, nos diferentes espaços institucionais, foram condição necessária para ampliação da autonomia profissional, corroborando com a ideia do autor de que o espaço de preocupações e decisões não ficasse limitado à experiência do hoje na prática escolar, mas que pudesse, sim, ampliar seus horizontes em relação ao que deveria ser e ainda não é. A autonomia, portanto, requer um processo de reflexão crítica, no qual as práticas, os valores e as instituições sejam problematizados.

Como foi visto, Contreras (2012) alerta que a *conversação reflexiva*, além de permitir a atuação autônoma do professor, uma vez que, nela, ele manifesta suas convicções profissionais, também conduz o docente a modificar ou [res]significar suas próprias convicções, compreendendo, de uma nova maneira, sua profissão. Nesse contexto, portanto, o professor é capaz de aprender acerca de seu trabalho docente e de suas possibilidades pedagógicas. Diante dessa perspectiva, diversos autores (ZEICHNER, 1992, 2002, 2015; GHEDIN, 2002; LIBÂNEO, 2002) manifestaram preocupação em relação a um possível “*praticismo*”, isto é, bastaria a prática para a construção do saber docente; a um possível “*individualismo*”, fruto de uma reflexão em torno de si próprio; e, ainda, a um possível “*modismo*” por meio de uma

apropriação indiscriminada e sem crítica, sem a compreensão teórica necessária, podendo levar à generalização e banalização da perspectiva da reflexão.

Em meio à concepção do que entendemos por professor reflexivo, Zeichner (2015; 2002) chama atenção sobre a controvérsia quanto ao conceito de *ensino reflexivo* por parte dos professores. Nesse sentido, afirma que, embora esses profissionais tenham adotado o *slogan* da reflexão, “[...] na realidade se pode dizer muito pouco sobre uma abordagem do ensino ou da formação de professores a partir de um exposto compromisso com a ideia de ensino reflexivo”. Salaria ainda que, “[...] por detrás do *slogan* do ensino reflexivo, existem vastas diferenças de perspectivas sobre o ensino, a aprendizagem, a educação escolar e o que significa uma boa sociedade[...]” (p. 35).

Ao mencionar as formas pelas quais os conceitos de *ensino reflexivo*, *professor reflexivo* e *prática reflexiva* têm sido integrados nos cursos e programas para formação de professores, Zeichner (2002) aponta que a *reflexão* ocorre, na grande maioria das vezes, com ênfase no foco das reflexões dos professores sobre o seu próprio ensino e sobre os estudantes, ou seja, o professor investiga sua prática como uma atividade individual, de caráter pessoal, particular, mas ignora e isola o contexto social e institucional em que o ensino ocorre.

Esse viés individualista, segundo o autor, faz com que seja menos provável que professores sejam capazes de confrontar e transformar os aspectos estruturais de sua atividade docente, convertendo a reflexão em um componente natural de seu trabalho, embora as preocupações principais dos professores recaiam, de maneira compreensível, sobre suas salas de aula e seus estudantes. Contudo, se há o objetivo de mudar a sua prática individual, é importante que a atenção dos professores não recaia somente sobre esses aspectos (ZEICHNER, 2015). Ser reflexivo, de acordo com Alarcão (2001), “[...] é muito mais do que descrever o que foi feito em sala de aula [...]” (p. 175). O conceito de professor reflexivo não se esgota no imediato da sua ação, pois ser professor implica refletir sobre quem sou, sobre as razões pelas quais faço e o que faço e conscientizar-me sobre o lugar que ocupo na sociedade. Demonstram isso as narrativas das egressas 2 e 4:

É. Isso, para conseguir alfabetizar ele, então se eu não usasse a história de vida dele eu não ia chegar nele. Eu perguntava pra ele tua mãe sabe ler e escrever? “Não sabe”. Então tu tem que aprender a ler e escreve porque um dia a tua mãe vai precisar que tu saiba pra ajudar ela ou tu pode até ensinar ela depois.

[...] e eu me perguntava “bah mas qual é o meu papel aqui? O que eu vim fazer como bolsista em um programa de iniciação à docência? Será que eu tenho que rotular? Eu tento ajudar? Ajudar de que forma? Que metodologia com esse aluno?”

Desse modo, podemos inferir, no contexto das narrativas das egressas, que o desenvolvimento da capacidade de refletir *sobre* e *na* própria prática docente, com objetivo de aprender a interpretar, compreender e refletir sobre sua prática, parte do pressuposto de que a reflexividade se insere como um dos elementos estruturantes da formação inicial e/ou continuada, compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação, ou seja, um processo que começa com a prática, passa, posteriormente, à reflexão e se traduz em ação concreta, imprimindo um novo olhar e um novo fazer diferenciado. No entanto, é necessário que essa reflexão ultrapasse o limite da escola para analisar o contexto social e institucional em que o ensino ocorre, isto é, avaliar as questões subjacentes à educação, à docência e à realidade social.

Além da forma individual sobre o ensino reflexivo, Zeichner (2015) destaca também que, no foco acerca de como o professor compreende a si e seu trabalho docente, há pouca ênfase sobre a reflexão como uma prática social, na qual não há espaço para pensar o processo com os outros colegas sobre suas preocupações, suas angústias e as suas incertezas. Para o autor, a prática reflexiva, enquanto prática social, em comunidades de professores que se apoiam mutuamente e em que um estimula o desenvolvimento profissional do outro, precisa “[...] ser desafiada e, ao mesmo tempo, apoiada por meio da interação social, importante para ajudar-nos a clarificar aquilo em que nós acreditamos e para ganharmos coragem para perseguir nossas crenças” (p. 38).

Observamos nas narrativas das egressas que, em um primeiro momento, a reflexão *na* e *sobre* a prática docente se dava em uma dimensão individual, para buscarem desenvolver novas formas de pensar, de compreender, de reconhecer e de aprender com os desafios, os dilemas e,

ainda, para buscarem soluções concretas, a fim de elucidá-los. Ou seja, trata-se de olhar retrospectiva, prospectiva e solidariamente para a ação educativa.

Isso é, no primeiro, a reflexão *na* e *sobre* a ação é a respeito do que ocorreu, o que o professor observou, que significados atribuiu e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu; no segundo, é a reflexão orientada para a ação futura, lugar no qual se revisitam os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu a ação docente, o que ajuda a compreender novos problemas e a descobrir e orientar ações futuras. O mesmo se diz da solidariedade, porquanto presente em suas atuações em momentos de socialização das experiências pessoais/profissionais, permitindo-lhes a prática social pelo auxílio mútuo. Em um primeiro momento, a reflexão se dá em uma dimensão individual, em outro é recorrente, nas narrativas das egressas, a dimensão coletiva – de compartilhamento, de troca das experiências.

Nos espaços de reflexão, as ex-bolsistas, com as professoras supervisoras, coordenação e professoras regentes, nas “trocas com o outro”, aprenderam, [res]significaram e reestruturaram a aprendizagem de *ser* e *estar* na profissão docente, como percebemos nas narrativas a seguir:

E quando havia troca entre o bolsista e o professor dava mais certo ainda e, à medida que eles foram vendo, percebendo isso, não tinha como não “bom, eu vou apoiar este projeto.”. Porque a nossa intenção não era ir lá e criticar a escola, da mesma maneira que a gente queria ensinar e eles também poderiam nos ensinar alguma coisa, então era uma troca mesmo (EGRESSA 2).

[...] o PIBID era diferente, porque tinha toda a parte teórica e tinham as atividades práticas do PIBID, e aí tinha troca do grupo que está na outra escola com o grupo que está nesta escola com o aluno que passou por isso, que identificava com aquilo. [...] E o fato de ter mais de um bolsista na mesma escola ajudava muito também, isso é um ponto bem positivo porque tu conseguias trocar realidades estando dentro do mesmo contexto. Então, eu acho que se tivesse um bolsista por escola não seria tão rico como tendo mais de um bolsista na mesma escola (EGRESSA 4).

E eram ideias que a gente tinha no grupo, não era só que fazia, a gente sempre teve essa troca entre nós, colegas, saber o que está acontecendo com o outro e tentar buscar alguma coisa. No [...] a gente sempre foi muito bem acolhida, a Coordenação e a Direção, as pessoas que trabalham ali, eles têm essa característica do acolhimento, de tentar fazer tu te sentires em casa, então tu não ias para lá com aquela coisa assim: “*Ai, hoje tem que ir!*” [...] Claro que a gente estava estudando e tinha coisas que a gente fazia que, ou era

um pouco insegura ou não tinha postura de professora em sala de aula, isso a gente adquire com o tempo (EGRESSA 6).

Assim, o exercício continuado de trocas, de compartilhamentos e, fundamentalmente, de reflexão sobre o que foi feito e o que pretendíamos fazer constituiu-se na base do processo de tessitura da aprendizagem docente, já que, à medida que os professores discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, eles também deixam evidente a busca de um caminho de indagação e, com isso, demonstram a direção escolhida. Conseqüentemente, essas ações revelam uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, o que contribui para a sua formação (ISAIA, 2008). Dessa maneira, não basta o professor estar na escola, é necessário que sua prática seja reflexiva, capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, que seja coletiva, ou seja, uma prática construída conjuntamente pelos professores.

O simples exercício da reflexão, no entanto, para Alarcão (2001), não é suficiente, uma vez que a reflexão não é um processo mecânico. A reflexão tem valor concreto se compreendida em uma perspectiva histórica e de maneira coletiva, a partir da análise e explicitação dos interesses e valores que possam auxiliar o professor na formação da identidade profissional. Está, desse modo, dentro de um processo permanente, voltado para as questões do dia a dia, por meio de sua análise e implicações sociais, econômicas, culturais e ideológicas.

Portanto, por meio da inserção das egressas PIBID Pedagogia no contexto da escola, a reflexão, na aprendizagem do professor, assume um caráter sistemático e que é aprendido e desenvolvido no contexto da formação inicial, constituindo-se em elemento de produção de novos conhecimentos, de troca de diferentes saberes, na produção de novas atitudes, habilidades e competências que permitam aos estudantes repensar e refazer a prática pedagógica. Podemos dizer, em outras palavras, que ex-bolsistas, ao vivenciarem uma formação na perspectiva *prático/reflexiva*, estão buscando multiplicar essas atitudes e ações nas instituições escolares com seus alunos e pares, aos quais lhes cabe educar. A reflexão e a investigação, portanto, configuram-se como elementos estruturantes dos cursos de formação inicial de professores. A reflexão e a investigação acerca dos conhecimentos, das

crenças, das experiências e do contexto em que se exerce a atividade docente apresentam-se como aspectos fundamentais do processo de tornar-se professor.

## 6.2 MULTIPLICIDADE DE SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

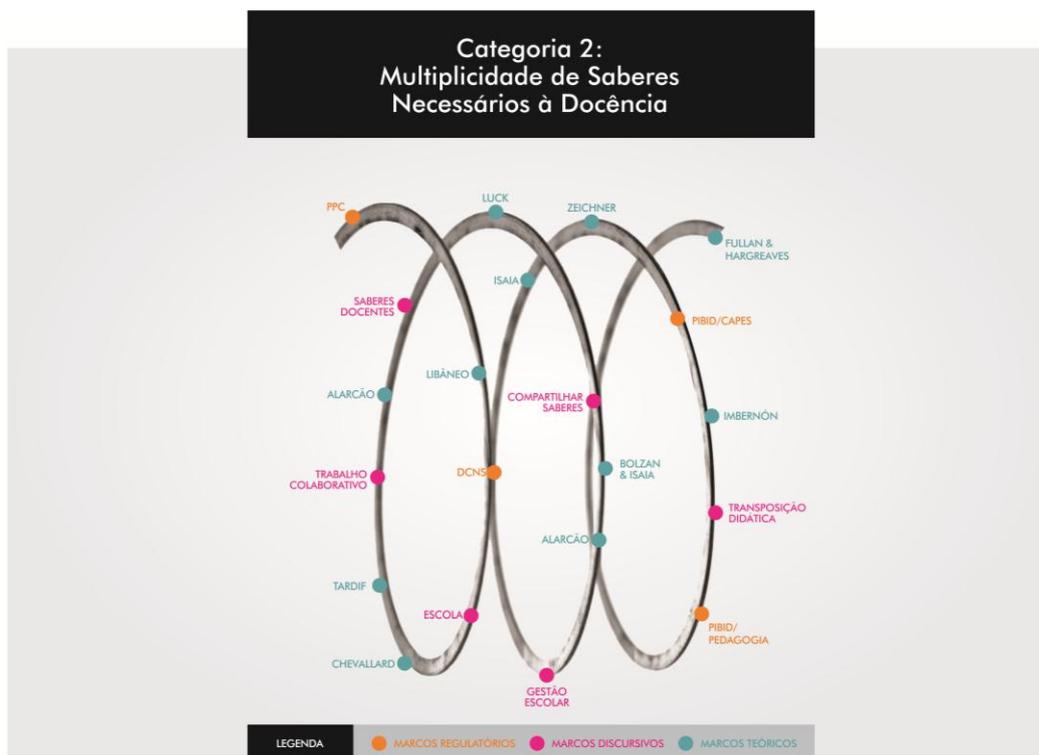
Tornar-se professor implica o reconhecimento da complexidade e da multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência e à formação profissional dos professores, no que se refere às seguintes dimensões: instituição escolar, sala de aula, comunidade escolar, alunos, professores, desenvolvimento pessoal e profissional, conhecimento pedagógico e profissional.

A noção de saber está apoiada em Tardif e Raymond (2000, p. 212), ao defini-lo como “[...] um sentido amplo que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, de saber-fazer e de saber-ser”. Desse modo, os professores, ao longo de sua trajetória profissional e pessoal, produzem saberes, conhecimentos e habilidades referentes aos conteúdos, aos alunos, à aprendizagem e ao planejamento, à medida que atuam nas instituições escolares.

Nessa perspectiva, diante da complexidade e da multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência, apresentamos e discutimos os saberes mobilizados, produzidos e incorporados pelas egressas do PIBID Pedagogia ao longo da inserção no projeto, quando foi possível vislumbrar os seguintes saberes: *a escola como locus de aprendizagem da docência, trabalho colaborativo – professor/bolsista e transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar.*

Apresentamos, a seguir, a espiral que compõe a categoria:

Figura 7 – Representação gráfica da Categoria 2



Ao buscarmos identificar os saberes das ex-bolsistas, apoiamos-nos em Tardif & Raymond (2000), que definem os saberes dos professores como aqueles que “[...] são mobilizados e empregados na prática cotidiana, saberes esses que dela se originam, de uma maneira ou de outra, e que servem para resolver os problemas dos professores em exercício e para dar sentido às situações de trabalho que lhes são próprias” (p. 213). Assim, a inserção cotidiana das egressas nas escolas e as experiências vivenciadas no PIBID Pedagogia são consideradas por nós como fontes de mobilização e produção do *saber*, *saber-fazer* e *saber-ser* na aprendizagem docente.

Sendo assim, a prática docente é constituída por diferentes saberes. Segundo Tardif (2002), esses saberes são: a) *oriundos* da *formação profissional*, por um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições para formação de professores; b) *disciplinares*, por se referirem ao conhecimento definido e selecionado pelas instituições educativas sob forma de disciplinas; c) *curriculares*, quando se apresentam sob a forma de programas escolares, contendo objetivos, conteúdos e métodos que os professores devem aprender a aplicar; d) *experenciais*, relativos aos saberes desenvolvidos e mobilizados

pelos professores durante o exercício de sua profissão, individual ou coletiva. Os saberes *experenciais* originam-se da experiência vivida em diversas situações e são validados por ela, uma vez que eles não provêm das instituições e nem dos currículos dos cursos para formação de professores, não se encontram sistematizados em teorias ou em concepções.

O autor reconhece a pluralidade e a heterogeneidade do saber docente e, além disso, destaca a importância dos *saberes experenciais* que:

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relação de interioridade com sua própria prática. Nesse sentido, os saberes experenciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência (TARDIF, 2002, p. 54).

Ao reconhecer a multiplicidade de saberes, relacionados ao exercício da docência, Tardif (2002) chama a atenção para os saberes experenciais em relação aos demais saberes dos professores, pois esses os colocam em posição de destaque devido à relação de exterioridade que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação. Essa relação de exterioridade mantida pelos professores quanto aos saberes curriculares, disciplinares e da formação profissional pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experenciais, visto que é sobre eles que os professores mantêm o controle, tanto no que diz respeito a sua produção quanto a sua legitimação e validação.

Na atuação cotidiana da docência, os professores se deparam com situações concretas a partir das quais se fazem necessárias habilidades, atitudes, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor então transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, a fim de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

Logo, por mais que Tardif (2002) especifique que os saberes docentes podem ser provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do

domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais). Mas ele, ao mesmo tempo, reconhece que existe um saber específico, resultado da junção de todos esses outros que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

O saber profissional dos professores é, portanto, segundo Tardif (2000), um amálgama de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, que são construídos, relacionados e mobilizados pelos professores de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Desse modo, os saberes profissionais integram os diferentes tipos de saberes e mantêm diferentes relações com eles, provenientes de fontes diversas. Com isso, a relação entre os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já produzidos, mas sim, um conjunto de saberes que servem de base para o ato de ensinar no contexto escolar, portanto, são produzidos, mobilizados pelos professores, por meio de um processo que se constitui ao longo da carreira, à medida que atuam. Nessa perspectiva, os saberes profissionais dos professores são, portanto, temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, resultados das marcas do ser humano.

Os saberes profissionais são *temporais* uma vez que, segundo Tardif (2000), o processo de constituição da profissão docente não se restringe ao presente, dá-se ao longo do tempo, com marcas da história de vida pessoal e profissional. Isso significa reconhecer que as fontes de aquisição dos saberes dos professores se referem igualmente às experiências do presente e do passado e que conhecimentos, crenças, representações adquiridos no contexto da sua vida pessoal e familiar, assim como em toda a sua trajetória escolar, são decisivos para constituição da temporalidade dos saberes. Por outro lado, o *pluralismo* e a *heterogeneidade* integram-se, na maioria das vezes, aos saberes profissionais por meio de processos de socialização. Isso ocorre pelas experiências de socialização pré-profissional (que antecedem o ingresso do professor na carreira), pela formação acadêmica ou de socialização profissional (que se referem à trajetória profissional do professor), pela atuação docente, cujos saberes dos professores não se caracterizam unicamente por uma construção individual. Por mais que consideremos o contrário, as relações que

o professor estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação com alunos, colegas de profissão e também nas instituições formadoras, interferem nas decisões a respeito de suas ações. Os saberes profissionais, para Tardif (2000), têm, portanto, origens diversas que só podem ser compreendidos se considerados em todos os seus aspectos. Nessa perspectiva, conforme o autor, eles são construídos pelos professores em função dos diferentes contextos em que atuam, contudo, é em função de uma situação de atuação em particular que são construídos e ganham significados. Portanto, os saberes profissionais são *personalizados e situados*. Dessa maneira, *carregam marcas do ser humano*, já que o objeto do trabalho docente são seres humanos e se dá por meio das relações humanas estabelecidas nos diferentes espaços formativos ao longo da vida pessoal e profissional (TARDIF, 2000).

Na medida em que reconhece os saberes profissionais dos professores em temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, que carregam marcas do ser humano, Tardif (2002) sinaliza para os processos do *ser e fazer-se humano* e do *saber-fazer profissional*, ou seja, do *saber-fazer* e do *saber-ser*, uma vez que compreende a interlocução entre pessoal e o profissional, embora projete os limites e as referências para cada um dos saberes. Assim, os saberes, ao se constituírem e serem constituídos *no saber-ser* e *no saber-fazer* profissional do professor, são partes de um processo constante e complexo de assimilação e acomodação pessoal e social; e, ao se debruçar sobre este assunto, o autor não admite a dicotomia entre *saber-ser* e *saber-fazer* do professor, mas aceita uma só parte que só se constitui compreensível dentro da totalidade do contexto humano e coletivo do professor.

Concebemos, assim, um novo conceito sobre os professores, que passam a ser considerados como sujeitos que possuem, mobilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício e ao seu trabalho. Consideramos que o professor, em sua trajetória, constrói e [re]constrói seus saberes docentes conforme a necessidade de sua utilização, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Nessa concepção, o professor não é mais visto como alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, mas sim como “[...] um sujeito que

assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2002, p. 230).

### 6.2.1 A escola como *lócus* da aprendizagem docente

A docência se realiza na escola, ou seja, em um lugar organizado, espacial e socialmente, que possui características organizacionais e sociais que influenciam no trabalho dos profissionais que nela atuam. Logo, a escola não é apenas um lugar, mas é um espaço social, com uma cultura organizacional que lhe é própria. Essa cultura organizacional, segundo Libâneo (2004), diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais e psicológicos que influenciam o modo de agir da instituição, bem como o das pessoas, que se diferenciam uma das outras, para além das diretrizes, das normas, dos procedimentos e das rotinas administrativas. Isso remete a uma cultura escolar, já que o trabalho nas escolas se defronta com características culturais da comunidade local, dos alunos, dos professores – com seus saberes, valores, e no modo como lidam com a profissão. Portanto, as próprias práticas e situações escolares são impregnadas de uma cultura: a da *escola*.

Desse modo, na medida em que a equipe diretiva, professores, funcionários, alunos e comunidade local interagem no dia a dia, a escola adquire traços culturais próprios, constituindo suas crenças, seus valores e significados, seus modos de agir e suas práticas. Essa cultura própria vai sendo internalizada pelas pessoas, o que acaba gerando um estilo coletivo de perceber as coisas, de pensar os problemas, de encontrar as soluções. A escola é concebida como [...] “uma construção social, mediada pela interação dos diferentes atores sociais que nela vivem e com ela convivem” (ALARCÃO, 2011, p. 90).

Assim, as egressas, ao narrarem sua trajetória no PIBID, identificam a cultura produzida nas escolas, por parte das professoras regentes – professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, escolas públicas, integrantes do Subprojeto da Pedagogia e da gestão escolar acerca de seu

ingresso e do projeto nas instituições. As narrativas a seguir explicitam um pouco essa realidade.

Aí eu comecei a pensar “*Ai meu Deus, como é que vai ser?*” E, realmente, quando a gente chega na escola, a primeira impressão que a gente tem, a gente vê bem que é um lugar bem complicado, assim, e o que me deixava nervosa era a questão das professoras, porque como a gente era nova elas sempre achavam que a gente era as sonhadoras “*Ai, as que sabem tudo, que têm as metodologias diferentes. Vamos ver se quando se formarem vai ser assim!*” (EGRESSA 1).

E ali eu vi que eu ia ter um grande desafio, logo que eu conheci os alunos, logo que a gente fez as primeiras abordagens [...] um desafio porque, primeiro, com a parte docente, que a gente sentiu uma resistência muito grande em receber este projeto na escola. Os docentes que atuavam já lá. A gente foi pra trocar conhecimento, pra entender como que funcionava toda essa questão da docência [...] (EGRESSA 2).

[...] a gente enfrentou algumas dificuldades, aquelas quebras de barreiras da escola, de a professora achar que a gente estava invadindo o espaço dela, então a gente teve essa dificuldade, na minha sala eu tive, a professora ficava lá me supervisionando, enfim, tudo que eu fazia ou estava falando ela dizia: “*Para que eu vou explicar!*” (EGRESSA 5).

Na primeira escola, a gente teve bastante resistência. A resistência ao novo, a não saber onde está pisando, sabe, porque o que eu percebia, não só com a minha professora da época, mas sim com as outras, elas tinham, há vários anos, o mesmo modo de trabalho, os mesmos conteúdos, às vezes, as atividades, então isso é uma coisa mecânica (EGRESSA 6).

Observamos, outrossim, que o ingresso nas escolas foi marcado pela identificação da cultura escolar – distanciamento entre o mundo da escola e o mundo da universidade. Tínhamos clareza de que o PIBID era um projeto novo que chegava às escolas, novo para a equipe diretiva, para as professoras, para os alunos, e que poderia causar certa dificuldade de entendimento de sua proposta, bem como certo estranhamento, uma vez que o *novo* sempre causa apreensão e expectativa.

Essas dificuldades já estavam presentes no primeiro Relatório Anual de Atividades do Subprojeto Pedagogia (2011)<sup>40</sup> – a saber, o não entendimento

---

<sup>40</sup> Relatórios Anuais de Atividades são documentos oficiais, segundo a Portaria nº 096/2013, e contêm a descrição das principais ações realizadas pelas IES e que foram enviados à CAPES. O modelo do relatório é encaminhado pela CAPES ao final de cada ano. Os relatórios são elaborados a partir dos Projetos Institucionais da IES. Cumpre destacar que cada Subprojeto também produz seu próprio relatório. O Relatório Anual de Atividades da

por parte de algumas professoras regentes da proposta do PIBID. O Projeto constitui-se em uma proposta nova nas escolas, pois trata da implementação e reorganização de toda a comunidade escolar. Então, muitas professoras tiveram dificuldades de acolher os bolsistas em sala de aula, nos momentos de monitoria. Essas dificuldades foram sanadas mediante reuniões com as equipes diretivas das escolas e com as professoras regentes. Conquistamos nosso espaço aos poucos e fortalecemos, dessa forma, a parceria entre universidade e escola (MARQUEZAN, 2011).

No Relatório do Subprojeto Pedagogia de 2012, mencionamos que, em relação às demais escolas, apenas 01 (uma) precisava aproximar-se mais das ações do Subprojeto da Pedagogia. Reiteramos também a realização de reuniões com as professoras regentes, equipe diretiva, na tentativa de sensibilizar sobre a importância do projeto PIBID para a instituição, em especial para a aprendizagem das crianças, além da aproximação entre a escola e a universidade. Apontamos que esse estranhamento por parte das professoras regentes e das equipes diretivas se dá em razão da concepção tradicional da relação entre produção e aplicação do conhecimento, o que prevaleceu durante muito tempo no modelo para formação de professores. Neste, a produção do conhecimento se dava no âmbito da academia e, quanto à aplicação, no âmbito da escola, ou seja, os professores formadores/universitários produzem conhecimento, muitas vezes fora do contexto escolar, enquanto que os professores da educação básica aplicam os conhecimentos elaborados por outros profissionais da educação, que os consideram, na grande maioria das vezes, pouco importante, cuja concepção está alicerçada na *racionalidade técnico/instrumental*. Isso significa reconhecer que, na maioria das vezes, a falta de produtividade ou mesmo de alcance do conhecimento produzido em âmbito universitário, em relação aos professores das escolas de educação básica, desconsidera que esses professores, ao exercerem a docência nessas escolas, melhor identificam os problemas enfrentados nesse nível de ensino, em que se sentem mais habilitados (LUDKE; CRUZ, 2005).

Como ressalta Zeichner (1998), algumas vezes, o conhecimento produzido na universidade não tem sentido na escola e o conhecimento

produzido nesta não é valorizado pela universidade, ou seja, universidade e escola, segundo o autor, raramente se cruzam.

Tardif (2002), porém, postula que, no momento em que passamos a considerar os professores como sujeitos do conhecimento, com saberes específicos ao seu ofício, as práticas desses saberes não se configuram meramente em um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também é lugar de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhes são próprios, diferentes dos conhecimentos da academia e obedecem a outras lógicas de ação, de acordo com o contexto escolar em que se dá o exercício da profissão docente.

Ao mesmo tempo em que as bolsistas enfrentaram o desafio do ingresso na escola, e tomaram consciência da cultura do distanciamento entre o mundo da escola e o mundo da academia, as narrativas que se seguem manifestam que, para as ex-bolsistas, a escola não é mero lugar de aplicação do conhecimento produzido no âmbito do curso de Pedagogia, não é apenas um lugar para se ensinar, mas, ao contrário, um lugar de produção de conhecimentos, construído pelos professores. Consideramos, nesse viés, a escola como espaço privilegiado da aprendizagem de ser professor.

E eu também tentava trabalhar da forma como a professora trabalhava, eu tentava me adaptar, e tentei equilibrar já que a professora gostava de trabalhar da maneira tradicional. Bom, daí eu quero “mostrar pra ela que eu também quero aprender com ela” [...] Eu não acho que a professora estava de todo errado, eu entendo ela, a dificuldade que estava tendo com a turma e como isso vai desmotivando. Eu sei que vai, porque eu também ficava as vezes irritada, desmotivada “mas por que esse aluno não está prestando atenção?” Todos os dias. Eu sei que é estressante sabe, então eu queria mostrar pra ela que eu também sentia essa dificuldade, porque quando eu retornava eu dava um feedback pra ela (EGRESSA 2).

[...] até pela novidade que era o projeto na escola, teve certo receio, nós não fomos bem recebidas e aí eu acho que a gente cativou a escola, nós fizemos bons trabalhos, se envolveu muito, participamos de momentos extraclasse, sugerimos muitas coisas, realizamos muitas coisas, outras não (EGRESSA 3).

Claro que a gente estava estudando e tinha coisas que a gente fazia que, ou era um pouco insegura ou não tinha postura de professora em sala de aula, isso a gente adquire com o tempo. E as professoras, os toques que elas davam na gente: -“*Olha, com esse aqui tu não podes ser tão molezinha, tu tens que ser mais rígida com ele se não ele não vai progredir!*” Esses toquezinhos, essa percepção que elas tinham e passavam para a gente, a gente começou a aprender a ter isso também. Funcionava mesmo! (EGRESSA 6).

Ao analisarmos as DCNs (BRASIL, 2005) para o Curso de Pedagogia, o Art. 3º considera que é primordial, na formação do licenciado em Pedagogia, o conhecimento da escola como organização complexa, por meio da participação na gestão dos processos educativos e na organização e funcionamento de instituições de ensino.

A Portaria Nº 096/2013, PIBIB/CAPES, declara que a inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública é um espaço privilegiado da práxis docente que se estabelece pelo desenvolvimento de ações que estimulem os bolsistas ID a participarem das atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, a identificarem problemas no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e a promoverem estratégias didático-pedagógicas interdisciplinares que ampliem as oportunidades de construção dos conhecimentos dos alunos (art. 6).

No PPC (2014) do Curso de Pedagogia, por sua vez, propomos oferecer, durante a formação dos licenciandos, a compreensão do papel social da escola no processos de ensinar e de aprender, conforme os contextos social, econômico, cultural e político em que está inserida. Isso se fará por meio da participação coletiva e da cooperação na gestão e desenvolvimento do projeto educativo e curricular da escola, estabelecendo relações de colaboração com os diversos segmentos da comunidade escolar, bem como na atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula. Nessa direção, tanto nas narrativas das egressas quanto nos marcos regulatórios, a escola torna-se um *lócus da aprendizagem docente*, uma vez que os professores aprendem o tempo todo na escola – seu local de trabalho, no qual eles, com os outros, constroem a *profissionalidade docente*. Aprendem quando compartilham seus problemas e angústias com seus pares; quando participam da elaboração do projeto político-pedagógico da escola; quando tomam decisões coletivamente e assumem a responsabilidade pela escola e pela aprendizagem dos alunos.

Os professores, ao tomarem consciência da sua própria *profissionalidade* e de sua responsabilidade em termos individuais e coletivos, assumem que a *profissionalidade* docente envolve dimensões que ultrapassam a mera dimensão pedagógica, as quais se desenrolam no cruzamento das dimensões político-administrativo-curricular-pedagógicas (ALARCÃO, 2011).

Sendo assim, é no dia a dia da escola que o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas, aprimora a sua formação mediante uma prática que o torna capaz de identificar os problemas, de resolvê-los, e que é construída, não isoladamente, mas, sim, com seus pares via diálogo reflexivo, na possibilidade de construir *comunidades de aprendizagem*, nas quais, segundo Zeichner (1992, p. 27), “[...] os professores apoiam e sustentam o crescimento uns dos outros”.

O entendimento da escola como *lócus* de aprendizagem da docência, em que o professor constrói sua *profissionalidade* docente, no exercício da profissão, com seus pares, somente é possível, se a compreendermos como uma *organização reflexiva* (ALARCÃO, 2001), isto é, uma instituição que “[...] continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (p. 25). Nesses termos, uma *escola reflexiva* é uma escola real, isto é, está inserida em um determinado contexto social de um determinado momento histórico, que é, atualmente - a sociedade do conhecimento. Desse modo, a escola vive um cotidiano repleto de contradições, em tempos de incertezas e mudanças rápidas. A partir de então, a escola reflexiva pensa no presente, nos reais desafios, dilemas e problemas enfrentados no cotidiano da instituição, ao mesmo tempo projeta ações futuras, envolvendo no processo todos os membros da comunidade escolar: equipe diretiva, professores, alunos, pais, funcionários, com intuito de qualificar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Dessa forma, uma escola reflexiva é uma comunidade de aprendizagem, em que se constrói a reflexão sobre a prática na escola, com a consequente construção do conhecimento sobre ela própria, configurando-se em um local onde se produz conhecimento sobre a educação, em permanente processo de avaliação e formação (ALARCÃO, 2011).

Isso significa dizer que a escola reflexiva:

[...] tem o seu próprio coaduna projeto, construído com a colaboração dos seus membros. Sabe para onde quer ir e avalia-se permanentemente na sua caminhada. Contextualiza-se na comunidade que serve e com esta interage. Acredita nos seus professores, cuja capacidade de pensamento e ação sempre fomenta. Envolve os alunos na construção de uma escola cada vez melhor. Não esquece o contributo dos pais de toda a comunidade.

Considera-se uma instituição em desenvolvimento e em aprendizagem, pensa-se e avalia-se (ALARCÃO, 2011, p. 98).

Assim, entendemos que, para a escola tornar-se reflexiva, ela precisa estar apoiada no modelo de gestão democrática, entendida como a participação efetiva dos membros da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, que envolve a organização, construção, execução e avaliação, não apenas se restringindo aos processos administrativos, mas também aos processos pedagógicos e financeiros da instituição escolar. É a gestão em que todos os envolvidos buscam objetivos comuns, definidos de forma coletiva na tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual, ou seja, uma vez decidido coletivamente, cada membro da equipe assume sua parcela de responsabilidade no trabalho pedagógico, de modo que “[...] todos e cada um se sente pessoa, e ser pessoa é ter papel, ter voz e ser responsável” (ALARCÃO, 2011, p. 101). Um modelo de gestão em que cada membro da comunidade escolar se considera efetivamente presente ou representado nos órgãos deliberativos, “[...] com a real possibilidade de diálogo capaz de ultrapassar as dicotomias entre o eu e o nós, entre os administrativos e os professores, entre os professores e os alunos, entre pais e os professores” (p. 101).

Desse modo, vejamos o que revelam as narrativas das egressas sobre os processos de gestão escolar:

[...] a primeira coisa [...] a gente também sempre acha que gestar uma escola é muito tranquilo, né, que é tudo muito fácil, tudo é mar de rosas [...] Mas foi também uma gestão que se abriu muito para a gente. “Ah, a gente quer uma sala só para trabalhar tal coisa!” Lá iam elas e arrumavam. Então a gente passou a ver a gestão tanto pelo lado burocrático, pelo lado pedagógico [...] Porque ela sabia que a gente crescia, mas a escola crescia também. Então, o quanto é importante todo mundo se unir, e era o que motivava a gente, se a gente não tivesse aquele impulso, não ia né, não tinha [...] E eu vejo a gestão além dessa questão do financeiro, o quanto é importante, o quanto foi importante a Rejane, na época, de ter topado e ser parceira da gente em muita coisa (EGRESSA 1).

[...] Eu lembro até hoje que eu já estava há sete meses na escola e eu fui fazer uma pergunta para a diretora e ela não sabia quem eu era e isso me magoou. Primeiro por eu ser uma bolsista e estar há tanto tempo e ela me perguntou se eu era da matemática da federal. Daí eu disse “não, eu sou da Pedagogia da Unifra e estou aqui já há sete meses”. Nesse momento sim eu pensei, tu é gestora de uma escola e tu não sabe quem são as pessoas que estão desenvolvendo um projeto pra qualidade do ensino da tua escola?! É, e foi ali que eu

pensei em gestão, porque até então os meus sete meses eu estava voltada para a sala de aula e a gestão da docência em sala de aula [...] eu ainda não tinha pensado e quando eu me deparei com essa fala dela eu pensei, *“nossa, mas que gestão né que não sabe quem está dentro da escola.”* É, uma realidade difícil, eu entendo, mas acho que tem que ter certo cuidado, ainda mais se tu está tendo um projeto na tua escola que está sendo desenvolvido para a melhoria da tua instituição. Não que ela tivesse que saber meu nome e da Pedagogia, mas acho que saber que sou bolsista seria muito importante (EGRESSA 2).

[...] eles têm uma abertura para projetos que eu, até agora, não vi em outras escolas, tanto quanto. E, pelo menos comigo, nunca foi uma abertura assim: *“Ah, é um estagiário, vamos lá, deixa na sala e a professora vai tomar um cafezinho!”* Tanto que eu voltei para fazer o estágio de Anos Iniciais lá, fiz com a Diane de novo, eu disse: *“Pelo amor de Deus, me aceita, porque eu quero ficar aqui!”* Exatamente porque era assim: precisou de material, tinha disponibilidade, precisou de tempo para reunião, tu tinhas disponibilidade. E eles sabiam o que tu estavas fazendo [...] Exatamente, eles aprenderam conosco. Então, para mim, essa parte da gestão foi fundamental na organização, desde a gente, de eles terem o controle de quando a gente ia estar, dos horários, sabe, não era uma coisa largada [...] (EGRESSA 4).

[...] eu acredito que a abertura, a direção da escola acreditava no Projeto, por mais que os professores, depois, nem só os da sala em que a gente estava, enfim, diretamente, mas os demais que rodeavam, que a gente estava em contato na hora do intervalo [...] a direção acreditou muito no Projeto e em nós também. Então a gente foi estudando e mostrando, na prática, que as coisas, que as questões poderiam ser diferentes (EGRESSA 5).

[...] o que mais me chamava à atenção era a estrutura que a escola tinha para uma escola municipal de periferia, eles manuseavam muito bem o material que eles tinham lá e as portas sempre estavam abertas para a gente. Eu nunca vou esquecer o dia que eu ia passar um vídeo [...] eu tive que trocar, tinha o Data Show e o professor que ficava no Data Show não estava, aí a diretora foi lá, a Antônia, me ajudou a abrir o material, me ensinou como mexer, falou que da próxima vez que o professor não estivesse lá era só pedir a chave para ela. E, assim, essa abertura de te mostrar: *“Poxa, a escola também é tua, tu podes fazer parte!”* (EGRESSA 6).

Essas narrativas evidenciam a compreensão da complexidade da gestão escolar, a qual não se limita à dimensão administrativa e que, na perspectiva da gestão democrática, é preciso conhecer e trabalhar de forma compartilhada as dimensões: financeira, administrativa e pedagógica. Essas dimensões necessitam estar relacionadas e articuladas entre si, já que “[...] nenhuma delas se basta a si mesma para caracterizar a autonomia da gestão escolar, uma vez que são interdependentes e se reforçam reciprocamente, estando umas a

serviço de outras” (LÜCK, 2010, p.104). Encontramos também, nas narrativas, o quanto foi imprescindível à compreensão da gestão das escolas de que o Subprojeto PIBID Pedagogia não era apenas “um projeto da professora supervisora e das bolsistas”, mas, sim, um projeto *com e para* a escola.

Os depoimentos mostram que, a partir do momento em que as escolas integraram o Projeto como parte do cotidiano escolar, as ex-bolsistas vivenciaram, de fato, o dia a dia dos professores e da equipe diretiva, sentiram-se integrantes – partícipes – da escola. Desse modo, percebem-se também agentes responsáveis pelo sucesso e viabilidade das ações do Projeto nas instituições. Portanto, podemos afirmar que as narrativas revelaram que a inserção das ex-bolsistas nas escolas tornou-se fundamental para o entendimento dos princípios da gestão democrática – *autonomia, participação, descentralização* (LIBÂNEO, 2004; LÜCK, 2010).

Ao analisarmos as DCNs (BRASIL, 2005) e o PPC do curso (2014), percebemos que, nesses documentos, manifesta-se o que esperamos do egresso em Pedagogia, enquanto profissional: sua participação na gestão das instituições, contribuindo para o planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de projetos e programas educacionais, em especial, ao projeto pedagógico da escola.

Diante disso, as experiências vivenciadas pelas Egressas 2 e 5 (narrativas a seguir) na gestão escolar, como bolsistas do PIBID, são [res]significadas e reelaboradas na atuação docente; como coordenadoras pedagógicas, em um movimento de reflexão e de produção de novas aprendizagens, são efetivadas no contexto das relações interpessoais que aproximam professor-aluno-coordenação.

Então hoje como gestora eu cuido muito isso, [...], mas é gestão, a gente tem que estar a par de tudo que está acontecendo na escola. [...] porque eu acho que se tu tem um projeto sendo desenvolvido dentro da tua escola, minimamente tu tem que saber o que está sendo desenvolvido, chamar o grupo pra saber o que está acontecendo dentro da tua escola, dez minutos que seja, o que vocês tão vendo, quais as dificuldades que vocês perceberam [...] É muito difícil. Eu sempre falei [...] no *PIBID* enquanto a gestão [...] eu sei o que eu não quero ser como gestora, eu sei o que eu não quero fazer como gestora. Eu tenho muito que aprender o que é uma gestão e como atuar em uma gestão da escola [...], mas eu sei o que eu não quero fazer e isso eu trago muito para o *SEG* onde eu trabalho. Eu tenho uma relação com os alunos muito próxima, eu chego de manhã

eu passo nas salas, eu dou bom dia, é uma escola pequena, eu consigo fazer isso, mas eu vou até nas salas e quando tem algum estagiário eu levo eles até a sala [...] vamos recebê-los lá na frente e os que eu lembro o nome eu digo o nome “como está e digo o nome” e eu vejo assim, eles já chegam de outro jeito (EGRESSA 2).

É, eu me lembro [...] coordenadora de lá me disse: -“Micheli, eu não estou cansada de trabalhar com os alunos, eu canso de trabalhar com os professores, eles me dão um desgaste muito grande!” E eu não entendia isso, eu dizia: -“Mas por quê?” E depois, com as reuniões pedagógicas que a gente participava do PIBID, eu via também isso, falta de, ah, aqueles assuntos, para que discutir aqueles assuntos? Para que debater esses assuntos pedagógicos? Às vezes tu via os professores pensando lá não sei aonde menos aí. Hoje [...] cada reunião pedagógica[...] *eu vou trabalhar hoje com os professores?*” Trabalhei sobre planejamento, o que é planejar, como construir um plano de trabalho docente, por que planejar. Agora essa última foi do PPP [...] aí dividi os professores em grupos para eles debaterem, aí tinha dois textos, até um da Anped, busquei textos científicos da Anped que eu publiquei na Anped, no mesmo ano em que eu publiquei tinham textos que falavam da escola, então a gente foi debatendo e foi uma das reuniões, a minha colega disse: -“*Tu tinhas que ter filmado tua reunião pedagógica!*” E eu nem esperava reação deles, porque eles se reuniram em grupos e discutiram mesmo, até o pessoal da informática (EGRESSA 5).

Observamos também que as atividades cotidianas, estabelecidas no contexto da gestão escolar junto ao PIBID Pedagogia, foram transformadas e aperfeiçoadas pelas egressas, a partir do momento em que lhes foi possível vivenciar a diversidade e a complexidade de situações promovidas por sua inserção, como bolsistas, no dia a dia da escola pública de educação básica. Nas falas das egressas, ao indicarem a escola como *lócus* de aprendizagem, enquanto um dos saberes necessários à docência, elas concebem que seus membros assumam a responsabilidade pela formação e desenvolvimento tanto da instituição quanto de si próprios, a partir da aproximação das situações-problema enfrentadas no contexto escolar e que, partindo da complexidade e diversidade de contextos, promovam alternativas de mudança e, assim, respondam às reais necessidades definidas pela escola.

Destacamos, dessa forma, que o protagonismo dos atores escolares passa pela reflexão sobre o que acontece na *minha/nossa* escola, a fim de potencializar, criar e apoiar uma reflexão real acerca dos modos de agir e pensar, em especial dos professores, de forma que lhes permitam examinar seus condicionantes (sociais, culturais, históricos e econômicos) subjacentes à realidade educacional, suas teorias implícitas, suas atitudes, suas crenças, seus valores, estabelecendo um processo constante de autoavaliação *do que*

*se faz, para que se faz e por que se faz e*, assim, revisitar e [res]significar a sua prática docente, em constante processo de aprendizagem de ser professor.

### 6.2.2 Compartilhar saberes e fazeres – o trabalho colaborativo como potencializador da aprendizagem docente

A escola é concebida como um espaço educativo, um *lócus* da aprendizagem docente em que os professores decidem seu trabalho, constroem conhecimento na medida em que atuam e assim aprendem sobre a profissão, mediante um processo que é, ao mesmo tempo, individual e coletivo. Destacamos, por isso, a necessidade de espaços institucionais para compartilhar saberes e fazeres dos professores e equipe diretiva, em um trabalho de natureza colaborativa, em que professores aprendem uns com os outros. Nessa perspectiva, as narrativas das egressas apontam a relevância do compartilhamento de saberes e fazeres para a aprendizagem docente e evidenciam que a inserção no cotidiano escolar proporciona o compartilhamento de experiências com os professores experientes – professoras supervisoras<sup>41</sup> e professoras regentes, resultando em trabalho colaborativo, cooperativo e corresponsável.

Entendemos que o trabalho colaborativo entre os professores, de maneira geral, não é tarefa fácil. No Subprojeto da Pedagogia, em um primeiro momento, houve um certo estranhamento e distanciamento das professoras supervisoras nas ações. As narrativas expressam que o trabalho colaborativo entre as ex-bolsistas e as professoras apresentou dificuldades e resistência, provavelmente porque, na maioria das vezes, o trabalho docente das professoras é marcado pelo individualismo, pelo isolamento, pelo trabalho solitário, característica dominante da cultura docente e escolar (FULLAN & HARGREAVES (2000), conforme também certificam os excertos narrativos a seguir:

Então a gente foi criando um vínculo nesse processo, não foi logo de cara. Eu e ela fomos nos aproximando aos poucos, foi lento, mas acho que ela conseguiu enxergar que teve progresso e eu acho que consegui enxergar o que ela vivenciava ali dentro. Foi com ela e ela

---

<sup>41</sup> Professores das escolas públicas, participantes do PIBID UNIFRA, apoiados e designados para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência (BRASIL, 2010).

me disse que quando a gente iria retornar das férias a supervisora perguntou se ela queria trocar e ela me contou “eu falei que eu queria ficar contigo”. E ali eu vi que eu tinha criado um laço com ela (EGRESSA 2).

[...] A gente enfrentou algumas dificuldades, aquelas quebras de barreiras da escola, de a professora achar que a gente estava invadindo o espaço dela, então a gente teve essa dificuldade, na minha sala eu tive, a professora ficava lá me supervisionando, enfim, tudo que eu fazia ou estava falando ela dizia [...]. [...] no fim, a professora até hoje é minha amiga, eu visito a casa dela, a gente construiu um laço, conversei com ela. .... Então eu comecei a me aproximar desse lado dela (EGRESSA 3).

Então, teve primeiro essa barreira, a gente sempre foi bem claro nisso, mas depois a gente foi se envolvendo e, até hoje tem essa relação. E a gente conseguia trabalhar bem, super bem. Na verdade a gente começou, a gente ia, na verdade nós teríamos que trabalhar juntas, a gente vai ter que arrumar uma maneira de trabalhar, está ali imposto e a gente vai ter que trabalhar. E aí a gente foi conversando, a gente ficava mais eu e a Lica e elas não, e aí a gente começou a conversar, conversar e as gurias [...] (EGRESSA 5).

Compreendemos que, nesse processo de colaboração e compartilhamento, as egressas passam a compreender o significado da aprendizagem docente a partir da [res]significação da teoria em confronto com a prática, da [res]significação também dos saberes teóricos e práticos, via reflexão dos momentos promovidos na escola.

Nesse sentido, podemos dizer que o processo de construção da aprendizagem docente implica o exercício continuado de trocas, compartilhamentos e, fundamentalmente, reflexão sobre o que foi feito e o que se pretendeu fazer. Assim, os professores, à medida que discutem sobre seus fazeres docentes, explicitando suas concepções acerca do processo de ensinar e de aprender, evidenciam a busca de um caminho de indagação em que demonstram a direção escolhida e, conseqüentemente, uma postura reflexiva acerca de seus saberes e fazeres pedagógicos, o que contribui para sua formação (ISAIA, 2008).

Desse modo, aprender a ser professor é algo dinâmico, é um processo que não se caracteriza como algo estanque, linear, já que entendemos que aprender a docência se dá a partir do contexto vivido pelos professores que nele atuam, por meio das inter-relações e mediações que estabelece com seus

pares, alunos, equipe diretiva, pais, comunidade, tendo em vista a trajetória<sup>42</sup> de sua formação, também institucional.

Os depoimentos das egressas confirmam que não se aprende a ser professor sozinho, mas, sim, em um processo de interações e mediações, ou seja, no contexto das relações interpessoais, aqui entendidas como *laços* que ligam e interligam as ações das pessoas entre si; é nesse *tecer* que as pessoas conhecem, [re]conhecem, sentem, agem aprendem e vivem. Essa percepção está clara a seguir:

A minha regente que eu tive por um bom tempo [...] minha relação com a Simone era uma relação diferente porque ela é uma professora para frente. Então, “*Vamos fazer?*” “*Não vamos fazer?*” E aí ela sempre dizia: “*Tu que sabes! Se tu queres fazer desse jeito a gente faz!*” Ela abriu as portas da sala dela, embora eu saiba que é difícil, [...] (EGRESSA 1).

[...] Ela sempre sabia o que tinha eu chegava com as coisas que a gente tinha discutido nos outros turnos, no PIBID, nas reuniões, eu chegava com os textos de formação que a gente fazia e mostrava para ela, e ela lia. E tinha alguns que ela conhecia, inclusive. Então a gente realmente trabalhou junto, eu dizia para ela: “*Olha, Diane, quando tu achares que tem que me fazer alguma crítica, por favor, faça! Porque, para mim, é diferente, tu tens toda a experiência e eu não!*” Por mais que eu tenha feito estágio, as coisas são diferentes. Então, assim, as leituras as gente fazia juntas [...] (EGRESSA 4).

[...] com a professora eu não senti essa resistência, bem pelo contrário, ela adorava quando eu levava alguma atividade diferente, várias vezes ela me perguntou se ela poderia realizar essa atividade com a turma dela da tarde, na outra escola, ela levava para lá. E eram ideias que a gente tinha no grupo, não era só que fazia, a gente sempre teve essa troca entre nós, colegas, saber o que está acontecendo com o outro e tentar buscar alguma coisa (EGRESSA 6).

Percebemos que os *laços tecidos*, por meio das ações do Subprojeto da Pedagogia, contribuíram para a aprendizagem docente tanto das ex-bolsistas quanto das professoras, uma vez que compreendemos que o professor, em princípio, mais experiente ao orientar, apoiar e acompanhar um estudante de licenciatura na sua formação e no seu desenvolvimento profissional, também se [trans]forma e se desenvolve, porque aprende ao ensinar.

---

<sup>42</sup> Compreende o percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, ao longo do qual o professor se reconhece, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, aluno ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2006, p. 368).

Cabe destacar que, em pesquisa realizada junto às quatro professoras supervisoras do Subprojeto Pedagogia, no ano de 2012, com o objetivo de identificar e captar as impressões, opiniões e significações acerca dos impactos das ações do subprojeto, as professoras apontaram a repercussão do projeto PIBID na prática pedagógica, por meio da reflexão, da reelaboração dos planejamentos de ensino e do compartilhamento de saberes e fazeres com seus pares e com as bolsistas. Nesse aspecto, as professoras, quando indagadas sobre as ações e mudanças proporcionadas pelas experiências como bolsistas do PIBID/UNIFRA, manifestaram a relevância dos momentos para a formação continuada. Desse modo, as ações do subprojeto, em dois anos de implementação, mobilizaram o grupo de professoras supervisoras a um [re]pensar da prática docente, que as conduziu a uma autocrítica e, conseqüentemente, a uma [res]significação de sua prática, as quais se configuram como um processo para formação continuada (MARQUEZAN, 2013).

Salientamos, ainda, que o Relatório Anual de Atividades do Subprojeto Pedagogia, no ano de 2011, já mencionava a formação continuada dos professores como impacto das ações/atividades do Subprojeto da Pedagogia/PIBID/UNIFRA, por meio da participação nas Oficinas Pedagógicas, no Seminário Interinstitucional PIBID/UNIFRA e no II Fórum de Alfabetização. No relatório, destacamos que houve presença significativa dos professores da educação básica, na tentativa de [re]pensar e [res]significar seus saberes e seus fazeres na busca de qualificar a prática docente, constituindo-se em um espaço colaborativo entre professores e os futuros professores, o que poderá proporcionar a melhoria da qualidade da aprendizagem dos alunos, em especial as práticas dos professores e as ações acadêmicas voltadas à formação inicial docente (MARQUEZAN, 2011).

Outro espaço institucional, além do escolar, de compartilhamento de saberes e de fazeres das egressas foram os *grupos colaborativos*. A constituição desses grupos, segundo Projeto Institucional PIBID UNIFRA, teve como objetivo emergir temáticas referentes ao exercício da docência, via reflexão e estudo dos aportes teórico-práticos próprios à profissão docente. Isso porque os saberes profissionais do professor estão ancorados na compreensão de que, constantemente, os saberes e fazeres devem ser

mobilizados e empregados na prática docente (DALLA CORTE, 2010). Esse *Grupo Colaborativo* do Subprojeto da Pedagogia constituiu-se em uma reunião de estudo e de reflexão, com duração de quatro (4) horas semanais, realizada de forma coletiva pelos bolsistas ID, professoras supervisoras e coordenação. Cabe citar que, dentre as atividades do grupo estavam: a) estudo de referenciais teórico-metodológicos a partir de temáticas advindas da vivência no contexto escolar; b) produção e organização de material didático acerca da alfabetização e do letramento; c) planejamento de práticas pedagógicas em alfabetização; d) produções de resumos e/ou artigos científicos. Concebido como uma estratégia para a formação, o grupo colaborativo objetivou a solução de situações problemáticas enfrentadas no cotidiano tanto da formação inicial quanto da formação continuada. Dessa forma, a colaboração é um processo que pode ajudar a entender a complexidade do trabalho educativo e dar respostas melhores às situações problemáticas da prática (IMBERNÓN, 2010).

Sem dúvida, a formação da *cultura colaborativa* (IMBERNÓN, 2010; FULLAN; HARGREAVES, 2000) é um processo de construção e de desenvolvimento que leva tempo e exige esforço e engajamento<sup>43</sup> dos membros – os professores, uma vez que o trabalho colaborativo não consiste apenas em colocarmos um *grupo* de pessoas diante de uma tarefa, uma situação problema e solicitar a *colaboração* dos membros para chegarem a um resultado. Desse modo, o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento profissional do professor, entendido como um processo que envolve pessoas que trabalham em conjunto “[...] com objetivos comuns, sendo as experiências e conhecimentos de cada um potenciados nesse tipo de trabalho, apresentando-se como uma estratégia para enfrentar e ultrapassar as dificuldades da actividade profissional” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 62).

Corroborando com essa concepção, temos as vozes das egressas:

Daí a gente meio que se dividia, uma ia pesquisar, a outra ia fazer, a que era mais organizada, [...] Eu aprendi a trabalhar com isso, mas assim, de saber que eu tinha a minha parcela, e tenho que fazer [...] eu acho que foi uma das coisas que no grupo eu aprendi, embora todas fossem diferentes, mas a gente sentava e produzia eu sei que quando eu tenho eu fazer, [...] (EGRESSA 1).

---

<sup>43</sup> Diz respeito ao envolvimento, ao comprometimento, a participação.

Então a gente entrava muito em conflito por mais que aquele conflito fosse enriquecedor. A gente não tinha tanto equilíbrio emocional para lidar com tudo aquilo ali, não tinha, isso é fato. Aliás, até hoje a gente ainda não tem, não tanto. Depois tu sai, aí tu vê o outro lado, que é tudo essa questão de conseguir ver a teoria e prática juntas e de tu estares nos dois lados para tu poderes analisar de fora. É muito louco, tu estás ali, mas tu também estás vendo de fora. Eu tento sempre fazer esse exercício de ver como é que eu estou me portando naquele lugar (EGRESSA 4).

Então a gente foi quebrando essas barreiras mais pessoais do que profissionais, depois a gente foi quebrando, depois a gente era um grupo maravilhoso de trabalhar (EGRESSA 5).

[...] a gente chegou numa uma fase que a gente se olhava e já sabia o que a gente tinha que fazer. Diz?! Então era muito bom e a amizade que a gente continuou depois de formada, a gente estava sempre ligada, assim, o grupo, então é bem bom. E eu nunca tive problemas em nenhuma das escolas, não sei se porque eu sou uma pessoa muito aberta, eu me considero uma pessoa tranquila, mas sempre aceitaram muito bem as ideias que eu tinha (EGRESSA 6).

Nesses diálogos, as narrativas das egressas explicitam que o trabalho colaborativo requer o trabalho conjunto de pessoas, com objetivos comuns. Desse modo, é imprescindível o respeito e a valorização da diversidade, ao mesmo tempo, é necessário que a interdependência entre as pessoas seja estimulada, uma vez que elas aprendem umas com as outras, identificam preocupações, situações, desafios comuns e trabalham coletivamente na solução de problemas.

Assim, um grande desafio das escolas é encontrar espaços institucionais para promover o trabalho colaborativo, a fim de qualificar o trabalho docente, a organização e a gestão das escolas e o ensino e a aprendizagem dos alunos. Isso ocorre ainda mais quando se trata de espaços nas escolas públicas de educação básica, em que a sobrecarga de horas de trabalho dos professores, muitas vezes, não lhes proporciona tempo, nem incentivo à gestão escolar, para investir e promover a organização de grupos colaborativos. Para isso, a participação das professoras supervisoras foi condição, *a priori*, para que pudessem se inscrever na seleção como supervisoras PIBID Pedagogia. Sabíamos que, além da participação das professoras, teríamos que contar também com a participação das professoras regentes. No entanto, devido à sobrecarga de horas de trabalho, à falta de professoras para substituí-las, ou ainda, ao fato de que muitas das professoras regentes lecionam em turnos e

escolas diferentes durante o dia, tornou inviável a participação no grupo colaborativo.

Dessa forma, a colaboração é uma das principais estratégias formativas contra a cultura profissional do isolamento, ainda presente no cotidiano escolar, que gera barreiras de comunicação entre pessoas que trabalham coletivamente, mas que são separados por paredes estruturais e mentais (FULLAN; HARGREAVES, 2000). Então, esse isolamento mantém o conservadorismo e restringe o acesso dos professores às novas ideias e às melhores soluções.

Por ser a prática educativa uma prática social, envolve um processo de comunicação em um clima de escuta atenta e ativa entre os professores. É necessário explicar o que está acontecendo, o que se faz, o que deve ser feito, o que não está dando certo, como se obteve sucesso, enfim, compartilhar fragilidades e potencialidades que surgem no complexo processo de ensinar e aprender. Ao entender e conhecer os modos de pensar e de agir dos docentes, isto é, como estes se agrupam e interagem com seus pares no local de trabalho, os professores compartilham saberes e fazeres por meio da interação e da troca de ideias e conhecimentos entre os membros do grupo. O que “[...] cria uma interdependência mais forte, uma responsabilidade compartilhada, um compromisso coletivo e uma maior disposição para participar da difícil tarefa de comentar e criticar” (FULLAN; HARGREAVES, 2000, p. 66). Isso pressupõe uma atitude de abertura, de diálogo, de debate, de consenso não imposto, de enfrentamento dos conflitos, da indagação de forma colaborativa e cooperativa, que interfere, de fato, no desenvolvimento profissional do professor<sup>44</sup>, da escola e da comunidade que os envolve.

Assim, a colaboração atinge em profundidade as situações, os princípios da ética, da prática e não se limita apenas ao oferecimento de conselhos, da troca de atividades e dicas, do partilhar de materiais de natureza mais imediata, específica e técnica. Trata-se de colaboração com foco no imediato, de curto

---

<sup>44</sup> Processo contínuo, sistemático, organizado e auto-reflexivo, que compreende os esforços dos professores na dimensão pessoal e na interpessoal, bem como as condições oferecidas por suas instituições no intuito de criarem condições para que esse processo se efetive. Envolve a construção, por parte dos professores, de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados para o exercício da docência que é influenciado pela cultura acadêmica e pelos contextos sociocultural e institucional nos quais os docentes transitam (ISAIA, 2006, p. 375).

prazo e na prática, à custa das preocupações com um planejamento a longo prazo. Diz respeito a uma colaboração que não abarca os princípios da prática reflexiva sistemática que envolve questionar, refletir, criticar e envolver-se no diálogo e na construção de bases reais da coletividade (FULLAN; HARGREAVES, 2000).

Os diálogos a seguir explicitam essa concepção:

[...] conversar pra ver como é que foi e ai hoje eu passei por isso, hoje aconteceu isso, hoje foi assim, e ai foi né... porque a gente saia tão nervoso e louco pra contar, pra compartilhar o que eu a gente estava fazendo e a gente saia lá fora e era todo mundo falando ao mesmo tempo, “ah eu não consegui fazer isso”, “ah, mas eu também não consegui com os meus alunos”, era um planejamento que não dava certo e isso era muito comum, meu planejamento não fiz nada do que estava planejando, tive que fazer bem outras atividades, daí o outro “ah eu também” e o ou [...] (EGRESSA 2).

[...] o PIBID era diferente, porque tinha toda a parte teórica e tinham as atividades práticas do PIBID, e aí tinha troca do grupo que está na outra escola com o grupo que está nesta escola. [...] E o fato de ter mais de um bolsista na mesma escola ajudava muito também, isso é um ponto bem positivo porque tu conseguias trocar realidades estando dentro do mesmo contexto. Então, eu acho que se tivesse um bolsista por escola não seria tão rico como tendo mais de um bolsista na mesma escola (EGRESSA 4).

[...] a gente aprendeu no Projeto porque a gente tinha que lidar com a supervisora, a regente, os colegas, a coordenadora. Era muita gente e era muita explosão de tudo junto ali, então eu acho que a gente aprendeu bastante. E um querer diferente. Por mais que fosse tudo em prol da educação, ano adianta, as pessoas tem objetivos diferentes e propostas ali, então tinha um equilíbrio mas cada uma tinha uma personalidade. Então eu acho bem importante (EGRESSA 5).

Portanto, o trabalho colaborativo assenta-se na reflexão compartilhada, isto é, analisa, comprova, avalia e modifica em grupo. Nessa atividade, cada membro do grupo é responsável tanto por sua aprendizagem quanto pela dos outros, em um processo de participação, de interação inerente de situações problemáticas. Isso não deve acontecer simplesmente por análise teórica da situação em si para modificar sua realidade, mas, sim, por uma [re]interpretação, [res]significação do que foi realizado. Assim, propor uma nova ação para a situação vivida, um novo fazer diferenciado, que se traduz no processo de *ação-reflexão-ação*.

As experiências vividas pelas egressas no Grupo Colaborativo do Subprojeto da Pedagogia foram fundamentais para a apropriação do modo de ser professor, conduzindo-as a uma incorporação ativa e transformadora dessas experiências. Hoje, na atuação docente, destacam a relevância do trabalho colaborativo e cooperativo. Com base nessa certeza, não se trata de reproduzir, como alerta Isaia (2008), mas fundamentalmente de recombina em novas formas o que foi experienciado. Isso significa dizer que o processo de aprender a docência implica “[...] pensar e refletir sobre o *porquê*, o *como* e o *para que* das atividades de aprendizagem, tendo por horizonte uma prática reflexiva que visa reformular o que já foi realizado e o que está sendo feito no momento de sua execução, valorizando a incerteza como componente de aprendizagem docente” (p. 630). Essa consideração do autor está presente nos relatos abaixo:

[...] ter essa cumplicidade quando tu trabalha em equipe é bom porque tu se sente fortalecido. Porque daí tu não está sozinha e a mesma coisa acontece no *SEG*, acontece na *Batista*, quando eu tenho algum problema eu sei que eu posso contar com a gestão da escola, eu sei que eu posso contar com algum colega se eu chamar ele e isso é muito importante. Se eu achar que eu estou sozinha, uma hora eu desisto [...] “ah a gestão está sempre nos fortalecendo, nos colocando pra cima” e essa é a função da gestão. O nosso trabalho em equipe é obvio que eu vou estar sempre fortalecendo a minha equipe e querendo mais e estimulando (EGRESSA 2).

Mas não adianta o teu trabalho se sobressair se a nossa escola está ofuscada por algum momento, ou por algum aspecto. E eu sou muito coletiva, é uma coisa que é minha “ai vamos fazer isso!”. Tinha muito isso e a gente brilhava tanto por isso. Porque era o nosso projeto, o trabalho era nosso, era a nossa escola, era a nossa escrita, era o nosso pensamento. [...] Ah gurias hoje eu não vou poder”, mas “não tem problema, a gente faz!”. Uma parceria tão boa, tão rica e que a gente já na escola, na coordenação da escola eu já não conseguia (EGRESSA 3).

[...] e aí quando eu quero fazer assim, chegar na reunião pedagógica na quarta aqui e colocar uma proposta diferente, há duas semanas eu consegui que a gente fizesse um calendário então vai, ah, isso eu lembrei do PIBID, é bem legal! [...] tem duas semanas, pergunta para a Dani, eu disse, por que a gente não faz, eu tenho certeza do trabalho então vamos fazer. Então está dito, será feito! Cada GT vai ter uma semana para trazer um texto e um estudo para a gente fazer. É, tem GT da EJA, educação infantil, educação infantil não porque é do município, mas anos iniciais, ensino médio, são vários, cultura, diversidade, e tal. Daí eu lembrei, na hora, do PIBID, porque eles tem essa vontade aqui mas é mais desorganização de tempo e aí as vezes passa batido porque é muita demanda, aí eu disse, não, vamos organizar, aí eu fiz e tal, essa semana eu termino de digitar e semana que vem está bombando já (EGRESSA 4).

Eu nunca tive problemas com colegas, assim, sempre trabalhei muito bem com a minha equipe de trabalho, sempre me dei bem com todo mundo graças a Deus nunca tive problema e sempre aceitaram muito bem as minhas ideias. Eu não consigo ficar parada, eu sempre tenho que estar fazendo alguma coisa diferente e eu tenho uma colega do quarto ano que ela é que nem eu, assim, então a gente faz altas bagunças na escola, ali no Fátima, a gente é bem parceira. E as outras colegas também aceitam muito bem isso e eu aceito muito bem as ideias, sugestões e críticas também, porque é importante para a gente crescer (EGRESSA 6).

Diante das narrativas das egressas acerca do compartilhamento de saberes e fazeres por meio do trabalho colaborativo, corroboramos com Bolzan e Isaia (2006) ao afirmarem que a dinâmica do processo de aprender a docência envolve duas dimensões. A *primeira dimensão* indica que a aprendizagem docente não pode ser um processo solitário, já que se caracteriza pela interação entre o professor e seus pares, alunos, espaço institucional e a comunidade, como um todo. O aprender, assim configurado, ocorre na relação com os pares, nas mediações e nas interações decorrentes desse processo. A *segunda dimensão* demonstra que a apropriação, para efetivar-se, necessita integrar-se ao próprio professor, por meio de um processo de internalização das experiências vividas nos contatos externos, na busca pela [res]significação de saberes e fazeres docentes.

### 6.2.3 Transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar

O movimento do conhecimento científico para o conhecimento escolar, fenômeno denominado transposição didática (CHEVALLARD, 1991, 2013), que consiste na transformação do conhecimento, produzido historicamente e coletivamente, acumulado pela cultura em conhecimento ensinável, possibilita apropriação pelo aluno, mas não chega à sala de aula tal qual como foi produzido na comunidade científica, passa por um processo de transformação, o que implica dar uma nova *roupagem* para que possa ser ensinado.

Chevallard (2013) define que:

Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os *objetos de ensino*. O 'trabalho' que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de *transposição didática* (p. 07).

A transposição didática é composta assim por três momentos distintos e interligados: saber<sup>45</sup> sábio, que é o saber elaborado pelos cientistas; o saber ensinar, relacionado à didática e à prática mediadas pela ação docente; e o saber ensinado, aquele aprendido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos cientistas e pelos professores (CHEVALLARD, 2013). Estudos e pesquisas, na área educacional (CHEVALLARD, 1991; 2013; SILVA; ISAIA; ROCHA, 2015), apontam, que dentre os desafios da prática pedagógica do professor, é exatamente o “transpor”, ou seja, como o professor mobiliza um conjunto de ações transformadoras, que torna um saber sábio em saber ensinável. O conhecimento científico consiste em um saber sistematizado na forma de teorias, leis, enunciados – que busca responder e explicar questões referentes aos fenômenos naturais ou sociais de forma racional. Essas respostas e explicações produzem conhecimentos, publicados pela comunidade científica, em uma determinada área específica, na forma de periódicos, trabalhos científicos, eventos, livros, no entanto esses conhecimentos divulgados sofrem modificações para que possam ser apreendidos, em forma de conhecimentos de ensino.

Assim, para que haja a apropriação por parte dos estudantes desses conhecimentos cientificamente produzidos, é necessária uma organização do processo didático-pedagógico, já que a linguagem aplicada pela ciência não é a mesma linguagem empregada em sala de aula. Desse modo, tanto o conhecimento produzido pela ciência quanto o conhecimento de ensino em sala de aula passam por um movimento que os transforma em conteúdo escolar, didaticamente elaborado para permitir sua comunicação por parte do professor e apropriação por parte dos alunos. Logo, os conteúdos consistem em um conjunto de conhecimentos que o contexto social vigente compreende como necessário às novas gerações.

No espaço da sala de aula, o conteúdo de ensino, ao ser sistematizado, é modificado e transformado em conhecimento escolar; sendo, assim, o que diferencia um conhecimento científico do escolar é a sua forma de

---

<sup>45</sup> O uso do termo “saber” em lugar de conhecimento deve-se à necessidade de se traduzir mais adequadamente o texto original, em francês (savoir). O termo “saber” é utilizado como sinônimo de “conhecimento”.

apresentação, o conhecimento a ser ensinado em sala de aula é um conhecimento didaticamente transformado para a atividade educativa.

Isso significa dizer que a Transposição Didática possibilita:

[...] que o conhecimento construído em sala de aula possua uma linguagem adequada à compreensão dos estudantes, de forma que seja possível a apreensão deste conhecimento. Assim, cabe ao professor fazer a Transposição Didática de seu conhecimento específico, fazendo a seleção ou recorte dos conteúdos, hierarquizando, dividindo e reforçando alguns temas, organizando uma sequência e/ou buscando estratégias de ensino (SILVA; ISAIA; ROCHA, 2015, p. 251).

Na perspectiva da transposição didática, como movimento do conhecimento científico para tornar-se um conhecimento de ensino, passível de apreensão pelo aluno, constatamos, nas narrativas das egressas, a presença da preocupação e responsabilidade em transformar o conhecimento produzido pela ciência em conhecimento ensinável.

[...] Aí eu digo: *“Por que a gente tem que entender as nossas origens!”* E aí eu queria que eles entendessem por que a gente estuda os outros povos e aí eu pedia para eles, eles já entregaram, uma linha do tempo, com fotos deles. E aí uma mãe veio me comentar que achou muito bom, que ela foi revivendo e fazendo ele entender. E eu falei: *“Sim, porque eu expliquei para eles o quê? Quando a gente nasce a gente não sabe fazer tudo sozinho, aí a gente tem a mãe”* Aí eu fui contando a minha história para eles *“Aí eu fui chegando lá, cresci, fui para a escola, aí terminei o primeiro grau, aí fiz o ensino médio, aí entrei na faculdade, aí tive meu filho...”* Aí eles entenderam que a minha história, agora, já era ligada, a minha história e a história do meu filho. Aí eu disse para eles: *“Entenderam por que a gente tem que estudar quem entra no Estado? Tudo que a gente come hoje em dia, tudo que a gente fala é de origem gaúcha?”* *“Não, né, professora!”* *“Tudo o que vocês vestem, todas as evoluções que teve, geograficamente falando, a nossa cidade sempre foi assim, a gente sempre teve tudo assim?”* *“Não, prof.”* *“Então vocês entendem por que a gente tem que estudar História? Por que a gente tem que entender de onde veio tudo que constitui a gente!”* E isso a gente buscava lá no PIBID, tem que ter sentido, e eu aprendi muito e hoje e vejo que, se não tem sentido para eles, eles não vão, não cola, a aula empaca (EGRESSA 1).

E ali, bom, hoje eu não quero sentar e ensinar a letra B, hoje eu quero brincar e nessa brincadeira eu vou trabalhar a letra B, C, D. Porque eu lembro também que eu estava bem na época que era a semana farroupilha e ela estava trabalhando, “ah eu tenho que trabalhar algumas letras, mas eu tenho que ver”. E daí eu puxei a questão da letra R, Rio Grande do Sul, puxando todo esse gancho para a nossa cultura. Eu trouxe um projeto para nortear toda a alfabetização deles (EGRESSA 2).

Quando eu era bolsistas PIBID pra conteúdo, para os sinais gráficos, os chapeuzinhos, o grampinho. Como assim o chapeuzinho e o grampinho? Existe uma norma. E se eu fui ensinada ao chapeuzinho, o meu marido fala até hoje o chapeuzinho. Não é o chapeuzinho e aí isso eu ensino para os meus alunos até lá do Pré-B. Esse é o til, não é uma minhoca, porque não existe minhocas em palavras. Isso é muito importante e que fácil que é pra eles. Que fácil! É difícil falar o acento circunflexo, sai algo parecido. Exatamente! O nome dos pontos. São coisas de hoje, recente que antigamente eu não tinha esse olhar (EGRESSA 3).

É possível percebermos que as egressas compreendem que a Transposição Didática não se realiza em um sentido restrito – adaptação e transmutação do conhecimento, como uma simples passagem de um lugar para outro – mas, sim, como um processo – transformação do conhecimento, que se aplica ao conhecimento destinado a ensinar. Desse modo, a transformação do conhecimento científico em conhecimento de ensino não se constitui em simples adaptação ou simplificação do conhecimento, mas em produção de novos conhecimentos nesse processo de transpor.

Nesses termos, o processo de transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar, segundo Chevallard (2013), não é uma mera simplificação do conhecimento científico, pois afirma que “[...] todo o projeto social de ensino e aprendizagem se constitui dialeticamente com a identificação e a designação de conteúdo do saber [sábio] como conteúdo a ensinar” (p. 13). Portanto, a transformação do objeto de conhecimento científico em objeto de conhecimento escolar – para ser ensinado pelos professores e aprendido pelos alunos – significa selecionar e inter-relacionar o conhecimento escolar, evitando, assim, possíveis distorções do objeto de ensino em relação ao saber de referência ao qual aquele (objeto de ensino) corresponde, ou seja, quanto mais o conhecimento de ensino se afasta do conhecimento científico (saber de referência), que se pretendia ensinar, tanto mais se torna propenso a distorções e disfunções.

Em vista disso, Chevallard (2013) recomenda o princípio da *vigilância epistemológica*, que compete aos pesquisadores e professores vinculados à academia, para que se ocupem do tratamento didático a que é submetido o saber objetivo, a fim de examinar sua validade e seleção, a distância que o separa do saber escolar e as diferentes modalidades em que é apresentado sob a forma de conteúdos de ensino. O princípio da vigilância epistemológica é,

portanto, fundamental para evitarmos as possíveis distorções do conhecimento científico, como consequências das várias transformações por que passa até chegar à condição de saber ensinado.

Sem dúvida, esse princípio da vigilância epistemológica pode se encontrar no próprio professor como um forte fator restritivo, pelo seu despreparo, desinteresse ou insuficiente domínio dos conteúdos e das relações destes últimos com os saberes de referência. Se o professor os conhece apenas por meio de textos didáticos e manuais, poderá encontrar dificuldades para criar ou recriar melhores exemplos, analogias e metáforas que facilitem ao aluno a apropriação do saber. Com isso, corre o risco de, muitas vezes, tornar esse saber sem significado, como ocorre, frequentemente, em livros didáticos ou no espaço da sala de aula. Tendo isso como preocupação, esse princípio precisa ser assumido como atitude profissional do professor, já que ele adota um papel ativo, toma decisões, identifica e compreende as possibilidades cognitivas e os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos, bem como os contextos que este conhecimento perpassa.

As narrativas das egressas 1, 4 e 5 confirmam que o processo de transposição didática requer do professor a compreensão das condições dos alunos, das condições em que se dá o ensino e a aprendizagem, do contexto escolar, ou seja, as ex-bolsistas entendem que o professor torna-se responsável pelas possibilidades e consequências do processo de transpor, observando, assim, o princípio da vigilância epistemológica.

[...] ensinar vai além do que está no meu currículo ali, na minha matriz. A gente sempre acha assim: *“Ah, vou ensinar conforme está ali!”* Não, às vezes eles vêm com outras coisas. A gente tem essa mania de dizer: *“Aí eu estou lá no meio da aula e o aluno veio falar de uma outra coisa!”* Aí a gente pensa: *“Mas não tem nada a ver!”* Tem a ver, ele está tentando te mostrar de uma outra forma o contexto dele, aquilo ali acabava virando uma forma de a gente puxar a escrita (EGRESSA 1).

E aí o ensinar e o aprender, para mim, estão muito juntos, assim, o aluno aprende e ensina, o professor aprende e ensina, e se não estiver dentro do contexto, esquece, aquilo não vai ser significativo, vai passar batido. Tu tens que contextualizar de todas as maneiras que tu puderes com aquela criança porque, se não, não vai, eu aprendi horrores, meu Deus! (EGRESSA 4).

[...] foi ali que eu comecei a desmistificar essas questões, do ensino, da aprendizagem desse aluno que aprende, como ele aprende, de que modo eu vou chegar lá, de que é uma troca entre o professor e o

aluno, eu não posso ficar lá passando e o aluno só recebendo, por que isso eu não tenho como ver o crescimento dele, se ele avançou, de onde ele estava quando eu cheguei até onde ele foi, as até onde ele foi nas limitações que ele, o que ele podia entregar enquanto ele, eu conseguia ver isso, eu consegui ver isso bem mais na prática, depois. É, consegui enxergar esse crescimento desse aluno com que a gente trabalhava (EGRESSA 5).

As egressas, ao reconhecerem a responsabilidade do professor no processo de transposição didática, possuem a consciência de que, além de esta não ser uma mera adaptação do conhecimento, como algo pronto e acabado, mas suscetível a transformações, compreendem também que esse processo de transformação se dá de acordo com o tempo, o contexto local – escola, bem como com as interferências tanto pessoais quanto profissionais do professor.

Entendem, assim, a importância de considerar, na realização da transposição didática, as necessidades do contexto escolar em que atuam, a complexidade do trabalho docente que envolve conhecimentos específicos da área, as possibilidades de aprendizagem de cada turma e o processo de ensino. Portanto, o entendimento das situações em que o ensino e a aprendizagem acontecem e quem nele está envolvido é relevante na transposição didática, como é possível perceber nas narrativas das egressas 1, 2 e 4.

E o aprender, [...] às vezes o aprender passava do papel a gente tem essa mania de achar que para aprender tem que registrar, mas às vezes a gente via que não registrando um texto, não registrando um exercício, eles saiam aprendendo mais, tinham mais prazer do que se a gente ficasse no conteúdo. [...] a gente acaba entendendo que o aprender e o ensinar estão para além da sala de aula, a gente não tem tudo pronto não é só aquela matriz curricular que vai ter dizer: - *“Ai, isso aqui está pronto!”* [...] e a gente acha que é só aquele tempo ali, não, eles têm um tempo deles de assimilar. Às vezes a gente tem a mania das gavetinhas, agora é isso, agora é aquilo. Então, para mim, ficou, aprender e ensinar ficaram na questão do experimentar, do ir atrás *“Tá, é isso? Vamos fazer, vamos fazer daquele jeito, daquele outro!”* e de entender que cada um tem um tempo, que a “Maria” lá aprende melhor assim, mas “João” aprende de outro jeito e a gente vai indo, e que às vezes a gente não consegue registrar no papel, por exemplo: Tem uma avaliação, não foi bem na avaliação mas a gente vê todo o caminho deles na sala de aula [...] (EGRESSA 1).

[...] Eu não consigo separar, para mim ensino-aprendizagem é uma coisa só, vou dizer o que é ensino e aprendizagem, vou me reportar à escola *Batista*, que eu trabalho com a educação infantil. Eu aprendo constantemente, se tu me perguntar “ah tu vai lá e ensina o quê?”. Eu

ensino, mas eu aprendo constantemente com eles, comportamento da criança e daí eu trago teoria, junto com isso eu lembro a gente estava estudando isso ensino-aprendizagem, eu estou vivenciando isso junto com a teoria. Eu vejo assim, não tem como não fazer a associação. Não, eu não consigo separar. Eu não acho que eu só ensino e nem acho que eles só aprendem. Eu acho que eu ensino e aprendo com eles e eles aprendem e me ensinam ao mesmo tempo (EGRESSA 2).

[...] professor ensina e aprende também [...] A escola facilita porque eu só consigo ensinar aquilo que eu aprendi em função do meu estudo para ensinar o meu aluno, em função do meu estudo na Universidade, em função do meu contexto de vida, isso assim, as minhas vivências de uma vida inteira eu enxergava em todas as minhas aulas. [...] aí tu realmente percebes como tu és pequeno, como a gente tem que aprender porque, por mais que tu tenhas todo o embasamento, eu digo que bom que eu fiz parte do Projeto a ponto de ter essa base toda e a gente fica mais reflexivo, assim, se questiona mais naquela realidade, porque as vezes te dá um desespero. E aí eu fui e peguei o material do PIBID, que eu tenho muita coisa ainda de texto, uma pilha, eu lia e levava para a escola, nas reuniões pedagógicas eu tentava levar para os professores. E onde eles vão usar, para que eles vão usar. (EGRESSA 4).

Nesses depoimentos, as egressas manifestam que o ensino e a aprendizagem são compreendidos como um processo, em que ambos possuem características diferentes, isto é, ensino como organização de situações capazes de contribuir para apropriação e construção do conhecimento por parte dos alunos; aprendizagem como um processo de construção pelo aluno de significados próprios, mediante sínteses sobre o que ele vivencia e o que busca conhecer, mas, ao mesmo tempo, estabelece uma relação de reciprocidade. Os alunos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem são considerados pelas ex-bolsistas como quem é capaz de reconstruir e apropriar-se do conhecimento em constante dinâmica da apreensão-desconstrução-reconstrução, tornando esse conhecimento seu, submetendo-o a sua compreensão e possibilidade de uso para além do espaço da sala de aula.

Podemos inferir, então, a partir das narrativas, que o processo de transposição didática é a [res]significação de conhecimentos. Isso porque envolve a ideia de transformação desses pelo professor, a partir de um determinado contexto local (escola), pelos sujeitos envolvidos (professor-aluno) e dos significados em questão (valores e crenças que os sujeitos têm), a partir do momento em que acessam o conhecimento, construindo novos conhecimentos. Nessa perspectiva, o entendimento de que o professor é um

sujeito que produz e constrói múltiplos saberes que lhes são próprios, na medida em que exerce a profissão docente ao longo da carreira, em diversos espaços institucionais, manifesta-se nos saberes docentes produzidos e mobilizados pelas egressas PIBID *Pedagogia: a escola como lócus de aprendizagem docente, trabalho colaborativo – professor/bolsista e transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar*, que são fundamentais para compreender e apreender o processo de tornar-se professor.

Para tanto, as inserções dos bolsistas, no contexto da escola quanto da universidade, permitiram revelar e identificar esses saberes, na medida em que, ao exercerem as atividades do PIBID Pedagogia, enfrentaram múltiplas situações concretas impostas no dia a dia da escola, exigindo-lhes incorporar, produzir, aplicar e transformar os diferentes saberes, como os das ciências pedagógicas, do conhecimento específico, dos componentes curriculares, da experiência.

Assim, na medida em que mobilizaram e produziram os diferentes saberes que compõem a prática docente, as egressas compreenderam, concretamente, como são integrados e articulados entre si no desempenho das diferentes tarefas acadêmicas, profissionais e pessoais. Além disso, foi possível compreenderem acerca da multiplicidade e da singularidade das situações enfrentadas, perceberem que o processo de ensinar exige mobilização dos saberes, constituindo a docência como uma ação complexa.

O grande desafio dos cursos e programas de formação inicial de professores, de acordo com Tardif (2002), é ampliar o espaço nos currículos para os conhecimentos produzidos na prática, uma vez que, se o trabalho dos professores exige saberes profissionais específicos à sua profissão, então a formação de professores precisa conhecer, identificar e basear-se nesses saberes, exigindo compor um *repertório de conhecimentos* para a formação docente. Sendo assim, devem ser valorizados os saberes que os professores utilizam em seu contexto real de trabalho e em situações concretas de ação, uma vez que, nessas situações, é que os saberes são construídos, modelados e mobilizados de maneira significativa para os docentes. O autor adverte, ainda, que não é preciso eliminar a lógica disciplinar dos programas de formação de professores, mas impedir a fragmentação dos saberes. Sugere a

existência de mais espaço para uma lógica na formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e, não simplesmente, como indivíduos desprovidos, aos quais os professores formadores limitam-se a transmitir conhecimentos disciplinares e pedagógicos. O autor também refere que deve haver um trabalho mais profundo quanto às crenças e às expectativas cognitivas, sociais e afetivas dos futuros professores.

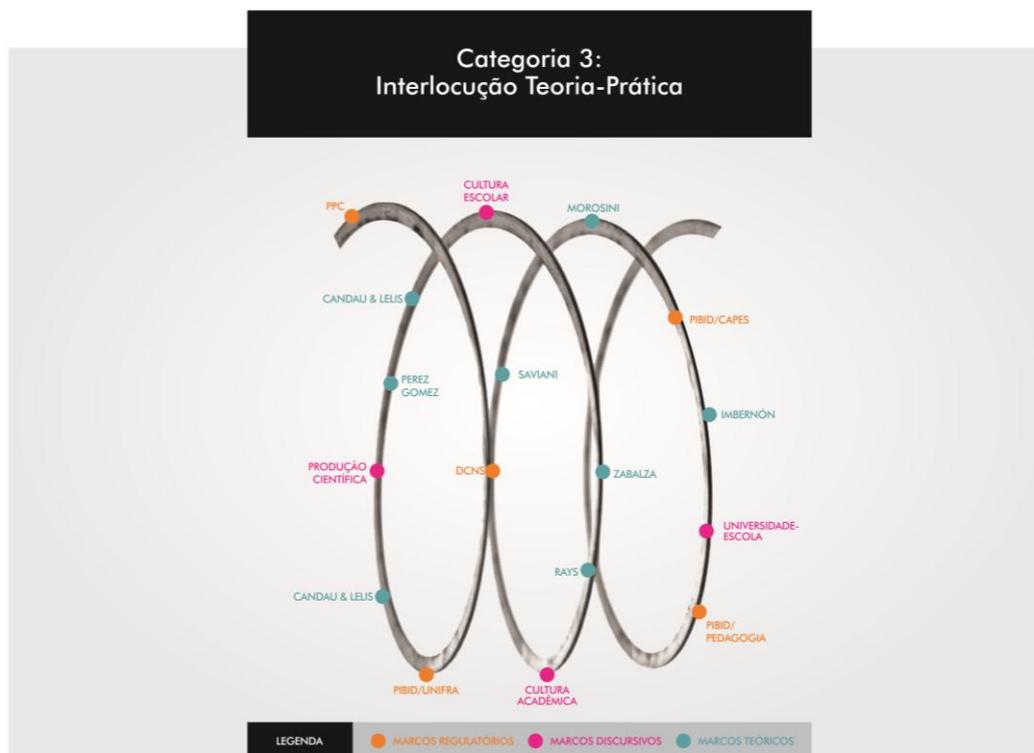
Portanto, ao se identificarem saberes necessários à docência a partir da inserção das egressas no PIBID Pedagogia, não temos a pretensão de esgotá-los, por entendê-los como uma parte de um processo que é, por natureza, complexo. Diante disso e da multiplicidade de saberes, a formação inicial de professores necessita privilegiar a construção de uma matriz curricular de saberes profissionais necessários à docência, mas que demandam ser progressivamente construídos.

### 6.3 INTERLOCUÇÃO TEORIA-PRÁTICA

A complexidade da relação entre teoria e prática não se restringe aos cursos de licenciatura; ainda hoje, é bastante discutida nos cursos de graduação das diferentes áreas do conhecimento. Na análise da Categoria 1, apresentamos a relação estabelecida entre as dimensões da formação inicial de professores, em que descrevemos o modelo para a formação de professores, pautado na *racionalidade instrumental* - aprendizagem da docência, configurada no domínio dos conteúdos das disciplinas e das técnicas para transmiti-los; e, na *racionalidade prática/reflexiva* – aprendizagem docente, por meio da reflexão de situações práticas que são efetivamente problematizadas. Isso porque ambos os modelos para a formação de professores possuem concepções subjacentes distintas acerca da relação teoria e da prática.

Ao apresentarmos e discutirmos a Categoria *Interlocução Teoria-Prática*, a partir dos dados evidenciados por meio das narrativas, constatamos que a interlocução entre as dimensões, segundo as egressas, dá-se a partir da *formação colaborativa e compartilhada entre universidade-escola* e da *produção de trabalhos científicos*, como está representado, a seguir, na espiral que identifica a Categoria 3.

Figura 8 – Representação gráfica da Categoria 3



Ao longo de décadas, a relação entre teoria e prática tem sido tema central tanto nas políticas e programas dos cursos de formação de professores quanto nos pressupostos teóricos, os quais têm rejeitado a *visão dicotômica* – centrada na separação entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1989; RAYS, 2000; SAVIANI, 2007). Desse modo, a separação entre teoria e prática tem sido motivo de denúncia por parte dos profissionais da educação e também se manifesta na implementação de políticas públicas em educação, almejando garantir uma formação profissional que ultrapasse a polarização de ambas as dimensões.

Essa relação entre teoria e prática pode ser definida em diferentes acepções na *visão dicotômica* – teoria *versus* prática e a *visão de unidade* – união e vinculação entre teoria e prática (CANDAU; LELIS, 1989). Na *visão dicotômica*, tem-se a separação entre as dimensões, em que teoria e prática são dissociáveis, são justapostas. Primeiramente, temos a teoria, cuja prática resulta na sua aplicação, como forma privilegiada de guiar, orientar a ação. Nesse sentido, a prática não cria, não produz situações novas, a inovação advém da dimensão teórica, ou seja, a prática está a serviço da teoria

(CANDAU; LELIS, 1989). Por isso, é estabelecida uma relação mecânica, autoritária e de obediência a uma dimensão em relação à outra, desvinculando, portanto, o saber do fazer, o pensar do agir.

Assim, a prática, ao subordinar-se à teoria e vice-versa, assume as características de uma não prática, e a teoria assume características de uma não teoria. Por não se complementarem, acabam por se isolar uma da outra, privando o homem de sua capacidade de agir consciente e historicamente (RAYS, 2000).

Na formação para professores, pautada na visão dicotômica, a ênfase recai na formação teórica do professor, concebida como aquisição de conhecimentos, por meio do contato com os autores e obras consideradas clássicas, sem se preocupar diretamente em compreender, modificar ou ainda oferecer instrumentos para a intervenção na prática educacional. Assim, a teoria é vista como conjunto de verdades absolutas e universais. Nessa direção, nos programas dos cursos para formação de professores, a teoria assume uma posição precedente. Primeiramente, temos o estudo aprofundado dos autores, obras de cunho teórico-metodológico e, posteriormente, os estudantes se “lançam” na prática, por meio das práticas de ensino e dos estágios curriculares de duração, muitas vezes, insuficiente e, sobretudo, de concepções equivocadas.

A estruturação dos cursos de licenciaturas, 3+1 – Bacharelado e Licenciatura<sup>46</sup> - acaba por reforçar o predomínio da formação dos conhecimentos específicos em relação à formação pedagógica, provocando, em geral, a separação teoria e prática. Essa dinâmica da estruturação dos cursos acaba por desvelar a concepção pautada no modelo da racionalidade técnica, predominante na organização dos currículos para formação de professores. Sob essa concepção, a solução para os problemas enfrentados na ação docente está posta pela teoria, bastando, simplesmente, a sua aplicação. No entanto, os currículos dos cursos para formação de professores, pensados e organizados, no modelo da racionalidade técnica, primeiramente apresentam-se em uma rígida fundamentação teórica de conteúdos específicos e de

---

<sup>46</sup> Bacharelado com duração de três anos – formação de professores para ministrar as várias disciplinas específicas. O diploma de licenciatura era obtido por meio do curso de formação didática, com duração de um ano.

disciplinas pedagógicas, e finalmente, um espaço de ensino prático, no qual esperamos que os estudantes – futuros professores- aprendam a aplicar o conhecimento adquirido aos problemas e desafios da prática cotidiana.

Essa compreensão de reducionismo entre as dimensões evidencia a complexa relação entre teoria e prática, sendo problema fundamental da Pedagogia, segundo Saviani (2007), chamar atenção para a estreita relação que estabeleceu com a prática educativa, ora sendo assumida como teoria dessa prática ora sendo identificada como o modo por meio do qual essa prática se estabeleceria. De acordo com o autor, a complexidade da relação entre teoria e prática origina-se em virtude de duas grandes tendências pedagógicas: de um lado, a prática subordinada à teoria, em que prevalecem as teorias do ensino (como ensinar - formular métodos de ensino) e incluem-se as diversas vertentes de pedagogia tradicional; e, de outro lado, a teoria subordinada à prática, em que predominam as teorias da aprendizagem (como aprender - generalização do “aprender a aprender) e em se que situam as variadas experiências da pedagogia nova (SAVIANI, 2007). As duas tendências contribuíram para acentuar o distanciamento, o formalismo e o reducionismo entre ambas e sua superação representa condição para afirmação da própria pedagogia.

Essas tendências pedagógicas foram explicitadas nas políticas públicas para a formação de professores, ao longo das décadas, como aponta a Resolução CNE/CP n. 1, de 15/05/2006, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o Curso de Graduação em Pedagogia. Nela, apresenta-se a complexidade da relação teoria e prática e evidencia, conseqüentemente, as diferentes concepções dos programas para formação do curso: a) esquema 3+1 (Decreto-Lei nº 1.190/1939); b) formação para lecionar as matérias pedagógicas do Curso Normal de nível secundário (Parecer CFE nº 251/1962); c) formação de professores para o ensino normal e de especialistas para as atividades de orientação, administração, supervisão e inspeção – grau de licenciado (Resolução CFE nº 2/1969); d) reformas curriculares, de modo a formar, no curso de Pedagogia, professores para atuarem na Educação Pré-escolar e nas séries iniciais do Ensino de 1º Grau (Década de 80).

Diante das diferentes concepções e propostas de implementação do documento, levantamos a problemática em que, desde a época da criação do

Curso de Pedagogia, questionamos sua finalidade e, conseqüentemente, o tipo de profissional que deveria formar: formação de professores (magistério); formação de especialistas (técnico); formação de professores e especialistas (habilitações). Afirmamos que, historicamente, essas propostas se apresentaram apoiadas na lógica fragmentada e disciplinar da organização dos cursos, enfatizando a separação entre teoria e prática, desarticulada do contexto de atuação do professor. Nessa perspectiva, tornou-se latente a discussão da formação do pedagogo, pautada na superação da dicotomia entre teoria e prática.

Na tentativa de superar essa dicotomia, tanto no contexto teórico-metodológico quanto no contexto das políticas públicas para formação de professores, propomos a compreensão das dimensões a partir de uma *visão de unidade* (CANDAU; LELIS, 1989), *de reciprocidade* (RAYS, 2000); *de dialeticidade* (SAVIANI, 2007). Essa visão caracteriza-se, segundo Candau e Lelis (1989), pela distinção entre teoria e prática, mas em uma unidade indissociável – em uma relação de autonomia e dependência de uma dimensão em relação à outra - de tal modo que a prática seja o ponto de chegada e partida da teoria e esta seja revigorada pela prática educativa. Poderá, assim, contribuir para entendermos a complexidade de ambas as dimensões, uma vez que, nessa perspectiva, a relação entre teoria e prática é indissociável, mas não há identidade, tendo cada uma delas a sua particularidade. Para as autoras:

A teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável (CANDAU; LELIS, 1989, p. 55).

A *visão de unidade*, dessa maneira, segundo as pesquisadoras, baseia-se em quatro premissas, a saber: a teoria depende da prática; a teoria tem como finalidade a prática; o primado desta implica a prática em grau de conhecimento da realidade que transforma e as exigências que busca responder; por último, a prática afirma-se tanto como atividade subjetiva (consciência) quanto objetiva (material e comprovada). Portanto, a teoria e prática constituem-se *reciprocamente*. São, assim, partes integrantes de um

todo único em que é a atividade teórico-prática do homem, que motiva e promove, criticamente, transformações na realidade objetiva e no próprio homem. Desse modo, o ato relacional teoria-prática, é “[...] um ato que se supera continuamente em razão de o homem ser um constante produtor de novos conhecimentos, de novos significados, de novos fenômenos e de novos objetivos, que acabam se incorporando ao modo de ser da humanidade” (RAYS, 2000, 37).

Ao transformar a realidade e ser transformada por ela, o homem, na atividade teórico-prática, compreende que os problemas de que a teoria trata são postos pela prática. Sendo assim, a teoria só fará sentido enquanto impulsionada pelo homem na tentativa de entender, dar significado e resolver os problemas postos pela prática. Nessa direção, teoria e prática são aspectos distintos e fundamentais da atividade humana, logo, torna-se imprescindível estar atento às especificidades que as diferencia. Mas, ainda que distintos, esses aspectos são inseparáveis, pois se definem e caracterizam-se sempre um em relação ao outro. Assim, a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que esta só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade (SAVIANI, 2007).

Essas considerações acerca da relação entre as dimensões apresentadas pelos autores, ainda que as entendamos introdutórias devido à complexidade do tema, leva-nos a conceber que a formação de professores, pautada na *visão de unidade*, caracteriza teoria e prática como o *núcleo articulador* (CANDAU; LELIS, 1989). Na medida em que ambas as dimensões constituem-se em uma unidade indissociável, *a priori*, a teoria deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, sendo que a prática constitui-se ponto de chegada e ponto de partida para a construção e [re]construção de novos conhecimentos.

### 6.3.1 Formação colaborativa e compartilhada entre universidade-escola

Nas narrativas que seguem, as egressas manifestam que as ações promovidas pelo PIBID Pedagogia, no contexto da escola, foram

problematizadas e revisitadas no espaço da sala de aula, na tentativa de promover a interlocução com os estudos teórico-metodológicos das disciplinas do curso. Ao mesmo tempo, esses estudos configuraram-se em fundamentos e alicerces para interpretar e compreender as diferentes situações enfrentadas no cotidiano das escolas. Tal constatação nos permite identificar a interação e a integração entre o curso, universidade e as escolas de educação básica. Vejamos:

[...] a maioria das vezes, é quando a gente ia debater, porque a gente conseguia falar com maior propriedade. A propriedade de ter o que tu lê e ter a situação [...] a gente conseguia notar essa diferença de quem estava inserido dentro de um contexto e de quem apenas tinha a leitura, porque era mais fácil, a gente desenrolava mais, por quê? Ah, tal autor falava sobre a aprendizagem, daí a gente dizia: *“Ah, lá quando a gente estava fazendo tal coisa a gente viu que realmente é assim!”* ou então *“A gente viu que não é totalmente assim!”* Porque a autora não está cem por cento certa. [...] Então, às vezes, a gente olhava uma coisa e dizia assim: *“Ai, isso eu já conheço, isso eu já sei!”* Daí, na época, tinha o professor Valdir e ele dizia que notava quem era bolsista e quem não era, e quem lia e quem não lia (EGRESSA 1).

Às vezes eu me questionada será que eu estou fazendo certo? E esse questionamento vinha o tempo inteiro, e daí eu buscava mas matérias que a gente tinha que ler durante o curso. Eu me lembro que uma vez eu fui procurar Piaget, porque ele falava do desenvolvimento, das etapas de desenvolvimento e daí eu pensei assim, deixa eu vê se isso vai realmente me ajudar e daí a gente vê que as coisas são assim, que de repente passam na graduação e a gente acaba não dando tanta importância e depois temos que procurar de novo (EGRESSA 2).

Com certeza. Toda a nossa caminhada, porque a gente estava no final do curso já, então a gente já tinha tido várias disciplinas, as disciplinas de alfabetização, as iniciais, todas essas questões, esse aporte teórico a gente já tinha. Então isso nos ajudou, com certeza, diferente de um acadêmico do segundo semestre chegar lá na prática, muitas vezes sem ter esse amadurecimento teórico que nós tínhamos quando a gente chegou lá, que isso fez toda a diferença para nós. Que a gente já se questionava, tinha esse questionamento vindo do curso e depois a gente chegou lá para pôr em prática (EGRESSA 5).

[...] se a gente não tivesse a leitura, não teria como a gente saber que caminho seguir, mas se a gente não tivesse a leitura, não teria como a gente saber que caminho seguir. Estar lá por estar também não iria ajudar em nada. Sim. As testagens, assim, eu nunca vou me esquecer, a gente começou a fazer a testagem com o livro da Ana Teberosky, que falava sobre a questão dos níveis e ali ela dava algumas sugestões de como fazer. Então eu sempre tive, no começo eu sentia muita dificuldade de como montar uma testagem e hoje isso faz parte do meu dia a dia em sala de aula [...] [...] Assim, a prática ajuda muito a gente, mas a gente precisa ter um embasamento,

precisa saber da teoria para a gente saber como se portar na frente das crianças. Então, assim, a teoria a gente estudava muito, a questão que me ajudava muito era as leituras que a gente fazia no Projeto, nas aulas sobre alfabetização, essas pesquisas que a gente fazia [...] (EGRESSA 6).

Com base nessa expectativa teórica, as narrativas evidenciam que a relação estabelecida entre teoria e prática para as egressas não é uma relação da teoria à prática ou vice-versa, mas é concebida como *interlocação teoria e prática*. A interlocação entre as dimensões é uma possibilidade de *diálogo* entre o saber e o fazer, o pensar e o agir, em que as impressões, discussões, experiências suscitadas no âmbito da escola são levadas à sala de aula para o debate e o questionamento, com os professores do curso e com os colegas de turma. Desse modo, as vozes das egressas estão em conformidade com as DCNs para o Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006). Esse documento estabelece a relação de *teoria e prática* enquanto *núcleo articulador*, o que exige sólida formação teórico-prática e interdisciplinar do licenciado desde o início do curso. Constitui-se, por isso, em um repertório de informações e habilidades, composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, consolidado pelo exercício da profissão, em que os estudantes são desafiados a articular conhecimentos do campo educacional com práticas profissionais (Art. 3º).

Para tanto, de acordo com as DCNs, a formação teórico-prática consolida-se por meio da organização curricular, em que há de se adotar, como princípio, o respeito e a valorização de diferentes concepções teóricas e metodológicas, no campo da Pedagogia e das áreas de conhecimento integrantes e subsidiárias à formação de educadores. Assim, existe a constituição de três núcleos: *de estudos básicos; de aprofundamento e diversificação de estudos* e *de estudos integradores*. Tais núcleos de estudos deverão proporcionar aos estudantes, concomitantemente, experiências complexas e abrangentes de construção de referenciais teórico-metodológicos, próprios da docência (Art. 6º).

Nessa proposta, a *interlocação entre teoria e prática*, vivenciada pelas egressas no curso e nas escolas, além da consonância com as DCNs, é explicitada em âmbito do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia (2014). Segundo o documento, essas dimensões são apontadas de forma que os

licenciandos devem adquirir uma formação pautada na indissociabilidade teoria-prática, na articulação entre conhecimentos científico-culturais, no destaque aos valores éticos e estéticos, inerentes aos processos de aprendizagem, em permanente *diálogo*<sup>47</sup> com as diferentes visões de mundo, referentes ao *universo da escola e da universidade*. Desse modo, percebemos o esforço coletivo dos docentes do Curso de Pedagogia em possibilitar aos seus estudantes uma formação que ultrapasse o âmbito da sala de aula, para proporcionar variadas formas de reflexão, compreensão da relação entre teoria e prática, bem como, conseqüentemente, da formação de sua identidade profissional.

Para tanto, a *indissociabilidade entre a teoria e prática*, de acordo com Lunardi (2012), constitui-se como um dos indicadores de qualidade da gestão pedagógica do Curso de Pedagogia. Justifica-se isso, segundo a autora, devido à necessidade de relacionar, aproximar e [re]significar a teoria e a/ná prática que se [re]configura na gestão da aula dos professores formadores, especialmente, como elemento fundante no planejamento didático compartilhado. É importante mencionar que os professores do curso compreendem o espaço e o tempo da aula como elementos curriculares de articulação, [re]construção e mobilização de saberes teórico-práticos, sobretudo, como espaço e momento para estabelecer significativas relações com o âmbito de atuação do pedagogo, para que não se reproduzam processos formativos, ancorados em modelos prontos e acabados da docência (LUNARDI, 2012).

Nessa perspectiva de indissociabilidade, a relação entre teoria e prática é materializadas no PPC do curso por meio da proposta curricular, apoiada em três núcleos principais, em consonância com os pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais (CNE/CP nº 1/2006), a saber: *estudos básicos, aprofundamento de diversificação de estudos e temas integradores* (Art. 6º). A partir dessa proposta curricular, propomos o desenvolvimento de atividades que busquem a constituição de uma formação ampla e que possibilite o conhecimento dos saberes necessários para o exercício da docência ao promover a integração entre o ensino, a pesquisa e a extensão, pois, ao

---

<sup>47</sup> Grifo nosso.

propiciar a inter-relação da teoria com a prática, fomenta a ação docente e discente.

A proposição de currículo do curso, segundo Lunardi (2012), está ancorada em uma concepção aberta, para atender à realidade e às necessidades da universidade, da escola e do contexto socioeducativo. Desse modo, preocupa-se com a inter-relação das disciplinas e com a flexibilização dos conhecimentos, que podem ser expressos e organizados em áreas ou tema. Isso pressupõe uma rede de conhecimentos compartilhados, estruturada pela composição de eixos temáticos que valorizam, sobretudo, as diferentes disciplinas, as possíveis interações com as experiências sociais, individuais, bem como a organização do conhecimento e das experiências. Sendo assim, podemos identificar que a inter-relação e integração entre teoria e prática explicitada no PPC, materializada na proposta curricular do Curso de Pedagogia, com as ações do Subprojeto da Pedagogia, por parte das egressas, só foi possível mediante a compreensão da interlocução entre as dimensões, a partir da aproximação e do *diálogo* entre as disciplinas, gestão do curso, corpo docente e estudantes-bolsistas PIBID.

Portanto, a *interlocução entre teoria e prática* é vista pelas egressas como possibilidade de contextualização dos conhecimentos pedagógicos especializados, promovendo a sua permanente construção e [re]construção em situações reais da prática docente, a partir da análise crítica de tais práticas e da [res]significação das teorias, por meio da auto e inter-reflexão crítica. Assim, interpretamos a relação estabelecida entre teoria e prática como algo mutuamente constituído e dialeticamente relacionado na *formação compartilhada entre universidade-escola*. Essa relação sempre esteve no centro dos estudos e das pesquisas no que se refere à formação de professores no âmbito acadêmico e escolar (ZEICHNER, 2010; LUDKE, 2009), caracterizada pela desconexão, pelo distanciamento ou/e isolamento entre ambas as instituições, que se identificam como instituições educadoras e formadoras.

No entanto, a pequena aproximação entre estágios curriculares, campos de pesquisa (realizados pelas universidades) e formação continuada de

professores (na forma de palestras, seminários<sup>48</sup>, etc) destaca a hegemonia sobre a construção e a disseminação do conhecimento por parte das universidades, ao passo que as escolas continuam na posição de “campo de práticas” (ZEICHNER, 2010), resultando o distanciamento e isolamento, bem como a dicotomia entre a produção e disseminação do conhecimento (universidade) e sua respectiva aplicação (escola), discutidos na análise da Categoria 1. Porém, entendemos que, a partir dos resultados da pesquisa, torna-se relevante retomar a problematização, agora com enfoque nas relações estabelecidas entre universidade-escola e teoria-prática. Há um consenso nos estudos acerca da escola e da universidade - tanto no âmbito nacional quanto internacional - de que ambas as instituições são chamadas a redefinir seus papéis diante das exigências da sociedade contemporânea, entendida como a sociedade do conhecimento.

Dessa forma, a escola, na contemporaneidade, assume papel para além da apropriação do conhecimento científico, porquanto socialmente relevante e necessário à formação da cidadania, assumindo-se como *lócus* de diálogo e de aprendizagem entre o científico, social, escolar, cultural e, desse modo, constitui-se em um espaço democrático, em que a cidadania é entendida como prática social cotidiana. A escola, assim concebida, é um espaço de construção, diálogo e confronto, prazer, desafio, conquista de espaço, descoberta de diferentes possibilidades de expressão e linguagem, organização cidadã, bem como afirmação da dimensão ética e política de todo o processo educativo (CANDAU, 2000).

A universidade, diante das diferentes configurações no cenário contemporâneo (MOROSINI, 2005), passa a ser tratada como uma instituição de grande influência, pela possibilidade de globalizar o saber existente e, ao mesmo tempo, gerar conhecimento para a sociedade globalizada (ALTBACH, 2009). A partir desse cenário, a universidade configura-se em agência de desenvolvimento humano e social, constituindo-se em um espaço de aprendizagem, capaz de preparar seus acadêmicos para lidar com questões contemporâneas complexas (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015). Portanto, sua

---

<sup>48</sup> De acordo com Gatti (1992), de caráter prescritivo, com o dogmatismo universitário, sem preocupação alguma em saber se o que é dito é transferível para a prática cotidiana dos professores em suas situações reais de trabalho, ou seja, o desconhecimento do dia a dia da escola.

missão não é apenas restrita - transmissão de conhecimentos e a formação de profissionais para ingressar no mercado – mas precisa “[...] desenvolver um amplo conjunto de qualificações entre os estudantes mais do que a aprendizagem de uma disciplina específica ou profissão” (MOROSINI, 2012, p. 405) e, desse modo, educar, formar pessoas intelectualmente autônomas, como sujeitos cultos e críticos (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015).

Isso significa dizer que a universidade:

[...] cuja tendência foi, às vezes, se basear no poder da memória e na simples transmissão de conhecimentos e competências preestabelecidas, é fundamental reforçar o papel e a importância que adquirem outras capacidades mais complexas e, na verdade, mais necessárias às pessoas a fim de que se mantenha um sistema aberto de aprendizagem: a capacidade de lidar com a informação e de resolver problemas, a criatividade, a capacidade de planejamento e avaliação de processo (ZABALZA, 2004, p. 62).

Nessa perspectiva, a partir do entendimento de que a aprendizagem se prolonga ao longo da vida, a universidade é compreendida como *lócus*, por excelência, da aprendizagem (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015). Configura-se em um espaço privilegiado de investigação científica, de produção e de intervenção do saber sistematizado, que tem o compromisso com o desenvolvimento cultural e científico, voltada para atender às exigências e intervir junto às realidades em que se encontra (local) sem desconsiderar a sociedade globalizada. Em vista disso, consideramos que universidade e escola possuem culturas que lhes são próprias, que são constituídas diante de uma pluralidade, em que diferentes realidades articulam-se entre si. Essas culturas são criadas e desenvolvidas de acordo com os costumes, hábitos, rotinas e as interações entre os indivíduos que constituem o contexto escolar e acadêmico.

Desse modo, cultura é definida, segundo Pérez Gomez (2001), como:

[...] um conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. A cultura, portanto, é o resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, sentimentos, costumes rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade. [...] Por isso, viver uma cultura e dela participar supõe reinterpretá-la, reproduzi-la,

assim como, transformá-la. A cultura [...] abre ao mesmo tempo que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem. Por outro lado, a natureza de cada cultura determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução, de autonomia ou dependência individual (p. 17).

Nesse viés, a cultura de uma instituição não está dada *a priori*, é resultado da construção social, por meio de interações a partir de uma rede de significados, símbolos, crenças, comportamentos, sentimentos, valores que são produzidos, na inter-relação com os sujeitos envolvidos, em um processo dinâmico e em constante transformação. A partir das considerações acerca da definição de cultura, como algo que é produzido e que está sempre se modificando, podemos afirmar que a cultura, produzida nas relações estabelecidas entre universidade e escola, ainda é a do *isolamento* e do *distanciamento*. Na grande maioria das vezes, o *mundo da escola* não dialoga com o *mundo da universidade*, ou seja, são dois universos, inteiramente distintos.

Geralmente, os professores – formadores de futuros professores, desconhecem a realidade escolar. Ainda há pouca aproximação entre esses dois *mundos*, provocada pela desvalorização e desconsideração dos saberes profissionais de que dispõem os professores da escola de educação básica. Ao mesmo tempo que os professores detectam lacunas e problemas na formação dos licenciados, não encontram espaço formal junto à universidade para discussão sobre essas fragilidades no processo formativo. Nas palavras de Zeichner (2010), é muito comum que os professores regentes - com os quais os licenciandos trabalham durante sua permanência na escola - sabem muito pouco sobre a especificidade das disciplinas de metodologia de ensino e dos fundamentos da educação na universidade. Também aqueles que lecionam na universidade pouco sabem sobre as práticas específicas utilizadas nas turmas de educação básica, nas quais os licenciandos estão inseridos.

Além da falta de diálogo entre professores formadores e professores da educação básica, Zeichner (2010) considera que, embora muitos programas de formação de professores incluam *experiências de campo* ao longo de seus currículos, o tempo que os futuros professores passam nas escolas, com frequência, não é devidamente planejado para as disciplinas que compõem a

matriz curricular, bem como não recebem a devida orientação e a necessária conexão com as realidades escolares.

Então, para entendermos a cultura escolar e a universitária, bem como o cruzamento de ambas, é necessário compreendermos algumas particularidades da escola e da universidade. Isso requer, de acordo com Pérez Gómez (2001), “[...] um esforço de relação entre os aspectos macro e micro, entre a política educativa e suas correspondências nas interações peculiares que definem a vida da escola e da universidade” (p. 131). Do mesmo modo, para entender a peculiaridade dos intercâmbios entre as instituições, “[...] é imprescindível compreender a dinâmica interativa entre as características das estruturas organizativas e as atitudes, os interesses, os papéis e os comportamentos dos indivíduos e dos grupos” (p. 132). Isso significa dizer que o cruzamento da cultura escolar e a universitária é marcado, ao mesmo tempo, pela heterogeneidade e singularidade desses contextos institucionais, tanto global, no que se refere às políticas educacionais, às concepções teórico-metodológicas que orientam ambas as instituições, quanto local, no que diz respeito aos sujeitos que estão envolvidos nas relações sociais estabelecidas, nos valores, nas tradições, nas experiências e nos saberes produzidos na escola e na universidade. Nessa direção, a cultura escolar e a acadêmica precisam assumir a complexidade, a diversidade e a pluralidade das culturas produzidas em ambas as instituições e das que nelas são produzidas, configurando-se no cruzamento de culturas, marcado por uma rede de compartilhamento e de colaboração quanto à formação e à aprendizagem docente.

Para tanto, é necessário que os sujeitos envolvidos se sintam parte das instituições, caso contrário, dificilmente irão construir vínculo, já que é primordial que seus membros (professores formadores, professores de educação básica, licenciando) desenvolvam mecanismos institucionais que possibilitem o estreitamento de laços afetivos entre eles, sem os quais tornam-se escassas as possibilidades de cada sujeito formar uma identificação com a instituição (ZABALZA, 2004). Por isso, a cultura colaborativa e compartilhada entre universidade e escola afeta os modos de entender ambas as instituições e os processos de ensino de aprendizagem, bem como os papéis e as relações estabelecidas entre os professores da educação básica, dos professores

universitários com os estudantes. Assim, essa cultura não se constitui episódio eventual em um espaço e um tempo determinados, mas em uma forma de compreender a complexidade da aprendizagem da docência, que se modifica e aperfeiçoa dentro de um projeto maior de qualificação e valorização docente. Por isso, a cultura colaborativa requer, por um lado, uma posição de abertura à diversidade por parte dos sujeitos envolvidos - considerar os diferentes pontos de vista, as diferentes opiniões, diversidade de interpretações; por outro lado, requer um clima de confiança, que permita aos sujeitos experienciarem alternativas de formação.

Em outras palavras, na cultura da colaboração:

[...] há espaço para o conflito e as discrepâncias sempre que existam mecanismos de comunicação e entendimento que permitam a reflexão e o contraste cognitivo, precisamente porque se parte de uma compreensão comum da educação e da comunicação humana como um processo aberto para a diversidade e para a criação, um compromisso ético com a pluralidade de formas de entendimento da realidade individual e social quando se compartilha uma estrutura democrática e solidária (PÉREZ; GOMEZ, 2001, p. 174).

Nesse contexto, a cultura colaborativa e compartilhada pode representar a intersecção que viabilizará o intercâmbio da cultura escolar e da cultura universitária que se inter-relacionam no espaço transacional entre universidade e escola. A intersecção entre universidade e as escolas de educação básica significa uma oportunidade de articulação entre a dimensão teórica e dimensão prática, ambas responsáveis pela formação do futuro professor, sendo a primeira, habitualmente, atribuída à responsabilidade da instituição de ensino superior, e a segunda à da instituição escolar (LUDKE, 2009).

A ação compartilhada e colaborativa contempla, de um lado, a universidade - responsável pelos cursos de licenciatura, que proporciona aos seus estudantes a proximidade da realidade das escolas e das próprias necessidades formativas - e, de outro lado, as escolas - na medida em que a formação de seus futuros professores atenda mais de perto às exigências de seus alunos, a partir de práticas educativas e duradouras, entendidas como quem proporciona aos licenciandos o contexto escolar, a apreensão da realidade por meio da observação, da inserção e da experimentação de ações que envolvem a aprendizagem da docência. Em outras palavras, é a criação de espaços híbridos nos programas para formação inicial de professores (definido

como terceiro espaço) a fim de reunir docentes da Educação Básica e da Educação Superior (ZEICHNER, 2010). No *terceiro espaço*, segundo o autor, rejeita-se o binômio entre o conhecimento prático-profissional e o conhecimento acadêmico<sup>49</sup> entre a teoria e a prática; passa-se a integrar e inter-relacionar o conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores, o que significa, no nosso entendimento, o cruzamento da cultura universitária e da cultura escolar.

Nessa direção, o cruzamento da cultura acadêmica e escolar esteve presente em diferentes espaços e situações do processo formativo, segundo as considerações das egressas:

[...] o que eu trago muito para a minha prática é a fala dos professores, tanto que desde o início que a gente conversa eu me reporto muito à fala dos professores, às falas dos colegas e então o que, não tem como [...] qualquer coisa que eu vá fazer ou qualquer plano de aula que eu vá estruturar, qualquer projeto que eu vá fazer me vem na cabeça o tempo inteiro fala de professores ou relatos de colegas, as nossas trocas, nossos estudos (EGRESSA 2).

Na verdade foi fundamental nós estarmos num Curso que prepara para ser docente e tu não ter o vínculo universidade e local em que tu está atuando é inviável. Por exemplo, por que eu disse que o PIBID me fez eu ver essas questões de reflexão, porque eu ia trabalhar no *Batista*, eu chegava na *Unifra* e era como se não tivesse relação nenhuma. Ah, eu refletia sobre a minha profissão e o que eu estava fazendo lá, o que tinha a ver com a teoria aqui, mas eu não tinha esse momento pra falar sobre a minha atuação na escola que é o que eu tinha ali, momento pra sentar (EGRESSA 3).

A gente tinha os diários para fazer e era um momento em que tu tinhas que perceber e ligar em que situação ali do cotidiano, o que tu tinhas discutido na Academia, com que autor tu tinhas discutido que evidenciava aquela situação ali. Então, além de evidenciar aquela situação, de repente dava um aporte para saber o que tu ias fazer naquele momento. E muito no planejamento, muito, as discussões de aprendizagem significativa, de avaliação, demais, assim, demais, demais, na hora do planejamento (EGRESSA 4).

Nas reuniões, a gente participava bastante das reuniões, daí lá eles falavam bastante da questão das atividades, das leituras que tinham na *Unifra*, que eles participavam em algumas. O Café Literário que a gente fez lá na escola uma vez, que foi ali que eu acho que despertou a questão de eles participarem mais, que eles se movimentaram, não

---

<sup>49</sup> Definido como [...] as diversas formas de conhecimento e de especialidade que existem em meio ao corpo docente e técnico nas faculdades e universidades [...] inclui tanto os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de humanidades e ciências, quanto aqueles na área da educação (ZEICHNER, 2010, p. 480).

só os professores que tinham bolsistas, mas a escola. Nas leituras que a gente levava, porque uma vez por mês a gente fazia parte da reunião, aí a gente tinha que levar alguma coisa para os professores. Então a gente levava algumas leituras, algumas atividades, algumas dinâmicas para eles participarem e eles acabavam, assim, eles não viam a gente como bolsista, eles viam a gente como se fizessemos parte do corpo docente mesmo (EGRESSA 6).

Nesses relatos, percebemos ações diversificadas e promovidas pelo Subprojeto da Pedagogia, dentre elas: participação em sala de aula nas diferentes disciplinas do curso; reflexão sobre a experiência acadêmica e profissional; participação e organização de reuniões pedagógicas nas escolas e produção dos *diários investigativos*<sup>50</sup> - que aumentaram as possibilidades de compreender a relação de compartilhamento e colaboração entre universidade e escola, ampliando, assim, a interlocução teoria e prática.

Essas ideias nos conduzem a inferir que as ações do Programa PIBID Pedagogia, como *experiências de campo* (ZEICHNER, 2010), constituem-se no *terceiro espaço*, já que promovem importantes possibilidades para que efetivemos a aprendizagem docente. Tais experiências são cuidadosamente construídas e coordenadas por meio de ação compartilhada e colaborativa, no entrecruzamento da cultura universitária com a cultura escolar, apoiado nos princípios formativos do PIBID/CAPES, dado que a formação de professores exige proporcionar a integração entre o conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas (BRASIL, 2013).

Desse modo, o programa tem a finalidade de integrar teoria e prática, bem como promover a inserção na docência por meio da aproximação entre universidades e escolas de educação básica, como declarado no Art. 4º: “[...] contribuir para a articulação entre teoria e prática, necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura” (BRASIL, 2013). No PIBID UNIFRA, ancorado nos princípios formativos do Programa PIBID/CAPES, aparece a *indissociabilidade entre teoria e prática* como um dos eixos norteadores do Projeto Institucional (DALLA CORTE, 2010). Parte do pressuposto de que a relação dos projetos

---

<sup>50</sup> Diários investigativos – produções escritas pelos bolsistas, entregues à Coordenação do Subprojeto a cada dois meses, com o objetivo de que os futuros professores anotem suas ações e impressões sobre o que aconteceu em suas atividades junto às escolas.

pedagógicos - dos cursos de licenciatura e das instituições escolares se concretiza pelo desenvolvimento de práticas articuladas, contextualizadas e, portanto, críticas. Nessa perspectiva, o Projeto Institucional e o Subprojeto da Pedagogia priorizam reduzir, por meio das estratégias formativas e reflexivas, a distância existente entre a teoria e a prática, universidade-escola, uma vez que requer reflexão crítica sobre a formação e a atuação docente nas escolas de educação básica.

Os programas para formação de professores bem-sucedidos, de acordo com Zeichner (2010), são aqueles em que: a) a experiência de campo é cuidadosamente planejada e coordenada com o que estuda na universidade, b) a escola é lugar de aprendizagem docente, c) o conhecimento acadêmico e o dos professores experientes da educação básica têm a mesma importância, d) há existência de supervisão tanto na escola quanto na universidade, proporcionando, dessa forma, tanto a qualificação dos cursos quanto dos licenciandos, os quais se preparam para atuar, de maneira bem-sucedida, em situações de ensino complexas.

Assim, no PIBID, visto como programa para formação de professores, ao se proporcionarem *experiências de campo*, passamos a estabelecer novas relações entre as instituições responsáveis pela formação dos futuros professores (universidade-escola), alicerçadas na ação compartilhada entre educação superior e educação básica, configurando-se, dessa maneira, no *terceiro espaço*. A partir das *experiências de campo*, os futuros professores retornam aos seus cursos de licenciatura e estes precisam lhes fornecer aportes teórico-práticos para o desenvolvimento das suas capacidades intelectuais e reflexivas, de maneira a permitir que interpretem, [re]interpretem, [res]signifiquem a prática pedagógica, assumindo, assim, uma postura investigativa e problematizada. Desse modo, os estudantes modificam-se e são modificados, pois produzem e mobilizam conhecimentos teóricos e práticos acerca da aprendizagem de ser professor, os quais são adquiridos ao longo de seu processo formativo, tanto no espaço da escola quanto da universidade.

Nessa esteira de ideias, os seguintes diálogos explicitam tal concepção:

[...] eu disse que, realmente, até o teu embasamento de poder estar no PIBID e de poder estar em uma sala de aula também tinha essa distância, porque às vezes a gente não percebe. A gente lê e “*Tá, mas e aí, onde é que entra a escola?*” a gente não consegue costurar

isso, e que a gente só consegue costurar quando a gente vai para a realidade, até então é tudo muito diferente. [...] Eu acho que essa é a pequena lacuna que ficava, que eu sentia. E quando eu consegui entrar em sala de aula e passar pelo PIBID, aí eu senti que existia uma ligação, que aquilo ali se fechava, mas por causa da prática. Tem essa dificuldade porque elas não conseguem, e daí elas brincam: - “*Aí, nada como ser formada recentemente!*” e eu digo: - “*Não, nada como a gente ter uma outra visão!*” (EGRESSA 1).

Então, não adiantava, eu queria fazer a mesma coisa que eu tinha feito em uma turma eu queria fazer na outra, e daí eu dizia “*por que isso não deu certo se eu fiz com a outra turma e funcionou?*” “[...] *nessa daqui eu estou tentando a mesma coisa e não consigo*”. E daí que eu lembrava “*e as diferenças né?!*”. E que grupo tu pegou? São turmas diferentes, com pensamentos diferentes e eu estou fazendo a mesma coisa nessa turma, então não tem como. E eu percebi quando me diziam que a teoria não era a mesma coisa que a prática, mas não, na verdade a teoria anda junto com a prática e se eu não utilizar junto com a minha prática, daí que eu não consigo mesmo. Se a gente achar que a prática é diferente, a gente não consegue trabalhar né?! Porque eu a todo momento procuro os meus materiais teóricos, que meus professores me passaram e muitas vezes eu peço para os meus professores, porque eu preciso desse embasamento para atuar, senão eu não consigo (EGRESSA 2).

Nas narrativas, as *experiências de campo* foram fundamentais para que as egressas passassem a compreender que a prática pedagógica inclui a indissociabilidade de “*o que ensinar*” e “*como ensinar*”, o “*pensar e o agir*”, o “*saber e o fazer*”, ao mesmo tempo articulados “*para quem*” e “*para que*” ensinar, nos componentes curriculares, o que possibilitou consolidar a interlocução teoria e prática. Observamos que todos os componentes curriculares, de acordo com Candau, Lelis (1989), enfatizam que “[...] devem trabalhar a unidade teoria-prática sob diferentes configurações, para que não se perca a visão de totalidade da prática e da formação como forma de eliminar distorções decorrentes da priorização de um dos dois *pólos*” (p. 60).

A contribuição do PIBID para a *interlocução teoria e prática* também é apontada no Relatório de Gestão PIBID<sup>51</sup>/CAPES, referente ao período de 2009 a dezembro de 2013, quando afirma que, ao inserir os futuros professores no dia a dia da escola para vivenciarem a complexidade da formação de professores, proporciona maior articulação entre as dimensões, como uma alternativa ao problema da dicotomia teoria/prática, enfrentado em diferentes cursos de graduação e, nesse particular, nas licenciaturas. A articulação entre tais dimensões, segundo o relatório, contribui para que o futuro professor

<sup>51</sup> <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/1892014-relatorio-PIBID.pdf>.

construa conhecimentos, saberes, fazeres próprios da docência no espaço de sua futura atuação profissional: a escola.

Dessa forma, no documento, destacamos que o PIBID colabora significativamente para que a formação de professores seja potencializada no espaço escolar, trazendo novos elementos para os cursos de licenciatura. Esses cursos, por sua vez, também estão passando por modificações a partir do PIBID, seja na promoção de debates em torno dos projetos pedagógicos seja no aumento da utilização de tecnologias para a formação de professores.

Além do Relatório de Gestão PIBID/CAPES, o estudo avaliativo do PIBID (GATTI *et al.*, 2014), no qual participaram todos os bolsistas envolvidos, professores supervisores, coordenadores de área, coordenadores institucionais e licenciandos bolsistas, totalizando 38.000 participantes, respondendo a múltiplas questões sobre o programa, por meio de questionários disponibilizados *on-line*, aponta a expressividade da contribuição do programa para uma formação profissional mais qualificada nas licenciaturas, por meio da *articulação entre a teoria e prática*.

Não há dúvida de que as contribuições do PIBID para a interlocução entre as dimensões voltam-se, segundo Gatti *et al.* (2014), para o contato mais aprofundado dos licenciandos com o cotidiano das escolas públicas. Tal fato não significa minimizar a importância da formação teórica, pois, ao mesmo tempo, há reconhecimento de que, no contato com a escola e suas práticas, há mais possibilidade de reafirmar teorias ou questioná-las. Assim, perceber a importância da teoria para a prática e da prática para a teoria põe em evidência que há um papel da teoria para as práticas e das práticas para as teorias. Nesse contexto, de acordo com os autores, o Programa PIBID abre espaço para o afastamento de reducionismos tanto teóricos quanto práticos.

Com base nas narrativas das egressas e dos marcos regulatórios do PIBID, o programa pode contribuir para a *interlocução teoria-prática*, ao aproximar e integrar os dois *lócus* principais para formação de professores (universidade e escola). Esta é uma tentativa de minimizar o isolamento e o distanciamento entre as instituições, por meio do intercâmbio de culturas – universitária e escolar – em que, a partir das especificidades de cada uma, interagem colaborativamente, em um esforço conjunto de compartilhamento entre os professores da universidade e os da escola de educação básica.

Desse modo, os conhecimentos acadêmicos e escolares se conectam, entrelaçam-se, [re]significam-se e se ampliam em uma dinâmica contínua de novas compreensões e apropriações de conhecimentos, tornam-se imprescindíveis para o desenvolvimento e qualificação dos cursos de licenciatura e para a aprendizagem docente.

### 6.3.2 Produção de trabalhos científicos

A *produção de trabalhos científicos* constitui-se, segundo as egressas, em oportunidades para a *interlocução teoria-prática*. No Projeto Institucional PIBID UNIFRA (DALLA CORTE, 2010), ao apresentar o eixo *Indissociabilidade entre teoria e prática*, com a produção escrita tanto dos bolsistas ID quanto dos professores supervisores, objetivamos a iniciação à produção acadêmica (artigos e/ou resumos) a partir das observações e reflexões sobre o cotidiano escolar e relato das experiências dos subprojetos. Isso, de certa forma, é evidenciado nas narrativas que seguem:

O PIBID me proporcionou uma coisa que, para mim, até hoje eu desenvolvi, acho que eu já tinha isso comigo, mas eu desenvolvi com uma grande facilidade que foi de escrever, de conseguir colocar no papel e fundamentar teoricamente o que eu escrevo, porque tudo o que eu escrevo eu sei onde buscar. Então uma das grandes contribuições da minha caminhada, assim, os primeiros artigos que vinham que a gente dizia (EGRESSA 1).

Por eu já ter, pelos nossos encontros, por ter escutado vários relatos sobre aquilo eu também podia colocar o meu olhar. E às vezes a gente conseguia se encontrar e estava todo mundo envolvido em alguma escrita e queria escrever alguma publicação, daí “ah aquele dia eu ouvi tu falar sobre isso, de repente podia trazer esse teu relato na tua escrita”. Então a partir do momento em que tu tem uma troca com um grupo que está vivenciando aquilo e mergulhado na mesma coisa tu consegues fazer essa proximidade entre universidade e o trabalho (EGRESSA 2).

Produção científica, porque a universidade privada, questão de UNIFRA, eu falo hoje pelo que eu conheço, e no curso de Pedagogia a gente tinha produção de artigo, a gente fazia para a aula, eu vejo, no meu tempo. Hoje é bem mais aberta, é bem mais e eu acho que o PIBID foi um marco nesse sentido, de eu ter a prática lá, mas eu não ser só um professor, “Ai, vou só um professor lá!” Eu sou um professor pesquisador também [...] (EGRESSA 5).

A *produção de trabalhos científicos* representou um desafio aos componentes do Subprojeto Pedagogia, especialmente na sua fase inicial. Para muitos bolsistas, o desafio se traduziu na iniciação à escrita acadêmica, uma vez que, ao ingressarem na universidade, são requisitados a escrever diferentes gêneros, dentre eles resumos e/ou artigos, com os quais muitos não estão familiarizados. Desse modo, o incentivo à elaboração e produção de trabalhos científicos significou uma maior apropriação da linguagem escrita acadêmica, porque permitiu desenvolverem as habilidades da escrita, bem como do processo de construção do conhecimento científico, já que suas experiências, vivências e dificuldades enfrentadas no contexto escolar, analisadas com referenciais teóricos estudados nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, traduziram-se na produção escrita, em uma constante *interlocução teoria-prática*.

Entendemos que os bolsistas, ao serem encorajados e estimulados à produção de trabalhos científicos, acerca do fazer pedagógico na sala de aula, da iniciação à docência, das práticas de alfabetização nas escolas, nas quais estão inseridos, foram instigados a perceberem a instituição escolar como campo de formação e de pesquisa, visando a aproximá-los do processo de investigação da própria prática docente. As narrativas das egressas 3 e 6 corroboram com essa ideia:

A gente teve leituras, reflexão das leituras [...] Eram artigos acerca da alfabetização. Tivemos escritas sobre essas leituras, fizemos pesquisas, então era uma coisa muito envolvente e sugava muito envolvimento da gente. Então nós ficávamos uma manhã inteira fazendo uma pesquisa, aí uma semana inteira fazendo leituras. Fazíamos tabelas com dados e foi muito interessante por isso. A gente viu várias metodologias, tivemos contato com várias escolas, tivemos relatos de professores alfabetizadores, metodologias novas e foi muito rico porque conseguíamos fazer um link com a escola que nós estávamos ou que estávamos antes como estagiárias (EGRESSA 3).

[...] os artigos que a gente escrevia, porque era dali [...] E também era como a gente escrevia os artigos, porque a gente pegava as práticas das crianças, como as crianças estavam e ia em busca, na Biblioteca, de autores que fundamentassem aquelas atitudes. E ali a gente já percebia como a gente deveria andar, que caminho a gente deveria seguir com aquelas crianças para que eles conseguissem avançar [...] (EGRESSA 6).

Na prática docente, os profissionais da educação defrontam-se com inúmeros dilemas, problemas, conflitos, muitos dos quais complexos. A pesquisa que, por sua vez, contribui para seu esclarecimento e resolução, sem dúvida, constitui-se, entre outros, em valioso instrumento à disposição dos professores. Assim, na formação do docente, as técnicas e métodos de pesquisa implicam e geram conhecimento. Nesse sentido:

Educar pela pesquisa tem como condição essencial primeiro que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana. Não é o caso fazer dele um pesquisador “profissional”, sobretudo na educação básica, já que não a cultiva em si, mas como instrumento principal do processo educativo. Não se busca um “profissional da pesquisa”, mas um profissional da educação pela pesquisa (DEMO, 2000, p. 2).

Nessa ideia, compreender a pesquisa como um instrumento para a formação e investigação da prática docente permite aos professores atingirem certa independência intelectual, porque aprendem a pensar por si, a [re]construir e [res]significar conhecimentos, afastando-se da condição de objeto para atuar na condição de sujeito que elabora e produz conhecimento, percebendo-se protagonistas do próprio processo formativo. Então, a pesquisa é compreendida como *princípio formativo*, trata-se de considerar os *professores como pesquisadores*, em conjunto com as ideias de *professor reflexivo* (DEMO, 2000, 2003; ZEICHNER, 1992; IMBERNÓN, 2011), como sujeitos do processo de construção do conhecimento, que investigam sobre sua prática, sobre as condições de seu trabalho, sobre o contexto socioeconômico-político e cultural em que exercem a docência, em um processo de *ação-reflexão-ação* da prática docente (MARQUEZAN, 2013).

A pesquisa, como instrumento de formação, de acordo com Imbernón (2011), requer que os professores identifiquem uma situação-problema a partir da observação cotidiana ou a partir de uma conversa reflexiva, no grupo de professores; então, propõem-se diferentes formas de recolher informações sobre o problema inicial, que pode implicar tanto um estudo bibliográfico como partir dos dados obtidos em sala de aula ou na escola. Esses dados passam a ser analisados individualmente ou em grupo. Por fim, são realizadas as mudanças pertinentes e voltamos a obter novos dados e informações para

analisar os efeitos da intervenção realizada e continuar o processo para a formação desde a prática.

Desse modo, podemos afirmar que o professor torna-se um pesquisador, quando produz conhecimento sobre a sua docência, de modo que o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades permite reconstruir saberes, articular conhecimentos teóricos e práticos e produzir mudanças no seu cotidiano, por meio de uma postura investigativa e reflexiva de sua prática e da atividade docente como um todo. Nessa proposta, os resultados das pesquisas, no âmbito do contexto escolar e da universidade, produzidos pelos bolsistas, materializados na forma da *produção de trabalhos científicos*, foram apresentados e publicados em eventos da área educacional, como demonstram os Relatórios Anuais do Subprojeto Pedagogia (2011, 2012, 2013).

Tabela 4 – Produções Bibliográficas

Produções Bibliográficas	2011		2012		2013	
Artigos técnico-científicos publicados em eventos	11		11		10	
Resumos técnico-científicos	10		18		13	
Capítulos de livros	-		-	-	3	
Comunicações orais	17		21		20	
Subtotal	38		50		46	
Total	134					

Fonte: Relatórios Anuais Subprojeto – 2011, 2012, 2013.

Como percebemos, os dados apontam para um número significativo de produções bibliográficas dos bolsistas do Subprojeto Pedagogia, totalizando 134 produções ao longo de três anos de implementação. Assim, constatamos que a *produção de trabalhos científicos*, como oportunidades para a *interlocução teoria-prática*, por meio do processo *ação-reflexão-ação* da prática docente, vai ao encontro da proposta do PIBID, ou seja, tornar o bolsista ID protagonista de seu processo formativo, não só durante na formação inicial mas também na tentativa de fomentar a pesquisa como instrumento formativo, quando na atuação docente.

As narrativas que seguem expressam que as egressas 5 e 6, atualmente no exercício da profissão docente, recorrem à pesquisa como instrumento formativo, para compreender as situações problemáticas que lhes são impostas no cotidiano escolar, ou seja, recorrem à pesquisa para compreender a relação entre a teoria e a realidade vivida e que tal realidade mobiliza a busca pela teoria e esta, por sua vez, a antecede e permite percebê-la, reformulá-la em um processo constante de *interlocução teoria-prática*.

[...] A gente tinha tudo isso e os pais já vinham armados com a professora nova, isso também é do PIBID, a gente aprendeu a administrar os pais eu consegui administrar muito mais. Por que eu não falo coisa que eu não sei, entende, do que eu não tenho propriedade. Tudo que eu falo eu tenho algo embasado atrás, eu sei o que eu falo, se eu estou falando, é diferente de uma professora que vai falar com um pai e não tem um embasamento teórico, você tem só a queixa, mas embasada no que está a tua queixa? Teórica, prática, tudo. [...] E acho que isso também, a gente desenvolveu muito, eu desenvolvi muito essa parte no PIBID, de saber, de buscar, quando eu tenho muita dúvida, assim, é aprendizagem, é leitura, é qualquer outro conteúdo, vou para o livro, eu sei onde eu vou procurar (EGRESSA 1).

Sim, sempre. Até para planejar eu tive que buscar questões, muitas da escola, da instituição, o foco da instituição, comecei a ler bem mais questões de habilidades e competências. Eu lembro de um assunto que a gente trabalhou muito aqui na Faculdade, foi do relatório da Unesco, Os quatro pilares da educação. Delors, a gente trabalha muito aqui no SENAC, é baseado nisso. eu me lembrei, tinha o livro em casa e fui lá, depois até comprei o livro, porque eu tinha o xerox, e apresentei para eles. Eu busquei sempre. Sim vou buscando. Então é isso, conhecimento sempre, a parei nunca (EGRESSA 5).

Então esse domínio, eu acho que a leitura está bem atrelada junto com a nossa prática, para tu teres esse domínio tu tens que ler bastante. É, um aperfeiçoamento. Daí o que acontece: eu vou lá, participo do curso e, em uma reunião geral, eu passo para os meus colegas aquilo que [...] Dou retorno do que eu aprendi lá. A gente trabalha muito com a consciência fonológica. É, precisei desse curso para me aperfeiçoar. E, como eu sugava muito a Maria Rita, então são coisas que a gente vai aprendendo, que ela vai indicando, livros e ela vê um artigo diferente e ela me manda e eu leio. Então, assim, não estou totalmente parada. Então esse domínio, essa leitura é o que dá o domínio (EGRESSA 6).

É possível percebermos nas narrativas que ensinar, sem dúvida, é mais do que uma atividade rotineira, pois não consiste apenas em transmitir conteúdos pré-determinados à turma de crianças, e que não se reduz unicamente ao domínio do conteúdo da disciplina. Trata-se de uma atividade complexa que, apesar da importância de se conhecerem e dominarem os

conhecimentos específicos, isso não é o suficiente. Não podemos permitir reduzir uma atividade tão complexa quanto o ensino a um único saber. Ensinar consiste mobilizar uma diversidade e multiplicidade de saberes docentes que se configuram em uma espécie de acervo intelectual, o qual o professor acessa para responder às exigências específicas da sua atuação docente.

Assim, ensinar requer do professor assumir uma postura de investigador, em uma íntima relação entre ensinar e pesquisar, inclusive a sua própria prática docente, como esclarece Alarcão (2011):

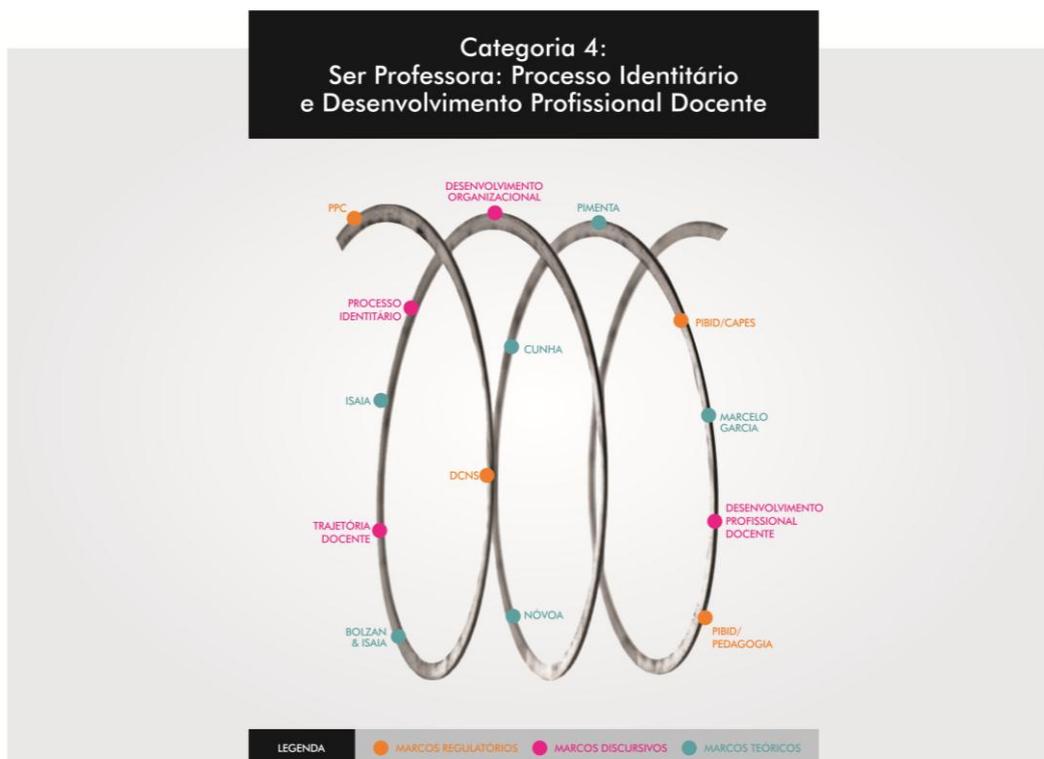
Realmente não posso conceber um professor que não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas (p. 5).

Nessa perspectiva, a pesquisa é um instrumento privilegiado para formação e investigação da própria prática docente, já que a pesquisa permite ao professor experimentar novas formas de ensinar, compreender o modo de pensar e identificar as dificuldades próprias dos alunos, organizar o planejamento da ação pedagógica e, assim, poder contribuir para que os alunos se apropriem criticamente do conhecimento, o que os conduzirá à aprendizagem significativa. Assim, para além da aprendizagem dos alunos, também a pesquisa sobre a prática docente é, por consequência, instrumento fundamental do processo de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade formativa de grande valor para o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores.

#### 6.4 SER PROFESSORA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROCESSO IDENTITÁRIO

Em consideração ao conjunto de narrativas das egressas, delineamos a Categoria *Ser Professora: Desenvolvimento Profissional e Processo Identitário Docente*, cuja espiral, que representa a Categoria 4, é apresentada a seguir:

Figura 9 – Representação gráfica da Categoria 4



Entendemos que, anteriormente à apresentação e análise da categoria, é necessário reconhecermos a natureza complexa e multifacetada da formação profissional no contexto atual, no qual ela se configura como um campo autônomo de estudos, uma área de conhecimento e de investigação própria (ANDRÉ, 2010; GARCIA, 1999). Ao elucidarmos a compreensão a respeito da natureza complexa e multifacetada da formação dos professores, recorreremos à discussão feita por Garcia (1999): a formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos, tais como educação, ensino e treino. A formação, para o autor, é um fenômeno complexo e diversificado sobre o qual existem poucas conceituações e “[...] ainda menos acordos em relação às dimensões e teorias mais relevantes para a sua análise” (Idem, p. 21). Essa a complexidade e as múltiplas facetas da formação de professores, em que o conceito da formação inclui uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano, fazem frente a outras concepções eminentemente técnicas. O autor complementa suas ideias, afirmando que o conceito de formação tem a ver tanto com a capacidade de formação quanto com a vontade de formar-se.

Nesse sentido, é o próprio indivíduo que é o responsável pela promoção e pelo desenvolvimento dos processos formativos, mas isso não significa dizer que a formação seja necessariamente autônoma, uma vez que é por meio da “[...] *interformação* que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a procura de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional” (GARCIA, 1999, p. 22).

Nessa direção, Garcia (1999), ao afirmar que o professor é responsável por seu próprio processo formativo, a partir do compromisso de cada profissional pelo crescimento e desenvolvimento pessoal e profissional, permite-nos constatar que aquele é constituído ao longo da carreira docente e, portanto, segundo o autor, dá-se por meio das ações de: *autoformação*, *heteroformação* e *interformação*. A *primeira* é compreendida como um processo em que, a partir de seus interesses e necessidades, o professor busca se desenvolver em diferentes atividades e ações formativas que atendam às exigências e que qualifiquem o desenvolvimento de seus conhecimentos e competências, necessárias para o exercício da docência (GARCIA, 1999). As narrativas das egressas 1 e 6 explicitam essa ideia:

E eu acho que as lacunas que ficam, na realidade, é igual ao que eu sempre falo, a gente vai ter lacunas eternamente, a gente vai poder fazer pós: Especialização, Mestrado, Doutorado, porque só a prática da gente é que vai permitir, a gente vê, assim, claro que tem autores que eu penso, ano vou me recorrer agora ao nome, mas por que eu li tal autor? [...] Mas lacuna, prof.º, eu não vejo, essa questão do tempo, mas não é, porque tem aquela história, não vai adiantar, a gente vai fazer dois meses de estágio, um ano de estágio, a gente não vai estar pronta porque a turma não é da gente, o espaço não é nosso (EGRESSA 1).

Então o primeiro ano foi um ano de estudos, o segundo ano continua sendo um ano de estudos, mas um ano que eu tenho mais domínio do conteúdo que tem que ser dado. Mais segura. [...] agora eu não tenho mais ela como amparo, tu tens que te amparar, então é tudo assim. A questão das leituras pedagógicas também, para ter embasamento para trabalhar os conteúdos em sala de aula, tem a questão do conhecimento, por que isso precisa ser trabalhado, a pesquisa de como trabalhar. Então, mostra toda essa questão, eu acho assim, se eu não tivesse participado do PIBID, eu não seria a profissional que eu sou, claro que eu tenho muito que aprender ainda, mas acho que eu não teria chegado nem na metade da caminhada que eu tenho porque, graças à Deus, assim, eu sempre pude escolher o lugar que eu fosse trabalhar, eu nunca tive uma opção só [...] Eu atribuo isso tudo ao PIBID, porque foi ele que me deu conhecimento e embasamento para seguir (EGRESSA 6).

Conforme as narrativas, percebemos que a *autoformação* é um processo de transformação interna no qual o único responsável é o próprio professor, na medida em que fatores externos como qualificação, exigências do cotidiano da profissão docente e a empregabilidade influenciam esta tomada de consciência. Por outro lado, a *heteroformação* é o movimento contrário, ou seja, a tomada de consciência só é ativada a partir da influência dos fatores externos, ou seja, é o processo que se “[...] organiza e se desenvolve por agentes externos, especialistas, sem que seja levado em conta o comprometimento dos professores com as ações formativas postas em andamento” (GARCIA, 1999, p. 33). Nessa perspectiva, trazemos a colaboração das egressas 3 e 6:

A oportunidade de aprender coisas novas sou eu que faço. Acho que é pessoal. [...] A escola proporciona sim formação continuada. [...] Isso se eu quiser eu posso buscar fora. E se eu buscar fora eu tenho que ir até a minha equipe diretiva e falo “ah eu tenho congresso, tenho curso que me interessa”. Uma das minhas escolas adora, paga e pede para que busquemos, financia, traz. “Ah eu vi um palestrante que fala”, “ah traz pra nós, vamos entrar em contato”. Parte do professor. Na outra instituição, eles liberam, mas ela não diz “busquem!”. Ai tem um curso que eu me inscrevi [...].

[...] Então esse domínio, eu acho que a leitura está bem atrelada junto com a nossa prática, para tu teres esse domínio tu tens que ler bastante. É, um aperfeiçoamento. Daí o que acontece: eu vou lá, participo do curso e, em uma reunião geral, eu passo para os meus colegas aquilo que... Dou retorno do que eu aprendi lá. A gente trabalha muito com a consciência fonológica. É, precisei desse curso para me aperfeiçoar. E, como eu sugava muito a Maria Rita, então são coisas que a gene vai aprendendo, que ela vai indicando, livros e ela vê um artigo diferente e ela me manda e eu leio. Então, assim, não estou totalmente parada. Então esse domínio, essa leitura é o que dá o domínio [...].

Tendo em vista as narrativas, evidenciamos que, nas ações de *heteroformação*, o professor participa da formação enquanto um sujeito aprendente e ensinante, já que a assessoria pedagógica é um apoio para auxiliá-lo na problematização das questões e na compreensão das suas situações relativas às exigências do cotidiano escolar, bem como às necessidades formativas. Portanto, assim possibilita qualificar os processos formativos tanto profissionais quanto institucionais. Diante da articulação entre a *auto* e a *heteroformação*, o professor também pode se envolver em ações de *interformação*, compreendidas como um processo por meio do qual ele se

constitui a partir de atividades interpessoais, seja durante a formação inicial – para aqueles que atuarão como formadores de futuros professores, seja ao longo da carreira – para estes e todos os demais, envolvidos em formar profissionais para diferentes áreas.

Os esforços de aquisição, desenvolvimento e aperfeiçoamento de competências profissionais, por meio das ações formativas de *interfomação*, pressupõem um grupo interagindo, centrado em interesses e necessidades comuns, o que indica a natureza social da formação (GARCIA, 1999). Podemos, nesse sentido, apontar o PIBID Pedagogia como um espaço de *interfomação – grupo colaborativo*, apresentado na análise da Categoria 2, em que o grupo de professores (professoras supervisoras, professora coordenadora) e futuros professores (bolsistas ID) interagem e colaboram a partir de interesses e necessidades comuns e, com isso, promovem a busca do aperfeiçoamento e desenvolvimento de saberes necessários à docência. Assim, aprendem a profissão docente coletivamente.

Desse modo, consideramos que os processos formativos dos professores ocorrem a partir das ações de *autofomação*, *heterofomação* e *interfomação* e, dessa maneira, esses processos estão intimamente inter-relacionados e, conseqüentemente, potencializam e qualificam a aprendizagem docente. Diante dessa inter-relação, reiteramos a natureza complexa e multifacetada da formação dos professores, devido aos diferentes modos de compreender o que seja formação. Isso ocorre em virtude do próprio processo histórico da formação, das diferentes concepções e teorias de educação, ensino e de aprendizagem. Para reiterar essa ideia, apoiamo-nos em Fernandes (2013), a qual afirma que a complexidade da formação implica considerar uma dimensão individual (autofomação) e coletiva (heterofomação); sendo assim, a formação e suas implicações identitárias não se constituem em um *constructo arbitrário*, mas, de outro modo, decorrem de uma concepção de educação e de mundo que “[...] mediados pelo trabalho com o conhecimento, como categoria fundante das relações pedagógicas, humanas e socioculturais, possibilitam o ato educativo” (Idem, p. 52). Assim, a *porosidade* da palavra formação, segundo a autora, exige um cuidado para que a discussão não seja banalizada e não se esvazie de sentido, o que torna

importante a compreensão sobre o momento em que vivemos, bem como acerca das reformas políticas e educacionais no campo educativo.

Nesse sentido, subjacente ao conceito da formação, estão implícitas as concepções de educação, de mundo, de políticas educacionais, de ideologias, de valores, nem sempre percebidas, mas reveladas nos atos e nas escolhas realizadas. Sendo assim, o conteúdo da formação não se constitui em um *constructo estático e permanente* (CUNHA, 2010). Não é *estático*, segundo a autora, porque ele depende da finalidade para a qual se destina, sendo sua eficácia atrelada ao alcance dos objetivos propostos, e não é *permanente*, uma vez que, em qualquer área profissional que se deseje exemplificar, os processos formativos que eram aceitos até algumas décadas atrás, certamente estão defasados para a realidade atual. Nessa perspectiva de movimento e transformação do conteúdo da formação, Cunha (2010) afirma que a complexidade em definir uma proposta para formação justifica-se porque está em permanente movimento, sofrendo alterações que dependem das condições sócio-históricas do contexto onde se situa, assim, “[...] o conteúdo da formação é sempre volátil, mutável e processual” (CUNHA, 2010, p. 130).

Dessa forma, podemos dizer que a *natureza complexa e multifacetada da formação inicial de professores* está atrelada às várias concepções a respeito do ensino, da aprendizagem, do conhecimento e da relação teoria-prática, ao longo dos tempos. Atualmente, a concepção - formação de futuros pedagogos, é explicitada nos marcos regulatórios – DCNs para o Curso de Graduação em Pedagogia (BRASIL, 2006), em que a docência é o eixo norteador sobre o qual estará apoiada a formação inicial, e o foco do processo formativo é a instituição escolar, ou seja, o pedagogo é formado em curso de licenciatura para atuar como docente<sup>52</sup>.

O PPC do Curso de Pedagogia (2014), em consonância com as regulamentações das DCNs, declara que se destina a formar pedagogos com compreensão crítico-reflexiva do contexto educacional atual, habilitando-os ao exercício ético e competente da *docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental*<sup>53</sup>, bem como em cursos e áreas nas quais sejam

---

<sup>52</sup> Na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional (art. 2º).

<sup>53</sup> Grifo nosso.

previstos conhecimentos pedagógicos em ambientes escolares ou não escolares.

Autores, como Saviani (2007) e Libâneo (2006), manifestam-se criticamente afirmando que tal concepção – formar pedagogos para docência - reduz o campo epistemológico (ciência da educação), formativo (formação generalista) e de atuação do pedagogo (pedagogo como professor). Para além das críticas dos autores, quanto à concepção de formação expressa nas DCNs, e apesar delas, queremos chamar atenção ao conceito de modelo da formação de professores que depende do modelo de educação, de ensino, de escola e de currículo, preconizados em um determinado momento e contexto, e depende, do mesmo modo, das competências e conhecimentos que se reconhecem e se exigem do professor em um determinado momento sócio-histórico-ideológico (ZEICHNER, 1998).

Na perspectiva da docência, como eixo norteador da formação inicial de professores, o PIBID tem seus princípios norteadores, conseqüentemente, apoiados na docência e na escola, como *lócus* de formação, ou seja, a inserção dos futuros professores no cotidiano das escolas (BRASIL, 2013). Diante dessas considerações, o Programa PIBID vem ao encontro das DCNs, no que diz respeito às concepções da formação de futuros professores. Isso nos permite dizer que o conceito de modelo da formação também está atrelado às oportunidades e aos processos formativos, proporcionados aos futuros professores, quer nas instituições de educação superior quer nas escolas de educação básica.

Nessa direção, o conceito - formação de professores - é concebido como

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (GARCIA, 1999, p. 26).

Assim, entendemos a formação como um processo sistematizado e organizado, que se refere tanto aos estudantes dos cursos de licenciatura quanto aos docentes que já estão no exercício da profissão. A formação pode

então ocorrer tanto em uma dimensão individual (em uma atividade em que apenas um professor está envolvido) quanto em uma dimensão coletiva (atividades realizadas em um grupo de professores), com o intuito do desenvolvimento profissional e pessoal, centrado nos interesses e necessidades do professor, tendo em vista a aprendizagem do aluno. A aprendizagem docente, sob essa perspectiva, portanto, não é algo linear, estanque, cristalizado, mas configura-se em um processo de constante construção, [trans]formação e modificação, realizada ao longo de toda história/trajetória desse profissional (individual e coletiva), adquirido em diferentes espaços formativos.

A partir do entendimento acerca da formação de professores e da aprendizagem docente, visto como um processo complexo que se inicia ainda na graduação e que se constrói ao longo do exercício da profissão, apresentamos e analisamos a Categoria *Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente e Processo Identitário*.

#### 6.4.1 Desenvolvimento Profissional Docente: inter-relação entre a pessoa e o profissional

Entre grande parte dos estudiosos e pesquisadores acerca da formação de professores, há um consenso da inter-relação entre a vida pessoal e a profissional, o que indica a importância de considerarmos, de modo integrado, as vivências e as maneiras como os professores concebem a docência na formação inicial e ao longo da carreira. O interesse pela pessoa do professor e pela inter-relação entre os aspectos pessoais e profissionais, de acordo com Isaia (2008), é “[...] que o professor é visto como sujeito de sua própria vida e do processo educativo do qual ele é um dos autores” (Idem, p. 96). Dizendo em outras palavras, o professor é a pessoa e a pessoa é o professor, sendo impossível separar a dimensão pessoal e profissional da formação docente (NÓVOA, 1992), ou seja, o professor é um ser único, histórico e social, que se constrói por meio da subjetividade e das relações que estabelece com outros, seja nas relações de convívio da vida social seja nas de convívio acadêmico/profissional.

Sobre a *dimensão pessoal da docência*, segundo Isaia (2006), o modo de ser professor é determinado pela unidade entre a pessoa e o profissional, que se configura em um duplo movimento, no qual, ao mesmo tempo, os professores se reconhecem como sujeitos das atividades docentes, são capazes de se distanciarem e fazerem com que elas se tornem objetos de suas reflexões. A *dimensão profissional da docência* envolve a apropriação de atividades específicas, a partir de um repertório de conhecimentos, saberes e fazeres voltados ao exercício da docência, o que produz conhecimento sobre os domínios específicos, bem como a construção do conhecimento de ser professor.

Desse modo, estabelecer meios de promover um desenvolvimento equilibrado, tanto profissional quanto pessoal, ao longo da formação inicial e da carreira docente, não é uma questão fácil. Torna-se, contudo, necessário [re]encontrar espaços de interação entre o desenvolvimento pessoal e o profissional, permitindo aos professores apropriarem-se dos seus processos para formação e dar-lhes um sentido a partir das suas histórias, vivências e experiências ao longo da vida.

As narrativas das egressas 1, 2 e 6 revelam que as experiências vivenciadas no PIBID Pedagogia configuram-se em espaços que ultrapassaram a dimensão profissional, desse modo, percebem a interação e a inter-relação entre as dimensões profissional e pessoal.

Contribuição foi para além do acadêmico, a gente se formou enquanto pessoa dentro de um projeto, [...] Eu tive a oportunidade de respirar por dois anos o PIBID integralmente, de vir para cá (EGRESSA 1).

Então o *PIBID* me fez pensar não só na docência, me fez pensar em como agir enquanto ser humano, eu estou em um sala de aula tem vidas ali, tem histórias ali, não tem como separar isso ou fazer uma roda de conversa em suma sala e não ouvir o que eles estão contando. “O que tu fez ontem?” [...] Então, o *PIBID* na verdade ele não me auxiliou na minha prática como docente, mas me fez refletir também na questão de humanização. Eu lembro que eu tinha um colega que ele dizia “ah, a gente não está dando aula para amar aquela criança. A gente não pode esquecer que a gente é profissional e a gente não ama aquela criança ali tem que saber separar”, mas daí quando a gente pensa o que é ser profissional e que aquele aluno está fadado, aquele vai ser cova ou cadeia como diziam alguns professores, a gente acaba deixando de lado o nosso caráter mais humano, a gente está trabalhando em escolas com seres humanos e envolve tudo o que ele tá vivendo (EGRESSA 2).

A questão de postura [...] Como a gente se portar em uma sala de aula porque, como a gente falou no começo, quando eu tinha Educação Infantil, quando a gente trabalha com Educação Infantil a gente se porta de um jeito, quando a gente está lá nos Anos Iniciais a gente se porta de outro jeito, não deixando, claro, a questão, como eu vou dizer, do cuidado, a questão da infância mesmo, isso acompanha a gente. Mas, assim, tu tens que saber como tratar, como se portar com eles [...] isso eu acredito que o PIBID somou muito na minha vida, porque foi ali, apresentando os trabalhos, que eu comecei a ter essa postura de como falar, porque antes eu tinha vergonha de apresentar um trabalho em sala de aula, então ele me ajudou bastante. (EGRESSA 6).

Como percebemos, as ações do PIBID Pedagogia, por meio da inserção à docência, configuraram-se em espaços interação e de inter-relação e, assim, possibilitaram às egressas o aprimoramento do desenvolvimento pessoal e profissional em seus processos formativos, uma vez que a apropriação da docência, dos futuros professores se dá, seja no contexto da escola – sala de aula, gestão escolar, alunos, professores- seja no contexto da universidade– seus pares, professores formadores, gestão do curso.

Diante das narrativas, o Programa PIBID, ao promover o desenvolvimento pessoal e profissional, tanto na escola quanto na universidade, encontra-se em consonância com as DCNs (BRASIL, 2006) para o Curso de Pedagogia, uma vez que estabelece o que é central na formação do licenciando, o conhecimento da escola como organização complexa e a compreensão da docência como um processo pedagógico intencional, construída a partir da mobilização de um repertório de informações e habilidades, composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão por meio da reflexão crítica (art. 2º e 3º).

No PPC (2014) do Curso de Pedagogia, em conformidade com as DCNs (BRASIL, 2006), está claro que é fundamental, durante a formação do estudante, a compreensão do papel social da escola no processo de ensinar e aprender, conforme os contextos social, econômico, cultural e político em que está inserida. Para tanto, é necessária a participação coletiva e a cooperação na gestão e desenvolvimento do projeto educativo e curricular da escola, estabelecendo relações de colaboração com os diversos segmentos da comunidade escolar, na atuação em diferentes contextos da prática profissional, além da sala de aula. Nessa direção, oferecer espaços de

interação no processo formativo – *desenvolvimento profissional* dos professores - relacionados às suas histórias de vida – *desenvolvimento pessoal*, significa para Garcia (2009) promover mudanças junto aos professores e aos futuros professores, para que ambos possam crescer como profissionais e enquanto pessoas, isso por compreenderem como ocorrem essas mudanças e o respectivo desenvolvimento.

Em consonância com Gatti (et all, 2014), em estudo avaliativo do PIBID, os bolsistas ID declaram que a possibilidade de vivência da realidade escolar e a aprendizagem na prática da escola e da sala de aula e também a aprendizagem do professor por meio da docência são fatores que promoveram o desenvolvimento profissional docente. Afirmam que o PIBID vem criando condições para um processo da formação, conseqüentemente, para o desenvolvimento profissional dos docentes, de modo que possam participar do processo de emancipação das pessoas, o qual não pode ocorrer sem a apropriação dos conhecimentos. Em vista disso, os autores consideram o papel da docência na educação básica como fundamental no desenvolvimento das pessoas, como cidadãos que possam ter participação efetiva para a melhoria das condições de vida em suas comunidades.

Desse modo, não só no contexto nacional – PIBID, mas também no contexto local – o Subprojeto Pedagogia oportuniza ações que promovem o desenvolvimento profissional docente. Os Relatórios Anuais de Atividades do Subprojeto Pedagogia (2011, 2012, 2013) apontam as experiências proporcionadas aos bolsistas como: *vivenciar a prática pedagógica no contexto escolar, estabelecer relações entre os conhecimentos produzidos na academia no contexto escolar, experienciar situações concretas do exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental*. Assim, diante do contexto nacional (global) e local, agregamos as contribuições de Nóvoa (1992) que, além de reconhecer a inter-relação entre desenvolvimento pessoal (*produzir a vida do professor*) e profissional (*produzir a profissão docente*) na formação docente, pontua a necessidade de considerar o desenvolvimento organizacional (*produzir a escola*).

*Produzir a vida de professor* implica, então, proporcionar aos professores espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, ou seja, permitir-lhes que se apropriem de conteúdos de sua formação.

Também lhes é permitido, ao mesmo tempo, transpor esses conhecimentos para suas práticas e para suas experiências compartilhadas. A experiência, como lugar de produção do saber e de aprendizagem, passa a considerar que o professor constrói o seu saber ativamente ao longo da vida, por isso “[...] é tão importante investir na *pessoa* e dar um estatuto ao saber da experiência”. Nesse sentido, Nóvoa (1992) afirma que a formação docente “[...] não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos, ou de técnicas), mas, sim, através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Idem, p. 25).

*Produzir a profissão docente* ocorre por meio de uma formação que promove a preparação de professores reflexivos, que assumem a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participam como sujeitos na implementação das políticas educacionais. É preciso investir nos saberes de que o professor é possuidor, trabalhando-os do ponto de vista teórico e conceitual. Dessa forma, compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor não ocorre no vazio, mas está inserido em um contexto concreto, e acontece ao longo de toda a carreira docente, em processo individual (dimensão pessoal) e coletivo (dimensão profissional e institucional), como tentativa de promover melhorias nas condições de trabalho dos professores, para que estes possam progredir, evoluir tanto como profissionais quanto como pessoas.

Assim, ao produzir o *desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional* na formação docente, os professores estão produzindo a aprendizagem de ser professor que, para Bolzan e Isaia (2010), é entendida como um conjunto de movimentos produzidos pelo docente, à medida que ele atua. Essa atividade é marcada pelas trajetórias formativas que são incorporadas à docência a partir da tomada de consciência das dimensões pessoais e profissionais que permeiam tal processo. Isso significa dizer que não podemos pensar em um aprender “[...] generalizado de ser professor, mas entendê-lo no contexto concreto de cada professor, tendo em vista as trajetórias de formação de cada um, a trajetória institucional na qual atua e para qual atividade formativa está direcionado” (p. 495).

Assim, o *desenvolvimento profissional docente* depende das trajetórias formativas dos professores, cujo conceito é concebido por Isaia (2009) da seguinte forma:

[...] como porções de tempo que vão se sucedendo ao longo da vida dos professores, representando a explicitação temporal da mesma. Envolve um intrincado processo vivencial que engloba fases da vida e da profissão, compreendendo não apenas o percurso individual de um professor ou grupo

A trajetória, nesses termos, não é entendida como algo linear, mas resultado de evolução temporal em um processo que envolve o caminho percorrido pelo professor, marcado pelo cruzamento das diferentes fases e momentos da vida pessoal e profissional. Nesse viés, a trajetória formativa envolve a *pessoa* e sua subjetividade, com suas marcas/histórias de vida, o que implica, ao mesmo tempo, conquistas, perdas, aquisições, entendidas como situações que promovem mudanças e transformações na pessoa do professor, contempla também o *profissional*, ou seja, os percursos dos professores nas diferentes instituições em que atuar, assim como a apropriação e mobilização de múltiplos saberes necessários para o exercício da docência.

Isso significa dizer que a trajetória formativa envolve:

[...] um contínuo que vai desde a fase de opção pela profissão, passando pela formação inicial, até os diferentes espaços institucionais onde a profissão se desenrola, compreendendo o espaço-tempo em que cada professor continua produzindo sua maneira de ser professor. É um percurso construído na inter-relação das dimensões pessoal e profissional, em que o professor se reconhece ao longo do mesmo, formando-se e transformando-se em interação com grupos que lhe são significativos, sejam estes formados por colegas, alunos ou demais integrantes da comunidade educativa (ISAIA, 2009, p. 99).

Logo, consideramos que as trajetórias formativas, de fato, influenciam o desenvolvimento profissional dos professores, uma vez que, na medida em que são percorridas, constroem suas concepções de docência e estas repercutem nos processos de aprender a profissão docente. Assim, ao construírem os fundamentos de “ser e fazer professor”, os docentes estão se desenvolvendo, pessoal e profissionalmente.

As narrativas das egressas 1, 2 e 3 revelam que, ao mesmo tempo em que percorriam as trajetórias formativas ao longo das ações do PIBID, desenvolviam-se pessoal e profissionalmente:

Para mim, foi uma caminhada que, quando eu saí, deixou um espaço gigante na minha vida, eu sinto muita falta ainda, bastante falta. Eu sempre brinco que eu acho que eu ainda não incorporei a pedagoga, eu me vejo ainda estudando. Então eu acho que uma das grandes coisas foi isso, embora eu tenha me formado, eu tenho o título de pedagoga, eu continuo sempre estudando (EGRESSA 1).

Então na verdade eu falo que o *PIBID* pra mim não foi só a prática docente em sala de aula, não foi ali, como que eu vou alfabetizar, como que eu vou, que metodologias usar, como que o professor está fazendo? Não era só essa a ideia, a minha experiência no *PIBID* fez eu refletir sobre outras coisas como por exemplo, o que a gente vai fazer com esses alunos que estão cada vez mais chegando na escola com dificuldades de aprender por causa do risco social? (EGRESSA 2).

Consigo, eu faço muito isso. Porque a gente trabalha os níveis, faz planejamento juntos, então atividades como programações, festas juninas, essas coisas que as escolas têm né. Então por nível a gente se reúne e faz a apresentação [...] Dai quando tem alguém que é egoísta, que não empresta isso para o grupo, daí quebra, o trabalho fica quebrado. E é muito rico quando as pessoas entendem, que o teu trabalho enriquece o meu. Não é teu sucesso enfraquece o meu, é o contrário, é o coletivo. Até porque tu não ouve falar assim ai as turmas do primeiro ano, a turma do primeiro ano fez um trabalho ótimo, aquela turma não fez. Não! Falam o nome da escola e eu faço parte daquilo ali. Exatamente (EGRESSA 3).

Desse modo, inferimos que, por meio da inserção junto ao PIBID Pedagogia, as egressas promoveram e aperfeiçoaram o desenvolvimento acadêmico/profissional, entendido como um processo a longo prazo, individual e coletivo, que se constituiu na medida em que lhes foi possível participar de diferentes tipos de oportunidades e experiências na promoção de seu crescimento e desenvolvimento.

Consideramos importante, portanto, apresentar algumas das oportunidades e experiências que, no nosso entendimento, a partir das narrativas das egressas, contribuíram para o desenvolvimento profissional das bolsistas, dentre elas:

a) *Diários investigativos* - constituem-se em documentos em que as bolsistas anotavam suas ações e impressões sobre o que acontecia em suas atividades junto à escola. Tais registros exigem dos bolsistas – futuros professores – tempo para pensar sobre o que se passou em sala de aula, no

cotidiano escolar, isto é, implica questionar *o que é e como é* ser professor (MARQUEZAN, 2013a). Caracterizando-se a singularidade de cada diário, devido à escrita de cada bolsista, sua forma de apresentar, expressar questões próprias referentes aos acontecimentos na escola, planejamentos e particularidades de cada aluno, elas analisavam suas ações e reflexões (MARQUEZAN; PASETTO, 2013).

b) *Oficinas Pedagógicas em Alfabetização* – são cursos oferecidos ao longo do ano letivo, não só para as bolsistas PIBID Pedagogia mas também para os estudantes de Pedagogia, às professoras supervisoras, às professoras regentes e demais professoras alfabetizadoras das escolas que integravam o PIBID/UNIFRA. Na oportunidade, as oficinas pedagógicas visavam a aprimorar a apropriação da língua escrita, na perspectiva interdisciplinar entre as áreas do conhecimento pedagógico. As oficinas configuraram-se em um espaço de compartilhamento de experiências e vivências na tentativa de [res]significar as práticas alfabetizadoras e a própria profissão docente (MARQUEZAN, 2013a).

c) *Fórum de Alfabetização* – realizado nos anos de 2010, 2011 e 2012, no Subprojeto da Pedagogia, um dos objetivos era promover os fóruns na tentativa de aproximar, de maneira compartilhada, a educação superior das escolas de educação básica, com foco na qualidade da alfabetização e, assim, contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo, bem como das práticas alfabetizadoras das professoras. Os Fóruns de Alfabetização apontaram o quanto é enriquecedor e importante o trabalho coletivo e participativo nas redes públicas de ensino. Dessa forma, o planejamento do cotidiano escolar pode fundamentar-se com base nessas perspectivas, visto que a prática pedagógica sofre influência direta da formação inicial e continuada, adquirida por meio dessas vivências entre futuros professores e professores (MARQUEZAN; GUNSCH; CHIAPINOTO, 2013).

Nessa perspectiva, com base nas narrativas das egressas, entendemos que o PIBID Pedagogia, diante da diversidade de ações de iniciação à docência, promoveu e fomentou o desenvolvimento profissional dos bolsistas, uma vez que este é definido como [...] “o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua própria prática, que contribui para que os professores gerem conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com a sua experiência” (GARCIA, 1999, p. 144).

Portanto, podemos perceber que o desenvolvimento profissional do professor depende de sua vida pessoal e profissional, bem como das políticas e contextos escolares, nos quais exerce sua atividade docente. A profissão exige que os professores se empenhem em um processo de desenvolvimento contínuo ao longo de toda sua carreira, para que possam acompanhar a mudança, rever e [res]significar os seus próprios conhecimentos, saberes, competências e as perspectivas sobre o ensino e a aprendizagem. Garcia (1999) lembra ainda que, no processo de desenvolvimento profissional, é fundamental prestar atenção nas representações, nas crenças e nos valores dos docentes, assim como nesses mesmos elementos em relação aos estudantes.

Dessa forma, os licenciandos, ao iniciarem seu curso, já possuem algumas concepções, conhecimentos, experiências e crenças interiorizadas devido às suas trajetórias como alunos de ensino fundamental e médio. Eles já têm ideia daquilo que esperamos de um professor, sobre o que é uma escola, sobre o que é o ensino, do que vem a ser um “bom aluno” e um “bom professor”. Esses pré-conceitos irão influenciá-los na aprendizagem da docência e podem tanto possibilitar quanto dificultar as mudanças dessas concepções, valores, experiências, de tal maneira que as crenças influenciam, segundo Garcia (2009), em um primeiro momento, na forma como os professores aprendem a ensinar e, posteriormente, nos processos de mudança que professores possam vir a desenvolver.

Torna-se, pois, necessário criar espaços, no contexto da formação inicial, para explicitar essas crenças, conhecimentos, experiências e teorias implícitas que os estudantes trazem, a fim de potencializar a reflexão dos fundamentos sobre o processo de tornar-se professor. Devemos, portanto, problematizar o processo de tornar-se professor para a [re]construção pessoal do conhecimento sobre o ensino, sobre a aprendizagem, sobre o que significa ser professor, acerca da gestão escolar, do exercício da docência, investigando, então, sua própria prática educativa e formativa.

Dessa forma, podemos dizer que, no PIBID, antecipa-se o entendimento de desenvolvimento profissional docente, na medida em que, ainda no curso para formação inicial, os estudantes são inseridos em diversas ações sistematizadas, organizadas e planejadas, seja na escola seja na universidade,

para promover um processo autorreflexivo do próprio processo formativo, bem como produzir e mobilizar conhecimentos/saberes/fazeres necessários à aprendizagem docente.

A docência é uma profissão complexa, de acordo com Mizukami (2010), e, como tal, é aprendida. Sendo assim, os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são construídos progressivamente, isto é, iniciam-se antes da entrada nos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, fomentados e transformados por diferentes experiências profissionais e pessoais. Assim, por excelência, a escola e a universidade constituem-se em local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência. Portanto, consideramos que, ainda ao longo do curso de licenciatura, os futuros professores vão se formando, [auto]formando e se [trans]formando, tendo presentes as demandas da vida, da academia e da profissão, tornando-se, desse modo, atores da sua própria história/trajetória de formação.

#### 6.4.2 Desenvolvimento Profissional Docente: identidade e trajetória

O fato de compreendermos que o desenvolvimento profissional docente inicia ainda nos cursos de licenciatura, construído progressivamente e que se prolonga durante toda a carreira docente, em um processo individual (dimensão pessoal) e coletivo (dimensão profissional e institucional), fomentando mudanças e melhorias na profissão docente, leva-nos, conseqüentemente, a dizer que pensar no desenvolvimento profissional dos professores é pensar na sua identidade profissional.

Para Garcia (2009a), o desenvolvimento profissional dos professores é algo que ocorre ao longo do exercício da profissão e é compreendido como aprendizagem que se estende por toda a vida. Logo, percebemos que o autor fala, ao mesmo tempo, da identidade profissional, entendida como uma construção do *eu profissional* que evolui ao longo da carreira. Diante disso, podemos inferir que a identidade não é algo externo ao sujeito, que lhe possa ser dado, sem imprimir-lhe mudanças, mas, sim, algo que se desenvolve e impõe mudanças, modificações ao longo da vida, determinadas pelo contexto social, cultural e histórico em constante transformação, constituindo-se, assim,

em um processo complexo de construção social, compreendido como *processo identitário*.

Isso significa dizer que a identidade:

[...] não é um atributo fixo para uma pessoa, e sim um fenômeno relacional. O desenvolvimento da identidade acontece no terreno do intersubjetivo e se caracteriza como um processo evolutivo, um processo de interpretação de si mesmo como pessoa dentro de um determinado contexto. Sendo assim, a identidade pode ser entendida como uma resposta à pergunta “quem sou eu neste momento?” (GARCIA, 2009a, p. 112).

Com base na ideia de que a definição da identidade se desenvolve ao longo da vida, mediante um processo de interpretação do sujeito inserido em um determinado contexto, a identidade profissional do professor emerge a partir de um dado contexto e momento histórico e, assim, perpassa por processos formativos desde a escolarização, enquanto aluno da escola de educação básica, seguindo para a formação inicial, nos cursos de licenciatura, até tornar-se professor, estendendo-se ao longo do exercício da profissão.

Nessa direção, a identidade profissional, segundo Pimenta (2002):

[...] se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor. Assim, como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos (p. 18).

Em vista disso, entendemos que a identidade profissional do professor é algo dinâmico e não é igual para todos, já que sua construção dependerá das relações sociais estabelecidas nos contextos em que ele está inserido, ainda nos cursos de formação inicial, enquanto futuro professor e, posteriormente, nas instituições em que realizará a atividade docente.

As narrativas das egressas 1, 5 e 6, a seguir, explicitam que o fato de estarem inseridas no Programa PIBID permitiu, por meio da interpretação e reinterpretção das diferentes experiências e vivências, confirmar a escolha da

profissão de professor e da área de atuação no futuro profissional, mediante a constante indagação: “o que quero vir a ser?” (GARCIA, 2009a, p. 112).

[...] Para mim, é o divisor. Eu tinha algumas coisas que eu tinha muita certeza que eu queria, uma das coisas era a área da Matemática, mas eu nunca tive essa oportunidade de entender onde é que eu ia inserir isso. E quando eu entrei na faculdade a gente começa a ler, mas era tudo muito assim, eu tinha muita leitura, mas eu não tinha a prática. E o PIBID me permitiu isso, eu fui vendo devagarinho, eu consegui entender que a Matemática também estava lá na alfabetização e que a gente podia brincar [...] Então quer dizer, a base está aí, o PIBID é a marca, não tem, e a gente fica taxado para o resto da vida, quem trabalhou com a gente, quem conheceu a gente. É o PIBID, é o PIBID! (EGRESSA 1).

[...] o Projeto foi muito bem estruturado pela nossa primeira vez, que era algo muito novo para todos nós, eu entrei com aquela motivação realmente, de procurar a prática, de me identificar, porque eu também, eu tinha um perfil que era mais para a gestão, eu estava com aquela dúvida: *-Será que eu vou gostar da sala de aula, será que eu não vou gostar da sala de aula?* Então eu tinha essa dúvida, durante a faculdade eu passei com essa dúvida, essa dúvida foi sanar depois do PIBID e também na Pós que eu fiz, depois eu fui ver isso. Eu gostava da sala de aula, eu gostava daquilo mas via que não era para mim aquilo, que não ia me satisfazer enquanto pessoa, eu podia me doar mais, talvez, eu tinha outro perfil, e a gente vai delineando (EGRESSA 5).

O PIBID, bom, o PIBID foi quem me deu, eu acho que a formação do meu perfil como professora, foi ele que me, antes de entrar no PIBID eu sabia que eu ia ser uma professora, eu estava estudando para ser uma professora mas não sabia que era essa professora. E o PIBID fez, é até o meu TFG foi sobre isso, o PIBID conseguiu resgatar, me mostrar qual era o meu perfil, o meu perfil de trabalho, o meu perfil como estudante, como era o meu perfil dentro da minha profissão, onde eu ia me encaixar, porque antes eu achava que eu ia me formar para participar da Educação Infantil, para lecionar em Educação Infantil. Hoje eu vejo assim, que eu não descarto a Educação Infantil, mas eu me sinto segura para trabalhar dentro da minha formação, assim, de primeiro a quinto ano. [...] Mas é, é isso, então o PIBID me ajudou a me descobrir dentro da profissão, no meu perfil. (EGRESSA 6).

Os relatos indicam que a permanente indagação das egressas acerca de “o que quero vir a ser?” nos permitem inferir que a identidade docente vai se construindo, gradativamente, marcada por múltiplos fatores e contextos que interagem e se inter-relacionam, o que resulta em uma série de representações, a partir das quais os docentes percebem e interpretam a si mesmos, atribuindo significado à sua atividade.

Gatti *et al.* (2014) indicam que, para os bolsistas ID, a participação no Programa PIBID contribuiu para confirmar a escolha profissional e, desse

modo, foi decisiva para seguir carreira como professor e construir uma concepção da profissão e uma identidade profissional, já que, segundo os bolsistas, por meio do programa, tiveram oportunidade de desenvolver a responsabilidade profissional e adquirir um diferencial para o *curriculum vitae* profissional.

Em vista disso, a identidade profissional constrói-se a partir de duas dimensões: *peçoal* (individual) e coletiva (*social*) que se inter-relacionam (NÓVOA, 1992; GARCIA, 2009a; PIMENTA, 2002). Consideramos, assim, a dimensão *peçoal* a partir do significado que cada professor confere à atividade docente no seu cotidiano, enquanto sujeito e protagonista, com base em seus valores, crenças e em seu modo de se situar no mundo, em sua história de vida, sua trajetória escolar e profissional, em sua afetividade e emoção, em suas experiências familiares, em suas angústias e anseios, no sentido que tem, em sua vida, o ser professor. Já a *dimensão coletiva* considera a significação da profissão a partir das relações estabelecidas com as instituições formativas (escola, universidade), com as associações de classe e com o outro, este representado nos professores, nos alunos, nas famílias, enfim, nas pessoas com as quais convive no cotidiano e que, de alguma forma, influenciam nessa construção.

Nesse contexto, a identidade não se constitui de modo tranquilo, mas, sim, de modo efervescente. É um fenômeno que resulta da relação dialética entre o sujeito e a sociedade. Logo, é construída socialmente, configurando-se em um lugar de lutas, de rupturas, de embates e de conflitos, resultando em um produto relacional de vários encontros (peçoal, social e profissional). Cada sujeito age e relaciona-se no e com o mundo, ou seja, configura-se um espaço de apropriação e [re]construção da aprendizagem da profissão docente.

As narrativas das egressas 1, 2 e 5 corroboram com essa ideia:

Então, para mim foi a maior parte do meu crescimento, eu sempre digo assim, quando eu olho meu currículo, tudo que eu tenho de publicação, eu digo para as gurias sempre: -“O que eu tenho é do PIBID!” Se hoje eu consigo fundamentar e ter base, eu não digo assim: -“Ai, eu sei tudo!” Eu não sei tudo, faz três anos que eu me formei e eu ainda estou buscando, mas assim, poder olhar, acho que a grande contribuição, essa caminhada e ir construindo e costurando [...] (EGRESSA 1).

[...] na verdade o *PIBID* é muito amplo, tu não vai adquirir conhecimento em um determinado campo, ele é muito amplo e não tem como não trazer várias coisas que o *PIBID* acaba te proporcionando. Esse projeto acaba te proporcionando, tanto que eu não consigo desligar ele da minha vida profissional até hoje. Eu sempre trago essas vivências e as competências que eu adquiri até hoje, porque elas foram a base para que eu me tornasse uma professora hoje. De que maneira? Proporcionou eu pensar em como que eu queria ser, como que eu queria que fossem meus alunos, de que maneira eu queria atuar. Então hoje todas as minhas ações tanto como docente, como pessoa, foram embasadas na minha prática no *PIBID*, porque me fez entender essa relação professor-aluno, aluno-professor, mais tardio a relação da gestão com a escola, na gestão com a escola eu achava no início que não tinha que ter relação nenhuma (EGRESSA 2).

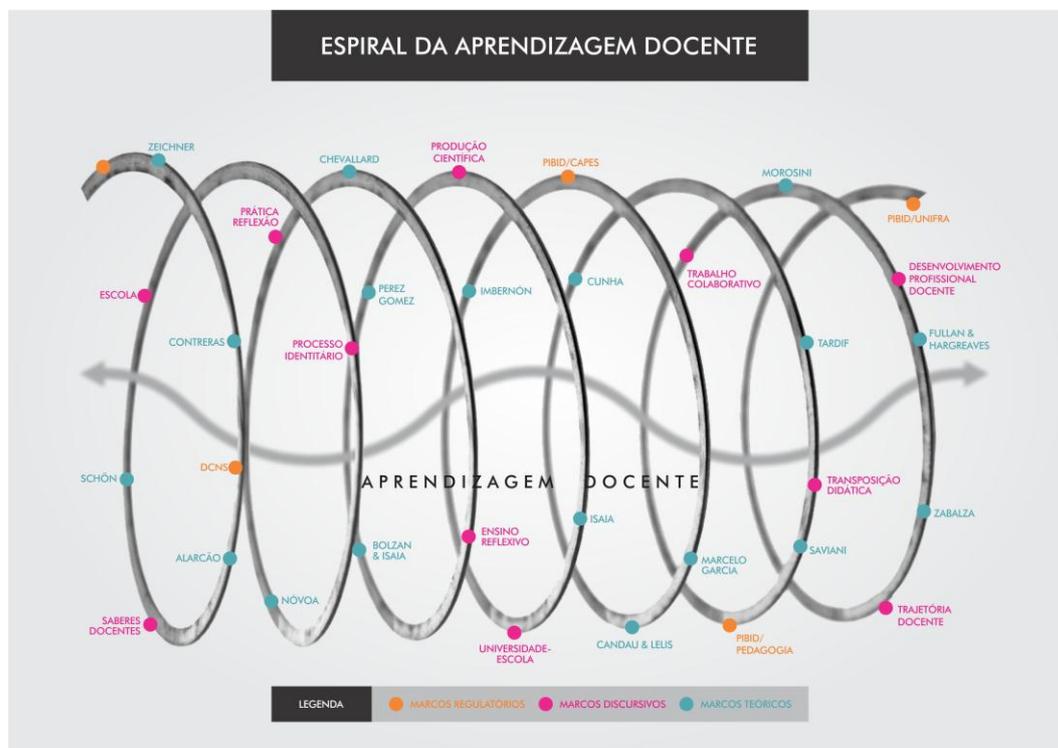
Eu acho que foi mudando. Para mim, eu sempre falei que o PIBID foi o marco da minha formação, foi a partir dele que eu comecei a produzir mais, bem mais, e foi ali que eu comecei a desmistificar essas questões, do ensino, da aprendizagem desse aluno que aprende, como ele aprende, de que modo eu vou chegar lá, de que é uma troca entre o professor e o aluno, eu não posso ficar lá passando e o aluno só recebendo, porque isso eu não tenho como ver o crescimento dele, se ele avançou [...] (EGRESSA 5).

Com base nos excertos, deduzimos que a identidade profissional não é algo que possa ser dado, adquirido de forma definitiva e externa, mas vai sendo produzida por meio da inter-relação entre as dimensões pessoais e coletivas, ao longo da carreira estudantil e profissional. Nesse contexto, sofre mudanças, transformações em um processo de construção, [des]construção e [re]construção permanente, já que cada momento, fase, lugar e tempo do processo formativo irão redefinir a identidade desse profissional.

Portanto, justificamos a inter-relação dos *marcos regulatórios*, *marcos teóricos* e dos *marcos discursivos*, pois entendemos que, ao estudarmos um fenômeno, aqui representado pela aprendizagem docente das egressas PIBID Pedagogia, esse não pode ser compreendido e analisado isoladamente, sem conexão com os demais fenômenos que o cercam, mas como um todo articulado e único. Assim, consideramos que, quando se trata da análise de uma política pública, em contextos emergentes, os marcos estão ligados entre si, dependendo um do outro e se condicionam mutuamente. Portanto, podemos afirmar que constituímos uma compreensão da aprendizagem docente das Egressas do PIBID Pedagogia, sistematizada pela **Espiral da Aprendizagem Docente**. A seguir, indicamos a Espiral da Aprendizagem Docente,

apresentada de forma gráfica para melhor compreensão da inter-relação entre os marcos.

Figura 10 – Representação gráfica da Espiral da Aprendizagem Docente



A **Espiral da Aprendizagem Docente** foi delineada a partir do processo da Análise Textual Discursiva (MORAES, 2003, 2007; MORAES, GALIAZZI, 2007) e se apoia no conceito de espiral, originário da física, sendo uma curva espacial que se desenvolve ao longo de um eixo, de forma que, enquanto gira em torno dele, avança uma distância fixa (GALVÃO, 2015).

A analogia diz respeito à inter-relação entre esses três marcos, que resulta em um movimento cíclico constante, e esse movimento, então, transforma-se em uma espiral em torno de um eixo central, "a aprendizagem docente". Desse modo, na medida em que a espiral gira em torno do eixo da aprendizagem docente, esta se desenvolve e se produz ao longo do eixo mediante essa inter-relação entre os marcos. E, a partir daí, temos a ideia de processo de ida e volta, de que não há um começo ou fim, é uma espiral em movimento como um *continuum* do processo de aprender a ser professor.

Assim, compreendemos que a espiral da aprendizagem docente constitui-se, nessa investigação, por meio da organização do movimento produzido pelos marcos teóricos – sustentação e fundamentação teórica do fazer docente; regulatórios – legislação que normatiza e regulamenta a profissão docente e as instituições formativas (escola-universidade); discursivos – o “vivido”, o conhecimento da prática produzido ao longo do exercício da carreira docente. Nesse sentido, é relevante mencionarmos que a espiral é uma das possibilidades interpretativas possíveis acerca da aprendizagem docente com Egressas do PIBID Pedagogia, entretanto outras interpretações são possíveis e podem ser realizadas.

Desse modo, o estudo com as Egressas do PIBID Pedagogia permitiu inferirmos que a **Espiral da Aprendizagem Docente** é um processo que ocorre na medida em que o professor apreende a profissão docente, por meio da análise e da interpretação de sua própria atividade docente, ao longo da trajetória pessoal e profissional, construindo, assim, uma forma particular do seu conhecimento específico, profissional e pedagógico. Nessa direção, a aprendizagem de ser professor não é algo que é transmitido ainda durante os cursos de formação inicial, de maneira linear e estanque, mas, sim, algo que é produzida a partir de como a docência é percebida, vivenciada e compreendida pelos professores, ou seja, a aprendizagem docente se faz na prática da sala de aula, no cotidiano da escola, nas relações estabelecidas com os alunos, com seus pares.

Dessa forma, o processo de aprender a ser professor se dá no exercício continuado da docência, ou seja, tornar-se docente é processo permanente de aprendizagem, que acompanha toda a trajetória do professor, o que implica aceitar um estado de incompletude como ser humano e como docente (ISAIA, 2008). Portanto, essa aprendizagem docente das Egressas se constitui ao longo da trajetória pessoal e profissional, o que implica afirmar que as docentes compreendem-se como pessoa e como profissional, como sujeitos em constante aprendizado da profissão de ser professor, permitindo abertura a novas formas de entenderem e experienciarem a docência e, assim, reconstruírem e [re]significarem a sua própria atuação e formação docente.

## 6.5 INDICADORES DE QUALIDADE DO SUBPROJETO DA ÁREA DA PEDAGOGIA

A interpretação das categorias de análise, como Prática Reflexiva, Multiplicidade de Saberes Docentes, Interlocução Teoria-Prática, Ser Professora: Desenvolvimento Profissional Docente e Processo Identitário, permitiu-nos apontar indicadores para a qualidade do Subprojeto da Área da Pedagogia. Apoiamos-nos nos estudos de Isaia; Bolzan e Maciel (2012), para apresentarmos os indicadores que, de acordo com as autoras, envolvem duas dimensões: quantitativa e qualitativa, isso significa dizer que devemos considerar tanto os parâmetros objetivos quanto o viés subjetivo e interpretativo. Desse modo, as autoras afirmam que os indicadores de qualidade são compreendidos não como estado mas como processo, já que dizem respeito a indícios, marcas ao longo de determinado processo que se deseja avaliar.

Para tanto, ao apontarmos esses indicadores de qualidade acerca de certa realidade educacional, é necessário estabelecermos uma visão de conjunto, que contemple diversos aspectos sobre a dimensão subjetiva e interpretativa – qualitativa, assim como a dimensão objetiva – quantitativa. Desse modo, o processo de identificação de indicadores de qualidade apresenta grande complexidade, uma vez que envolve condições subjetivas e, ao mesmo tempo, condições objetivas do processo educativo, reconhecendo a multiplicidade de fatores envolvidos no mesmo.

Quadro 7 – Categorias e Indicadores

Categorias	Indicadores de Qualidade
1. PRÁTICA REFLEXIVA	Os bolsistas compreendem a reflexão como uma forma de decidir e de intervir na sua atuação docente, assumindo-a como elemento de análise crítica e de aprendizagem docente.
	A prática reflexiva envolve o reconhecimento da multidimensionalidade da prática pedagógica: o que, porque, para quem, como e para que ensinar.
	Os bolsistas compreendem que a prática reflexiva requer a análise das dimensões políticas, sociais, históricas, culturais e humanas, subjacente à educação, à docência e ao ensino.
	As práticas de iniciação à docência remetem à construção da noção de autonomia profissional.
	A prática reflexiva, individual e coletiva favorece o processo de conscientização da prática educativa, promovendo a aprendizagem docente.
2. MULTIPLICIDADE DE SABERES DOCENTES	Os bolsistas, no enfrentamento de situações concretas, impostas no dia a dia da escola, reconhecem a complexidade e a multiplicidade de saberes necessários ao exercício da docência.
	Os bolsistas, conscientes da multiplicidade de saberes, compreendem que o processo de ensinar demanda mobilização de saberes que são integrados e que se articulam entre si.
	As práticas de iniciação à docência favorecem a conscientização da escola como <i>lócus</i> de produção de saberes e de aprendizagem de ser professor.
	A organização institucional escolar determina o modo como é implementado o Subprojeto Pedagogia, refletindo na viabilidade das ações de inserção à docência e na qualidade do processo.
	Os bolsistas priorizam as relações interpessoais como componentes do processo de aprender a ser professor.
	A criação de grupos colaborativos favorece a cooperação e a interlocução entre os pares, oportunizando que aprendam uns com os outros.
	Os bolsistas consideram que o processo de transposição didática envolve o contexto local, bem como as interferências pessoais e profissionais do professor.

3. INTERLOCUÇÃO TEORIA-PRÁTICA	A interlocução teoria-prática envolve a interpretação e compreensão das diferentes situações enfrentadas no cotidiano escolar, apoiadas nos estudos teórico-metodológicos das disciplinas da matriz curricular.
	O modo como o corpo docente estabelece a relação entre teoria e prática determina a forma como os bolsistas compreendem a profissão docente.
	A interlocução teoria-prática envolve uma relação compartilhada entre universidade-escola.
	Os bolsistas demonstram compreensão que o cruzamento entre a cultura escolar e a cultura acadêmica reflete na qualidade do processo formativo.
	Os bolsistas priorizam estratégias formativas e reflexivas, como condição para interpretar a formação e a atuação docente nas escolas de educação básica.
	Os bolsistas percebem a instituição escolar como campo de formação e de pesquisa.
SER PROFESSORA: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E PROCESSO IDENTITÁRIO	A aprendizagem docente envolve espaços e tempo de reflexão entre os pares e reconstrução da identidade profissional.
	Os bolsistas se autodesenvolvem por conta das várias e variadas oportunidades e experiências acadêmicas e profissionais, repercutindo na qualidade do processo formativo.
	O desenvolvimento profissional docente se produz na inter-relação: profissional, pessoal e coletiva.
	A identidade profissional efetiva-se por meio da inter-relação entre as dimensões pessoais e coletivas, e repercute no desenvolvimento profissional docente.
	O modo como é vivida a trajetória docente determina os propósitos pessoais, institucionais, coletivos, refletindo na qualidade do processo formativo.

Fonte: Elaborado pela autora - Adaptado de Isaia, Bolzan e Maciel (2012).



## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecermos as considerações finais por meio dos resultados da pesquisa, apontamos os conhecimentos produzidos com a pretensão de analisar em que medida o PIBID repercute na aprendizagem docente, [re]desenhando cenários no entendimento de que o programa configura-se em elemento essencial à qualidade da formação do pedagogo. No entanto, um estudo dessa natureza não se encerra com o final deste texto. Muito pelo contrário, não só temos clareza de que não esgotamos completamente o problema mas também a convicção de que o objeto estudado não se finalizou. Desse modo, as considerações finais reafirmam o sentimento de [in]conclusão deste estudo, diante da complexidade em que está estruturado e nas relações por ele estabelecidas, o que nos conduz à certeza da relevância da continuação de estudos futuros, a partir dos resultados que foram desvelados ao longo desta investigação.

Por ter sido Professora do Curso de Pedagogia e Coordenadora do Subprojeto da área da Pedagogia PIBID/UNIFRA (2010-2012), pessoalmente, manifestamos interesse pela discussão da aprendizagem docente e pelos processos formativos dos egressos do PIBID, por considerar este um campo fértil de análise, reflexão e diálogo, voltado às questões da formação inicial de professores e, mais especificamente, à qualidade e à valorização da formação docente, tanto no âmbito da universidade quanto no âmbito da escola. Logo, isso nos levou a perceber quão complexo é o objeto e quantas mediações foram necessárias para que dele houvesse aproximação, orientada pelo questionamento que norteou toda a pesquisa: *Como os processos formativos vivenciados por Bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia, repercutem na sua aprendizagem docente?*

Diante desse questionamento, o objetivo foi o de analisar as repercussões dos processos formativos vivenciados por bolsistas ID, Egressos do PIBID Pedagogia, na aprendizagem docente. Nesse sentido, na perspectiva de compreender com maior profundidade o objeto em estudo, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: identificar os processos formativos dos egressos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID/UNIFRA; reconhecer como os egressos compreendem as relações entre os saberes acadêmicos, saberes escolares e os saberes experienciais, no contexto das práticas de iniciação à docência do Subprojeto da Pedagogia; - evidenciar como a relação

entre universidade e escola contribui para a qualidade da formação dos bolsistas egressos; - avaliar como os bolsistas egressos percebem a sua preparação para a empregabilidade; apontar indicadores para a qualidade do Subprojeto da Área da Pedagogia.

Para tanto, optamos pelo estudo de caso – Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do Centro Universitário Franciscano, de Santa Maria/RS, tendo como *lócus* de estudo o Subprojeto da Área da Pedagogia. Participaram do estudo 06 (seis) egressas – Ex-bolsistas de Iniciação à Docência (ID) do Subprojeto, e os instrumentos empregados para levantamento dos dados foram entrevistas narrativas e análise de documentos. A análise e discussão dos dados fundamentaram-se na Análise Textual Discursiva.

Desse modo, o estudo realizado nos permitiu compreender que o processo formativo docente das egressas diz respeito à aprendizagem docente, à identidade docente e à prática reflexiva. O processo formativo docente configura-se em um processo organizado e sistemático, em que estão envolvidos tanto os sujeitos que estão estudando para atuar como professores, como aqueles que já exercem a docência. Ou seja, o processo formativo dos professores se inicia ainda durante o curso de licenciatura e se estende pela atuação docente, o que significa não mais afirmarmos que, somente após a conclusão do curso, o estudante estará “formado”, ou seja, apto a exercer a profissão do magistério.

Desse modo, em suas narrativas, as egressas demonstram que os seus processos formativos foram efetivados na interlocução entre os sujeitos envolvidos, aqui representados pelas professoras regentes, pelas professoras supervisoras, pelos pares bolsistas, pelos professores do Curso de Pedagogia, pelos alunos das escolas, nos diferentes espaços formativos, a saber: na escola, na universidade e nos eventos da área educacional. Tal evidência nos leva a afirmar que aprender a ser professor não é algo linear, mas compreende a perspectiva de processo, isto é, aprendizagem da docência não acontece em um único momento da vida dos sujeitos, ao contrário, continua ao longo dela.

Portanto, não estamos falando de um modo exclusivo ou de um único modelo de aprender a profissão docente, o que nos remete à complexidade do processo formativo, mas podemos falar de possíveis caminhos que, conseqüentemente, conduzirão a esse processo. Assim, entendemos que o PIBID representa um dos “caminhos” que contribuem à aprendizagem docente, constituindo-se em um

programa para formação inicial de professores, que proporciona aos estudantes percorrerem diferentes caminhos formativos ainda no curso de graduação para, assim, construir e [re]construir suas concepções sobre o que significa ser professor.

Nessa perspectiva, o processo formativo, como “caminho” a ser percorrido, na construção e [re]construção da aprendizagem de ser professor, foi significativo para a constituição da identidade docente das egressas, já que a identidade não é algo que já se possui, mas que se desenvolve ao longo da vida. A identidade não é um atributo fixo de determinada pessoa, porém se configura em um processo evolutivo e intersubjetivo, em um processo permanente de interpretação de si próprio, como sujeito inserido em determinado contexto.

No estudo, evidenciamos que as práticas de iniciação à docência, junto ao PIBID Pedagogia, contribuíram para a constituição da identidade docente das egressas, à medida em que estiveram inseridas nas diferentes ações do programa e isso tornou possível interpretar e [re]interpretar o trabalho e a profissão docente, na interação com os sujeitos envolvidos, conhecendo-se melhor como futuras professoras, já que algumas das egressas, durante a participação no subprojeto, foram bolsistas em mais de uma escola.

Desse modo, a nossa investigação reiterou a colaboração do PIBID para construção da identidade docente – o *ser professor* – pois as inserções de iniciação à docência permitiram às egressas se sentirem como protagonistas, em suas trajetórias pessoal e profissional, construindo suas autoimagens e, como consequência, sua identidade profissional docente. No processo formativo, a reflexão assumiu um caráter sistemático, uma vez que a evidenciamos ao longo do estudo. Foi sendo aprendida e desenvolvida durante as inserções nas práticas de iniciação à docência, momentos em que a problematização acerca das práticas exigiu reflexões e posicionamentos. Assim, consideramos as práticas de iniciação à docência como práticas docentes, constituindo-se, portanto, a reflexão *na* e *sobre* a ação, em um elemento estruturante da aprendizagem.

Dentre as práticas de iniciação à docência, impomos destaque especial para as atividades de monitoria que ocorrem no espaço da sala de aula na forma de regência compartilhada com as professoras, em duração média de 04 horas semanais. Entendemos que a imersão dessa maneira no espaço da aula foi um diferencial, no processo formativo das egressas, fazendo com que a reflexão *na* e

sobre a ação fosse apreendida e desenvolvida sistemática e progressivamente, por ser concebida como o momento em que professor analisa, reflete sobre o que aconteceu na sala de aula, o que lhe permite abrir-se à possibilidade de desenvolver novos significados, novas formas de pensar, novas formas de agir e equacionar os dilemas vivenciados durante o trabalho pedagógico. Esse distanciamento permite ao professor rever o que foi feito, revelando o que há por fazer, possibilitando sua avaliação e, em função disso, *replanejar* e propor alternativas para uma nova prática, para um fazer diferenciado.

No estudo, evidenciamos também que a reflexão *na* e *sobre* a prática docente não diz respeito somente à análise do contexto de sala de aula, à reflexão, refere-se à descrição do que aconteceu, do que o professor observou, do significado que atribuiu e que outros significados pode dar ao que aconteceu. Portanto, observamos, pelos resultados da pesquisa, que a reflexão das egressas ultrapassou os limites da universidade e do espaço da sala de aula, isto é, elas refletiram sobre a própria ação educativa, com o objetivo de aprender a interpretar, compreender e analisar não somente suas ações como também analisar o contexto concreto em que o ensino ocorre e, ainda, analisar as dimensões sociais, políticas, econômicas, culturais subjacentes à educação, à realidade social e à docência. Nesse viés, a reflexão implica, necessariamente, a ação, ou seja, a transformação social. É necessário criticar e analisar a realidade social, como também encontrar alternativas de mudança dessa realidade, pois sujeito e sociedade são realidades indissociáveis.

Assim, os resultados desta pesquisa estão em sintonia com as tendências identificadas no campo da formação de professores, dentre as quais destacamos a concepção do modelo para formação, pautado na *racionalidade prática/reflexiva*. Percebemos igualmente que essa concepção foi sendo apreendida, discutida e vivenciada de maneira crítica e contextualizada pelas egressas, na tentativa de superar a lógica da concepção do modelo, que é pautado na *racionalidade técnica/instrumental*. Verificamos, também, que as discussões, as reflexões e as problematizações referentes às situações vivenciadas, no contexto das práticas de iniciação à docência, permitiram às egressas a compreensão de que o exercício da docência requer mobilização de múltiplos e diversos saberes. Destaque especial para os seguintes saberes profissionais: *a escola como locus de aprendizagem docente*, *trabalho colaborativo – professor/bolsista* e *transposição didática – transformação entre o conhecimento científico e conhecimento escolar*. Ao mesmo

tempo em que são mobilizados na atuação docente, os saberes são produzidos pelos professores no enfrentamento dos dilemas impostos, no contexto escolar, da profissão e, assim, estão inter-relacionados, pois não existe um saber mais importante do que outro, ao contrário, são interdependentes, como um todo articulado.

Logo, os resultados deste estudo nos permitiram reconhecer a complexidade dos saberes docentes, constituindo-se em uma espécie de *acervo intelectual* que o professor acessa para responder às exigências específicas da atuação docente. O que nos conduz a afirmar que os saberes docentes não são transmitidos por outros, são produzidos e mobilizados pelos professores, configurando-se em processo que se constitui ao longo da carreira, à medida que atuam. Por isso, entendemos que é necessário tornar relevante o estudo dos saberes produzidos pelos professores da escola básica, durante o exercício da docência, para que esses saberes possam integrar os espaços formativos dos futuros professores.

Nesse contexto, o estudo realizado nos possibilitou destacar que as relações estabelecidas entre a universidade e a escola contribuíram para a formação das bolsistas egressas. Embora as duas instituições produzam culturas diferentes e que lhes são próprias, ambas se constituem em espaços de aprendizagem da docência e formação de professores. Esse entendimento de aprendizagem e formação, em momentos não esporádicos, mas ao longo do processo formativo, de forma sistematizada e planejada, consistiu no diferencial e garantia de uma formação de professores de qualidade. Essa relação de interação universidade-escola foi constituída aos poucos, à medida que se estreitaram os vínculos entre os sujeitos envolvidos com o PIBID. As egressas, ao longo das práticas de iniciação à docência, passaram a conceber a escola como *lócus* da aprendizagem docente. O que significa dizer que, ao nosso ver, a instituição escolar não é simplesmente um local de aplicação dos conhecimentos produzidos no âmbito do curso de Pedagogia ou um local de recepção e acolhimento dos alunos provenientes da universidade, mas configura-se em espaço responsável pelo desenvolvimento e aprendizagem profissional dos professores.

Nessa perspectiva, a escola é considerada como um *lócus* de formação, interlocução teoria e prática, de inovação, de experimentação, ou seja, um campo de pesquisa e de reflexão crítica acerca dos processos formativos dos professores. Nessa direção, as professoras supervisoras ultrapassaram a condição de

meramente receptoras de bolsistas no contexto da sala de aula, para a condição de sujeito importante e inspirador na formação das futuras professoras, ou seja, de coformadoras, colaborando na integração, na inter-relação e na problematização entre o que era aprendido na universidade e o que era vivido na realidade da escola e da docência.

Tal condição processual incentivou e mobilizou o desenvolvimento de atividades colaborativas, caracterizadas pela promoção de ações coletivas compartilhadas, reflexivas e críticas acerca da profissão docente. Esse aspecto conduziu à constituição de um grupo que colaborou mutuamente para qualificar a formação tanto das ex-bolsistas quanto das professoras supervisoras. Portanto, na pesquisa, destacam-se as práticas de iniciação à docência do PIBID como experiências formativas que possibilitaram o estabelecimento de uma relação de interação e de reciprocidade entre universidade e escola. Essas considerações, baseadas nos dados encontrados na pesquisa, apontam que a participação no Programa PIBID, para as egressas, foi um diferencial e causou impacto positivo no processo formativo inicial, devido às diversas e múltiplas experiências ao longo do período como bolsistas. Isso ajudou, significativamente, na antecipação dos possíveis enfrentamentos e dos desafios da profissão docente, preparando-as para a empregabilidade.

Podemos verificar também, nos dados obtidos pelo estudo, algumas limitações ao longo da implementação do Subprojeto da Pedagogia. Dentre elas, na fase inicial da implementação, a falta de entendimento quanto ao desenvolvimento do subprojeto nas escolas por parte de algumas professoras regentes e até mesmo pela gestão das escolas. As professoras regentes imaginavam que a inserção dos bolsistas nas escolas se destinava à avaliação e julgamento de suas práticas alfabetizadoras. Quanto à gestão das escolas, o subprojeto, durante algum tempo, foi visto como um projeto da professora supervisora e das bolsistas, sendo que não o entendiam como um projeto *da* e *para* a escola. Tal fato gerou, inicialmente, dificuldades de adaptação das escolas parceiras à Coordenação do Subprojeto e a Coordenação Institucional.

A sobrecarga de trabalho das professoras regentes foi outro limitador que tornou inviável suas participações em muitas das ações promovidas pelo subprojeto, como no grupo colaborativo, nas atividades de formação continuada (Seminário Interdisciplinar PIBID UNIFRA, Oficinas Pedagógicas), uma vez que essas

atividades resultavam na ausência das professoras no espaço da sala de aula, porquanto não havia outras que as substituíssem.

Também identificamos pouca produção científica – artigos e/ou resumos – pelas professoras supervisoras, apesar dos constantes incentivos e estímulos por parte das bolsistas e da coordenação, pelo entendimento das regentes de que são sujeitos desse processo e que produzem conhecimento ao longo da sua atuação docente. Os dados dos relatórios do Subprojeto da Pedagogia (2010-2012) apontam a inexpressiva produção das professoras na posição de autoras, restando-lhes, na maioria das vezes, figurar apenas na condição de coautoras.

Outro limitador foi a disponibilidade de tempo das bolsistas às atividades do subprojeto, já que algumas delas, além da participação no PIBID e das aulas no turno da noite, realizavam estágios extracurriculares, como forma de manter os custos com a formação, apesar de algumas possuírem a bolsa de filantropia oferecida pela Instituição. Entendemos que o maior tempo dedicado ao projeto certamente qualificaria ainda mais sua formação, já que estariam mais envolvidas com as diferentes ações do subprojeto, com destaque para sua produção bibliográfica, produção didático-pedagógica, participação em eventos da área e em grupos de estudos.

É importante mencionar também que a falta de destinação, por parte da IES, de carga horária para a coordenação, acabou comprometendo, em parte, a qualidade da implementação do subprojeto, pois, além das 40 horas, destinadas às atividades acadêmicas, tornou-se necessário tempo extra para as atividades. Entendemos que a inexistência de carga horária acabou por acarretar, por exemplo, menor contato da coordenação com as escolas do que o desejado; não proposição de projetos interdisciplinares com os demais subprojetos do PIBID; não constituição de um grupo de estudos destinado à alfabetização e à formação docente; pouca articulação com os outros subprojetos em ações conjuntas. E, ainda, o não aprimoramento das produções bibliográficas: na forma de produção de artigos para periódicos e capítulos de livros, e a não elaboração/organização/produção de materiais didáticos e de estratégias de ensino.

Do mesmo modo que apresentamos as limitações da implementação do Subprojeto da Pedagogia, entendemos ser relevante apontar proposições, a fim de aprimorar e qualificar as práticas de iniciação à docência das bolsistas e, conseqüentemente, sua formação inicial. Desse modo, nosso trabalho propõe ações

compartilhadas entre a escola e a universidade, de forma sistemática e planejadas, para sensibilizar tanto os professores da educação básica quanto os gestores escolares acerca da contribuição do PIBID para ambas as instituições.

Dentre tais ações, destacam-se os momentos de apresentação de dados publicados tanto na IES e no subprojeto (relatórios anuais) quanto pela CAPES (relatórios de gestão) acerca dos impactos no programa, no cenário nacional, bem como as de proporcionar a formação continuada dos professores, que se inicia a partir do levantamento coletivo de professores supervisores, professores, gestores, bolsistas ID, de temáticas que emergem do cotidiano escolar, para que, a partir de então, sejam propostas e planejadas atividades formativas ao longo do ano letivo, com objetivos a longo prazo, que viabilizem a qualificação e a inovação da prática pedagógica dos professores e, conseqüentemente, a promoção da aprendizagem dos alunos. Configura-se, assim, o PIBID em um programa no qual universidade e escola estão unidas em torno de um único propósito, o da valorização docente e o da aprendizagem dos estudantes.

Apontamos também a necessidade de maior investimento na produção acadêmica/científica dos professores da escola básica, envolvidos com o PIBID, a fim de fortalecer o incentivo e estímulo, para que se sintam como sujeitos produtores de conhecimento e de saberes da profissão docente. A experiência junto ao programa permitiu-nos identificar e reconhecer as práticas alfabetizadoras exitosas e inovadoras de muitas professoras regentes e professoras supervisoras. Desse modo, entendemos que tais práticas precisam ser divulgadas, validadas e legitimadas, para que sirvam de fonte de consulta e estudo acerca de temáticas como a formação docente e a alfabetização no espaço escolar.

Outro aspecto que poderia ser repensado é o da definição, junto à gestão escolar, de estratégias na organização do trabalho pedagógico e no quadro de horários dos professores, de modo que propicie mais engajamento, político e pessoal, dos professores envolvidos com o PIBID, os quais, dessa maneira, teriam mais oportunidades de se envolverem e participarem dos momentos formativos, promovidos tanto no espaço escolar quanto na universidade.

Entendemos ser necessário às IES destinarem carga horária, no regime de trabalho, para os professores universitários envolvidos com cargos de gestão do PIBID – Coordenação Institucional, Coordenação de Gestão de Processos Educacionais e Coordenação do Subprojeto. A gestão do programa, tanto no

contexto institucional quanto no do subprojeto, demanda tempo e investimento pessoal e profissional, o que, muitas vezes, devido à sobrecarga de trabalho, infelizmente fragiliza a qualidade da implementação do programa.

Assim como no âmbito escolar, o PIBID precisa ser considerado também no âmbito acadêmico, como um projeto *da* e *para* a universidade, o que certamente irá qualificar e valorizar os cursos de licenciatura das IES e, ainda, ampliará a procura pelos cursos para formação de professores. No contexto do nosso estudo, a constituição da inter-relação dos Marcos Teóricos, Regulatórios e Discursivos, quando se trata da análise de uma política pública, foi fundamental para a compreensão de como ocorre a aprendizagem docente em Egressos do Programa PIBID.

Portanto, com base em nossas análises interpretativas, foi possível chegarmos à compreensão do quão é complexa a aprendizagem docente. Para essa compreensão, damos o nome de **Espiral da Aprendizagem Docente**, por evidenciar que aprender a ser professor, na formação inicial, precisa ser compreendido em sua complexidade e infere a inter-relação dos Marcos Teóricos, Regulatórios e Discursivos. Esta espiral caracteriza-se, portanto, pelo movimentos produzidos no processos de aprender a ser professor, que vão sendo construídos e constituídos ao longo da formação e atuação docente. Assim, temos consciência de que nosso estudo abarcou três marcos importantes desse processo, teoria, documentos regulatórios e discursos das egressas, os quais evidenciam o modo como a aprendizagem da docência é compreendida em nossa realidade.

Logo, ao retomarmos a tese proposta neste trabalho (de que as práticas de iniciação à docência, vivenciadas no processo formativo junto ao PIBID, repercutem na aprendizagem da docência das Egressas do Programa) ,podemos afirmar que ela é legítima, já que as práticas de iniciação à docência do PIBID repercutem, central e fundamentalmente, na formação.

Assim sendo, chegamos ao entendimento de que, na medida em que as experiências, vivenciadas pelas egressas nas práticas de iniciação à docência do Subprojeto Pedagogia, foram sendo [re]elaboradas e [res]significadas, por meio de ações concretas de situações de aprendizagem na realidade escolar, as licenciandas construíram e [re]construíram o processo de tornar-se professor, exercício que envolve o reconhecimento da prática reflexiva como elemento

estruturante da aprendizagem docente, considerando-se a multiplicidade de saberes docentes, a interlocução teoria e prática e o desenvolvimento profissional docente.

Desse modo, reiteramos a importância do investimento e permanência do Programa PIBID junto aos cursos para formação de professores e às escolas de educação básica, por entendermos que o Programa proporciona novos olhares à escola e à universidade, tendo em vista os aportes para o ensino e para a aprendizagem, que envolvem os alunos e os professores. Nessa direção, implica pensarmos os cursos de licenciatura e formação e, conseqüentemente, o licenciando e o professor formador, como sujeitos desse processo que os leva ao desenvolvimento profissional docente. Portanto, consideramos o PIBID, na centralidade das discussões dos Contextos Emergentes na Educação Superior, essencial à formação e valorização docente.

## REFERÊNCIAS

AKKARI, A. **Internacionalização das políticas públicas: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALARCÃO, I. (Org.). **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALMEIDA, M. S. C.; OLIVEIRA, B. S.; SANTOS, D. S.; LIMA, J. R. Qualidade em educação na Bahia: a experiência do PIBID e o papel da mediação na interface universidade/educação básica. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006363- 006374.

ALTBACH, P. Os papéis complexos das universidades no período de globalização. In: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 31-36.

AMBROSETTI, N. B.; TEIXEIRA, M. B. RIBEIRO, M. T. M. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 004757- p.004768.

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. Porto Alegre, **Revista Educação**, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ARAÚJO, J. P. O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e suas contribuições para a formação de professores na Amazônia Paraense. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006505- 006513.

BAWDEN, Richard. O objetivo educador da educação superior para o desenvolvimento humano e social no contexto da globalização. In: **Educação superior em um tempo de transformação: novas dinâmicas para a responsabilidade social**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009. p. 49-52.

BESSA, S. A percepção de carreira docente de graduandos bolsistas de iniciação a docência. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 000621- 000630.

BOGDAN, R.; BIKELN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BOLÍVAR, A.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, M. **La investigación biográfica-narrativa em educación**. Madrid: La Muralla, 2001.

BOLZAN, D. P. V. **Aprendizagem docente e processos formativos**: movimentos construtivos da professoralidade na educação básica e superior. Projeto de Pesquisa Interinstitucional e Integrado, GAP CE/UFSM. 2009.

BOLZAN, D. P. V. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. Porto Alegre, **Revista Educação**, n.3, p. 489-501, set./dez. 2006.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. **Pedagogia universitária e aprendizagem docente**: relações e novos sentidos da professoralidade. Revista Diálogo Educacional, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2009**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Dispõe sobre 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. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm)

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm).

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de janeiro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L4024.htm)

BRASIL. **Lei nº 7.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília-DF. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)

BRASIL. Parecer nº **CNE/CP 009/2001**. Regulamenta Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília-DF, 8 de maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>.

BRASIL. **Parecer nº CNE/CP nº 5, de 13 de dezembro de 2005**. Dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf)

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.º 02, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)

BRZEZINSKI, I.; ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J. Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 68, p. 301-309, 1999.

BRZEZINSKI, I.; ANDRÉ, M.; SIMÕES, R.; CARVALHO, J.; GARRIDO, E. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001, p. 82-100.

CANDAU, V. M. **Reinventar a escola**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1989.

CARDOSO, M.; RENDA, V. L. B. Siqueira.; CUNHA, V. M. P. Percepções do licenciando quanto à sua formação: uma experiência no PIBID. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 004734- 004745.

CARNEIRO, M. A. C. **LDB Fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

CARNEIRO, M. C. C. PIBID/UNASP Matemática: a construção dos saberes a partir da relação teoria e prática. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE

ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 000622- 000630.

CHEVALLARD, Y. Sobre a Teoria da Transposição Didática: algumas considerações introdutórias. Rio de Janeiro. **Revista de Educação, Ciências e Matemática**, v.3, n.2. p. 1-14, mai/ago 2013.

CONNELLY Y CLANDININ. Relatos de experiência e investigación narrativa. In: LARROSA; ARNAUS; FERRER et al. **Déjame que te cuente**. Barcelona: Alertes, 1995.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

CORREIA, G. S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, PUCSP, 2012.

CRUZ, T. M. R. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Filosofia/UFSM: dispositivo de práticas docentes**. (Dissertação de mestrado). Centro de Educação, UFSM, Santa Maria, 2012.

CUNHA, M. I. A docência como ação complexa. In: **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. CUNHA, M. I. (Org.). São Paulo: Junqueira & Marin. p. 19-34.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 23, n. 1-2, p. 1-7, 1997.

CUNHA, M. I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. DALBEN, A. I. L. F. (Org.) [et al.]. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 129-149.

DALLA CORTE, M. G. Programa de Integração das Licenciaturas para formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica – PIBID/UNIFRA. **Projeto Interinstitucional – PIBID/CAPES/UNIFRA**. UNIFRA. Santa Maria, RS, 2010.

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 2000.

FELÍCIO, H. M. S. Os desafios e as conquistas na formação de professores vivenciados pela Coordenação de Área no PIBID/UNIFAL-MG. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 002680- 002689.

FERNANDES, C. M. B.; Formação de professores: tensões entre discursos, políticas, teorias e práticas. Goiânia, **Inter-Ação**, n.1, p. 51-65, jan./abr. 2013.

FIORENTINI, D; MELO, G.F. Saberes docentes: Um desafio para acadêmicos e práticos In: GERALDI, C.; FIORENTINI, D; PEREIRA, E. (Org). In: **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GALVÃO, R. M. O. (2015, Dezembro 08). **Espiral**. [Mensagem em e-mail eletrônico]. Recuperado de URL <https://mail.google.com/mail/u/0/#search/ricardo+galv%C3%A3o/15181526a20c9fd7>

GATTI, B. A. et al. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A. Sobre a formação de professores para o 1º e 2º Graus. **Em Aberto**. Brasília, 1987, ano 6, no 34, p. 11-15.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. Cap. III.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GRILLO, M. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2011.

ISAIA, S. M. Aprendizagem docente: sua compreensão a partir das narrativas de professores. In: XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino-ENDIPE. **Anais...** Porto Alegre, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2008.

ISAIA, S. M. Na tessitura da trajetória pessoal e profissional: a constituição do professor no ensino superior. In: ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M.

R. (Org.). **Pedagogia Universitária**. Tecendo redes sobre a Educação Superior. Santa Maria: Editora UFSM, 2009, p. 95-106.

ISAIA, S. M. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (Org.). **Enciclopédia de pedagogia universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

ISAIA, S. M.; BOLZAN, D. P. V.; MACIEL, A. M. R. Qualidade na formação e no desenvolvimento profissional: do ideal ao real no cenário da Educação Superior. In: CUNHA, M. I. da; BROILO, C. L. (Orgs.). **Qualidade da educação superior**: grupos investigativos internacionais em diálogo. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. p. 167-187.

JAMOSSI, T. A. Formação inicial e continuada de professores de língua inglesa: primeiras reflexões sobre o PIBID. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006386- 006397.

LIBANÊO, J. C. Diretrizes Curriculares da Pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 843-876, out, 2006.

LIBANÊO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBANÊO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2010

LÜDKE, M. Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**. v. 01, n. 01, p. 95-108, ago./dez. 2009.

LÜDKE, M.; CRUZ, G. B. Aproximando Universidade e Escola de Educação Básica pela Pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, maio/ago. 2005.

LUNARDI, E. M. **Qualidade da gestão pedagógica no curso de Pedagogia**. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, PUCRS, 2012.

GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. A Identidade Docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. 2009a.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo. Revista de Ciências da Educação**. n. 8, p. 7-22. 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Lisboa (Portugal): Porto, 1999.

MARQUEZAN, F. F. Aprendizagem Docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID). In: IX Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – ANPEDSul, 2012, Caxias do Sul (RS). **Anais...** Disponível em: file:///E:/trabalhos/uploads/2012/GT08\_\_\_Formacao\_de\_Professores/Trabalho/03\_1\_2\_18

MARQUEZAN, F. F. Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada – saberes e fazeres. **Subprojeto da Licenciatura Pedagogia – PIBID/CAPES/UNIFRA**. UNIFRA. Santa Maria, RS, 2010.

MARQUEZAN, F. F. O “Olhar” das Professoras Supervisoras acerca do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID): impressões, significações. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba (PR). **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2013a. p. 1-15.

MARQUEZAN, F. F. Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID): um espaço de aprendizagem docente de futuros pedagogos. In: ALVES, M. A.; BORTOLUZZI, V. I. **A relação entre ensinar e aprender a profissão docente**: reflexões e ações do PIBID – Centro Universitário Franciscano. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013. p. 72-94.

MARQUEZAN, F. F. **Saberes docentes**: o olhar do professor formador sobre o ensino reflexivo (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, UPF, Passo Fundo. 2004.

MARQUEZAN, F. F.; PASETTO, L. Z. Contribuições do PIBID/Pedagogia para Aprendizagem Docente: o que dizem os diários de aula? In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba (PR). **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 1-15.

MARQUEZAN, F. F.; GUNSCH, F.; CHIAPINOTO, A. M. Fórum de Alfabetização PIBID/Pedagogia/UNIFRA: uma reconstrução a fim de aproximar a universidade e a escola básica. In: XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2013, Curitiba (PR). **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba: Champagnat, 2013. p. 1-15.

MARTINS, R. E. M. W. Contribuições para iniciação à docência: a experiência do PIBID – Geografia DA FAED/UDESC. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 002175- 002186.

McEWAN, H. Las narrativas en el estudio de la docencia. In: McEWAN, Hunter; KIEGAN, Egan (compiladores) **La narrativa em la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998. p. 236-259.

MELO, E. S. N. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 006872- 006883.

MENDONÇA, S.; LIMA, G.; SILVA, V. P. PIBID e Núcleo de Ensino da UNESP: diálogo profícuo à criação de uma política de formação inicial e continuada. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 0 03070- 003081.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EduFSCAR, 2010.

MORAES, R. GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Revista Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORAES, R. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2007.

MORAES, R. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Revista Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003.

MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre internacionalização da educação superior – Conceitos e práticas. **Revista Educar**, Curitiba, n. 28, p. 107-124, 2006.

MOROSINI, M. C. NASCIMENTO, M. B. C. Aprendizagem na Educação Superior em Contextos Emergentes Internacionalizados. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 189-204.

MOROSINI, M. C. O Ensino Superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Vol. III: Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOROSINI, M. C. Qualidade da Educação Superior e Contextos Emergentes. **Avaliação**, Campinas; v. 19, n. 2, p. 385-405, 2014.

MOROSINI, M. C. **Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade**. Interface, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 89-102, 2001.

MOROSINI, M. C. Qualidade e Pesquisa em Educação Superior: algumas tendências. In: BULIN, E. BERBEL, N. (Org.). **Pesquisa em educação: inquietações e desafios**. Londrina: UEL, 2012.

MOROSINI, M. C. Rankings de desempenho na avaliação da Educação Superior: tendências da contemporaneidade. In: DALBEN, A. I. L. F. [et al.]. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 612-624.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA JÚNIOR, A. P.; ZEULLI, E. Valéria Almeida Alves. A formação inicial de professores da UFTM revigorada pelas experiências do PIBID. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 002926- 002937.

OLIVEIRA, V. F. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

OLIVEIRA, W. F. Verbetes. In: MOROSINI, Marília (org.). **Enciclopédia de Pedagogia Universitária**, Glossário II. Cap. X, 2006.

ONOFRE, M. R.; SOMMERHALDER, A.; PEREIRA, C. E. C.; BRAGA, F. M.; PLATZER, M. B.; MONTEIRO, M. I. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do Curso de Pedagogia a distância/UFSCar sob a ótica dos (as) participantes envolvidos (as) no processo. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais do XVI Encontro Nacional de Prática de Ensino e Didática**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 003162- 003173.

PÉREZ GOMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

PIMENTA, S. G. **A pesquisa em didática: 1996-1999**. Disponível em:< <http://gtdidatica.sites.uol.com.br/textos.htm>>. Acesso em: 10 out. 2003.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência: In: PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-33.

PINO, I. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretção sob diversos olhares**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 17-41.

PORTO, R. T. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência: Ensinar e Aprender Matemática**. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, FURG, Pelotas, 2012.

PUIATI, L. L. Políticas educacionais de melhoria da formação de professores para a educação básica: um estudo no âmbito do Programa PIBID/CAPES. In: XVI

ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 005199-005210.

RAYS, O. A. A relação teoria-prática na didática escolar crítica. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 5. ed. Papirus: Campinas, 2000.

RODRIGUES, T. D. Itinerários do PIBID de Matemática da UFMS/Paranaíba: Algumas Reflexões. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 003356- 003367.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, M. L.; SANTANA, I. C. H. CASTRO, F. M. F. M.; ARAÚJO, A. V.; SOUSA, F. M. T. Prática docente: percepções de bolsistas do PIBID de Ciências Biológicas da FACEDI acerca das primeiras vivências na disciplina de estágio supervisionado. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 003174- 003184.

SAVIANI, D. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, p. 99-143, jan/abr. 2007.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. **Política educacional**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP & A, 2004.

SILVA, M. T.; ISAIA, S. M. A.; ROCHA, A. M. Transposição Didática no curso de Pedagogia de uma IES federal na visão de seus professores. **Holos**, v. 2, p. 250-263, 2015.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

STANZANI, E. L. O Papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Educação, UEL, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

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**, n. 13, p. 5-21, jan/fev/abr, 2000.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, n. 73, p. 33-48, dez, 2000.

TERRA, D. V. Escola e Universidade: diálogo com a formação inicial e continuada de professores no PIBID de Educação Física. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 007273- 007280.

TOBALDINI, B. G. Implicações do PIBID para a formação inicial e continuada de professores de química. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 005211- 005222.

UNIFRA, Centro Universitário Franciscano. **Projeto político pedagógico do Curso de Pedagogia**, Santa Maria, RS. Disponível em: [file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/PPC\\_534\\_01-06-2015.pdf](file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/PPC_534_01-06-2015.pdf)

VICENTINI, P. P.; LUGLI, G. L. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009.

WIEBUSCH, A.; PAUL, I. A.; RAMOS, N. V.; SARTURI, R. C. A formação inicial de acadêmicas do curso de pedagogia e os impactos do Projeto PIBID. In: XVI ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO E DIDÁTICA, 2012, Campinas (SP). **Anais...** São Paulo: Junqueira & Marin, 2012, p. 002971- 002982.

YIN, R. Estudo de Caso: **planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, M. T.; ZACCUR, E. (Orgs.), **Professora-pesquisadora: uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZEICHNER, K. Novos caminhos para o practicum. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ZEICHNER, K. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C. (Org). **Cartografias do trabalho docente: Professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado das Letras, ALB, 1998.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**. Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-503, set/dez 2010.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In: ENGERS, M. E. A.; MOROSINI, M. C.; FELICETTI, V. L. **Educação superior e aprendizagem**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 29-49.

ZINCKE, C. R. **Cómo investigan los sociólogos chilenos en los albores del siglo XXI**: paradigmas y herramientas del oficio. *Persona y Sociedad*, v. 19, n. 3, p. 85-119, 2005.

## APÊNDICES



## Apêndice A – Matriz Guia da Entrevista Narrativa

### 1. Dados de identificação e perfil profissional

a) Início e conclusão do curso de licenciatura em Pedagogia: \_\_\_\_\_

b) Tempo de atuação docente em sala de aula e/ou outras funções: \_\_\_\_\_

c) Níveis e/ou Modalidade nos quais atuou: \_\_\_\_\_

d) Pós-Graduação:

( ) Especialização: \_\_\_\_\_ Ano (início e término): \_\_\_\_\_

( ) Mestrado: \_\_\_\_\_ Ano: (início e término): \_\_\_\_\_

e) Instituição:

( ) Privada ( ) Pública

**2. Formação inicial e o PIBID Pedagogia** – Bolzan e Isaia (2006, 2010); Isaia (2008); Libâneo (2004); Garcia (1999, 2009); Nóvoa (1992); Tardif & Raymond (2000); Tardif (2002); Zeichner (1992); Diretrizes Curriculares Nacionais Curso de Pedagogia (BRASIL, 2005).

Como foi que você entrou no PIBID e quais foram as suas motivações para procurar o projeto?

Conte a sua trajetória no curso e no PIBID Pedagogia.

O que é necessário para ser professor? O que a docência exige?

Como você percebe a relação entre a Universidade e a Escola?

Em que momentos foi possível identificar a teoria e prática?

Descreva a sua relação com os professores, professor supervisor, equipe diretiva e os alunos.

Quais as suas concepções sobre o ensinar e o aprender?

Quais habilidades, competências, conhecimentos foram produzidos? Em que medida a participação no PIBID contribui para o seu desenvolvimento?

**3. Atuação profissional** – Questionário Projeto REFLEX<sup>54</sup>, Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia

#### 3.1 Trabalho Atual

Em que medida, atualmente, você usa seus conhecimentos e habilidades em sua atuação docente? Em que medida sua atuação docente atual requer mais conhecimentos e habilidades do que você pode oferecer?

#### 3.2 Competências (conhecimentos, habilidades e destrezas)

Fale acerca das competências produzidas no Subprojeto e em que medida você as mobiliza em sua atuação docente:

Domínio de sua área de atuação

Capacidade para adquirir com novos conhecimentos

Capacidade para coordenar atividades

Capacidade para trabalhar em equipe

<sup>54</sup> Foram selecionadas as respectivas dimensões e adaptadas aos objetivos da pesquisa.

Capacidade para encontrar novas ideias e soluções

Pensamento analítico

Indique um máximo de três competências da lista acima que você considere “pontos fortes” e outras três que considere “pontos fracos” em sua carreira.

### **3.3 Avaliação do curso**

Em que medida o Curso e o PIBID Pedagogia proporcionaram uma boa base para a empregabilidade?

### **3.4 Valores**

Indique a importância de 1 a 5, sendo 1 responde ao grau menor e 5 o grau maior que tem para você as seguintes características do trabalho e em que medida se aplicam a sua situação atual:

Autonomia no trabalho

Oportunidade de aprender coisas novas

Enfrentar novos desafios

Reconhecimento/prestígio social

Oportunidade de fazer algo útil para a Sociedade

## Apêndice B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**Título do estudo: REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOS BOLSISTAS EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), SUBPROJETO PEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

Pesquisadora responsável: Fernanda Figueira Marquezan

Contato: (55) 99511270 / e-mail: fernanda.marquezan@acad.pucrs.br

Orientadora: Profª Drª Marília Costa Morosini

Instituição/Departamento: Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul/Programa de Pós-Graduação em Educação/Doutorado em Educação

Prezado(a) Senhor(a):

Você está sendo convidado (a) a participar do projeto de pesquisa: REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOS BOLSISTAS EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), SUBPROJETO PEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Consideramos a sua participação essencial, contribuindo para a investigação dos impactos do PIBID, na aprendizagem da docência dos bolsistas ID egressos.

Esclarecemos que a pesquisa acima declarada tem como objetivo principal Investigar como repercute no processo formativo vivenciado pelos bolsistas ID egressos do PIBID, do Subprojeto Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano na aprendizagem da docência.

A coleta das informações será efetivada por meio da realização de entrevistas individuais. Para tanto, serão convidados a participar bolsistas egressos do PIBID Subprojeto Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano de Santa Maria/RS, que atuam como professores de educação básica.

As entrevistas serão gravadas e depois transcritas pela pesquisadora responsável, sendo que a cópia da transcrição será desde já disponibilizada aos interessados. Os dados coletados, depois de organizados e analisados, poderão ser divulgados e publicados, contudo mantendo o anonimato da sua pessoa. Esclarecemos que não haverá despesas com a sua participação na pesquisa e que a mesma será voluntária, não sendo fornecido por ela qualquer tipo de pagamento.

A presente pesquisa, não coloca em risco a vida de seus participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes emoções, de acordo com a significação de seu conteúdo para cada sujeito. Por outro lado, consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal, por oportunizar momentos de reflexão pessoais e institucionais.

Você tem, desde agora, assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas que desejar fazer acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

A pesquisadora responsável e a orientadora deste projeto reconhecem e aceitam as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos - Res. CNS 196/96.

Ciente e de acordo com o que foi exposto, eu

\_\_\_\_\_, concordo em participar desta pesquisa, assinando este Termo em duas vias, ficando com a posse de uma delas.

Porto Alegre, \_\_\_\_\_, de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
Assinatura entrevistado

\_\_\_\_\_  
Assinatura pesquisadora

## Apêndice C – Termo de Confidencialidade



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul  
 Faculdade de Educação  
 Programa de Pós-Graduação em Educação

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

**Título do projeto: REPERCUSSÕES NO PROCESSO FORMATIVO DOS BOLSISTAS EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), SUBPROJETO PEDAGOGIA PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA**

**Pesquisador responsável:** Fernanda Figueira Marquezan

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini

**Instituição/Departamento:** PUCRS/PPGEDU/Doutorado em Educação

**Telefone para contato:** (55) 99511270 / e-mail: fernanda.marquezan@acad.pucrs.br

**Local da coleta de dados:** Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados através da realização de entrevistas com bolsistas ID egressos do PIBID, do Subprojeto Pedagogia, do Centro Universitário Franciscano na aprendizagem da docência.

Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no presente projeto de forma anônima. As informações prestadas ficarão em completo sigilo por um período de cinco anos sob a responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini (orientadora da pesquisa). Após este período, os dados serão destruídos.

**Este projeto de pesquisa foi aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Educação da PUCRS em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015, sob o número \_\_\_\_/2015.**

Porto Alegre, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

\_\_\_\_\_  
 Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília Costa Morosini  
 Orientadora

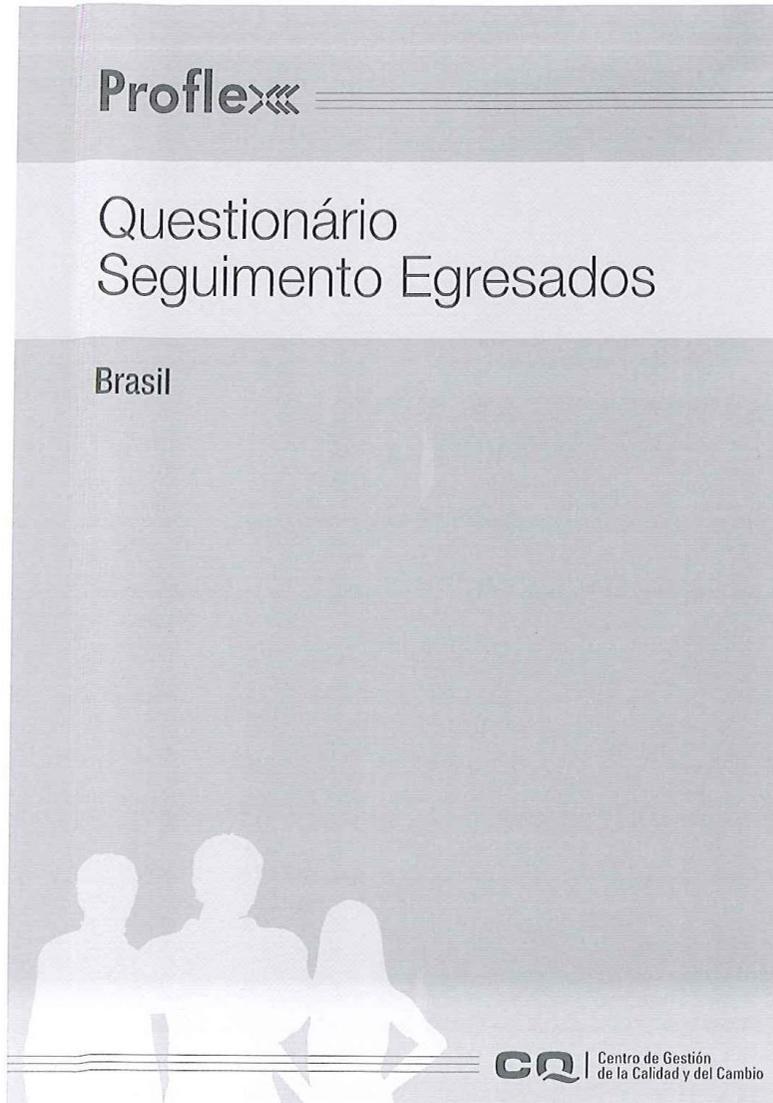
\_\_\_\_\_  
 Fernanda Figueira Marquezan  
 Pesquisadora responsável



**ANEXOS**



Anexo A – Questionário PROFLEX



Este questionário refere-se ao curso que você terminou no ano 2002. Quando lhe perguntamos sobre o "curso", deve responder sobre o que você terminou no dito ano, a menos que se indique o contrário.

Se você terminou mais de um curso em 2002, deve responder sobre o que considera mais importante para o seu desenvolvimento profissional.

- Por favor, utilize um lápis nº 2.
- Marque as respostas preenchendo completamente o quadro do seguinte modo: ■
- Algumas perguntas admitem várias respostas. Quando for esse o caso, virá claramente indicado.
- Se a resposta for um número, por favor escreva uma cifra por quadro.
- Se a resposta for escrita, utilize letras maiúsculas.
- Se não estiver seguro(a) de suas respostas, escolha a que você considera mais adequada.

A. Curso que terminou em 2002

**A1 Nome do curso**  
 Nome do curso \_\_\_\_\_  
 Em que Universidade você concluiu o curso? \_\_\_\_\_

**A2 Quando iniciou e terminou o curso?**  
 Início \_\_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_\_ (ano)  
 Fim \_\_\_\_\_ (mês) \_\_\_\_\_ (ano)  
 Em algum momento você interrompeu o curso durante 4 meses consecutivos ou mais? Em caso afirmativo, durante quantos meses?  Sim, durante \_\_\_\_\_ meses  Não  
- Não considere interrupções relativas a bolsas ou estudos no exterior.

**A3 Que qualificação média você obteve no curso?**  
 6-6.9  7-7.9  8-8.9  9-10

**Em relação aos seus companheiros de curso, como você considera a sua qualificação?**  
inferior à média > 1 2 3 4 5 superior à média

**A4 Qual era a sua situação nos últimos anos de curso?**  
 os estudos eram minha atividade principal  
 os estudos não eram minha atividade principal

**A5 No seu curso...**  
Muito > 1 2 3 4 5 < Muito  
 tinha que estudar muito para ser aprovado       
 o enfoque era geral       
 o enfoque era específico       
 era um curso com prestígio acadêmico

**A6 Em que medida os seguintes métodos de ensino e aprendizagem se destacavam no seu curso?**  
Muito > 1 2 3 4 5 < Muito  
 Assistência às aulas       
 Trabalhos em grupo       
 Participação em projetos de pesquisa       
 Estágios em empresas, instituições ou similares       
 Conhecimentos práticos e metodológicos       
 Teorias, conceitos e paradigmas

	Média >	1	2	3	4	5	< Média
O professor era a principal fonte de informação		<input type="checkbox"/>					
Aprendizagem baseada em projetos ou problemas		<input type="checkbox"/>					
Trabalhos escritos		<input type="checkbox"/>					
Exposições orais (seminários, debates)		<input type="checkbox"/>					
Provas de múltipla escolha		<input type="checkbox"/>					
Provas dissertativas		<input type="checkbox"/>					

A7 Você realizou um ou mais estágios em empresas, instituições ou similares como parte de seu curso?

- Sim, durante aproximadamente [ ] meses  
 Não

A8 Aproximadamente, quantas horas você destinava aos seus estudos (nas aulas, sozinho(a)...)?  
 -faça referência a uma semana normal de aulas durante os últimos anos de seu curso

[ ] horas por semana

#### B. Outras experiências no âmbito educativo

B1 Que qualificação média você obteve no Bacharelado?

- 6-6.9     7-7.9     8-8.9     9-10

B2 Você adquiriu experiência laboral relacionada aos seus estudos (exceto estágios):

- antes de ingressar no curso?     sim, durante aproximadamente [ ] meses     não  
 durante o curso?     sim, durante aproximadamente [ ] meses     não

B3 Você adquiriu experiência laboral não relacionada aos seus estudos:

- antes de ingressar no curso?     sim, durante aproximadamente [ ] meses     não  
 durante o curso?     sim, durante aproximadamente [ ] meses     não

B4 À parte o curso descrito no bloco A, você começou outros estudos orientados à obtenção de algum outro título?  
 - Inclua somente os estudos ou cursos de pelo menos um ano acadêmico ou equivalente

- Sim  
 Não → **Ir a C1**

Se você cursou vários, selecione os 2 que considera mais importantes:

- Estudos 1     outra carreira profissional     especialização     mestrado     doutorado     outros  
 Estudos 2     outra carreira profissional     especialização     mestrado     doutorado     outros

#### C. Trajetória laboral e situação atual

C1 Para quantos empregadores você trabalhou desde que concluiu o curso?  
 - Inclua você mesmo se trabalhou por conta própria. Inclua seu empregador atual

[ ] empregadores

C2 Quanto tempo você trabalhou/trabalha desde que concluiu o curso?

Aproximadamente, [ ] meses

C3 Você tem estado sem trabalho e está buscando-o desde que terminou seu curso?

- Sim, [ ] vezes, durante um total de [ ] meses, aproximadamente  
 não

C4 Você se dedicou nas 4 últimas semanas a

- Seguir estudos relacionados a sua trajetória profissional?     Sim, aproximadamente [ ] horas por semana     Não  
 cuidar de filhos ou de família?     Sim, aproximadamente [ ] horas por semana     Não  
 trabalhar como voluntário/ não remunerado?     Sim, aproximadamente [ ] horas por semana     Não

C5 Você tentou conseguir outro trabalho remunerado nas últimas 4 semanas?

- Sim  
 Não  
 Não, mas estou aguardando resposta a solicitações anteriores de emprego

C6 Atualmente você tem um trabalho remunerado?

- Inclua seu trabalho por conta própria

- Sim, tenho um trabalho  
 Sim, tenho mais de um trabalho  
 Não → **Ir a F1**

#### D. Trabalho atual

Responda a estas perguntas sobre sua **situação laboral atual**.

- Se continua trabalhando no mesmo emprego que conseguiu depois de concluir o curso em 2002, responda, baseando-se na sua situação **atual**.
- Se você tem mais de um emprego, responda as perguntas, baseando-se no trabalho ao qual dedica um **maior número de horas**.

D1 Qual a sua ocupação ou posto?

- Escreva o código segundo o **ANEXO A: LISTA DE OCUPAÇÕES**

[ ]

D2 Você trabalha por conta própria?

- Sim  
 Não → **Ir a D4**

D3 Depende principalmente de um cliente ou de vários clientes?

- Principalmente de um cliente → **Ir a D5**  
 De vários clientes → **Ir a D5**

D4 Que tipo de contrato você tem atualmente?

- Contrato indefinido  
 contrato de duração limitada, durante [ ] meses  
 outros (especifique):

**D5** Quantas horas por semana você trabalha?  
 - Em caso de decimais, arredondar a soma para cima

Conforme contrato no trabalho principal:  horas **por semana**

Horas extras remuneradas no trabalho principal:  horas **por semana**

Horas extras não remuneradas no trabalho principal:  horas **por semana**

Em outro(s) trabalho(s) remunerado(s):  horas **por semana**

---

**D6** Qual é aproximadamente o seu salário mensal bruto?  
 - Em caso de decimais, arredondar a soma para cima

Salário base regular:  reais **por mês**

Horas extras ou comissões:  reais **por mês**

Outros rendimentos:  reais **por mês**

---

**D7** Segundo sua opinião, qual é o nível de estudos mais apropriado para o seu trabalho?

Doutorado  Mestrado  Especialização  Licenciatura  Não é necessário ter estudos universitários

---

**D8** Segundo sua opinião, qual é a área de estudo mais apropriada para seu trabalho?

Exclusivamente sua própria área de estudos

Sua própria área ou outra relacionada a ela

Uma área totalmente diferente

Nenhuma área em particular

---

**D9** De quanto tempo um profissional médio com um perfil educacional adequado necessitaria para chegar a ser um expert no seu tipo de trabalho?

6 meses ou menos  De 7 a 12 meses  De 1 a 2 anos  De 3 a 5 anos  De 6 a 10 anos  Mais de 10 anos

---

**D10** Em que medida você usa seus conhecimentos e habilidades em seu trabalho atual?

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

---

**D11** Em que medida seu trabalho atual requer mais conhecimentos e habilidades das que você pode oferecer?

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

---

**D12** De um modo geral, você está satisfeito(a) com seu trabalho atual?

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

---

**D13** Você realizou alguma atividade de capacitação e desenvolvimento relacionada ao seu trabalho nos últimos 12 meses?

Sim

Não → **Ir a E1**

---

**D14** Qual foi a razão principal pela qual você realizou esta atividade de capacitação e desenvolvimento?  
 - Faça referência à atividade de capacitação e desenvolvimento mais importante. Marque só uma resposta.

Atualizar meus conhecimentos para meu trabalho atual

Melhorar minha trajetória profissional

Preparar-me para trabalhar em outra área

Preparar-me para trabalhar por conta própria

Outras (especificar):

**E. Organização (empresa ou instituição) em que trabalha.**  
 As seguintes perguntas fazem referência à organização em que você trabalha atualmente.  
 - Se você trabalha por conta própria, estas perguntas fazem referência a você mesmo(a) ou, se corresponder, à organização que você dirige

---

**E1** Quando você começou a trabalhar com seu empregador atual / a trabalhar por conta própria?

(mês) de  (ano)

---

**E2** A que setor econômico pertence a organização em que você trabalha?  
 - Marque o código segundo o ANEXO B: LISTA DE SETOR ECONÔMICO

---

**E3** Sua organização pertence ao setor:

Público  Privado sem fins lucrativos  Privado  Outros

---

**E4** Onde você trabalha?

Município ou delegação:

Estado:

País:

---

**E5** Quantas pessoas trabalham em sua organização e, se corresponder, à matriz ou à sucursal ou ao estabelecimento onde você trabalha?  
 - Entende-se por organização ao conjunto da empresa ou à instituição matriz.  
 - Entende-se por estabelecimento ou sucursal a unidade geograficamente diferenciada de onde você trabalha.

Organização:  1-9  10-49  50-99  100-249  250-999  >=1000

Estabelecimento ou sucursal:  1-9  10-49  50-99  100-249  250-999  >=1000

---

**E6** Em que medida você é responsável por...

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

Estabelecer objetivos para sua organização?

Estabelecer objetivos para seu próprio trabalho?

Decidir estratégias para a organização?

Decidir como fazer seu trabalho?

---

**E7** Em que medida são aplicáveis ao seu trabalho as seguintes afirmações?

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

Meus colegas, clientes, etc. recorrem a mim para pedir-me conselhos

Varto meus conhecimentos de profissão informados sobre novos desenvolvimentos na área de atuação

Costumo iniciar relações profissionais com expertos alheios à organização

As questões de ética profissional formam parte importante de minhas funções

---

**E8** Quanto você prejudicaria a sua organização se cometesse um erro grave no seu trabalho?

Muito >  1  2  3  4  5 < Muito

E. Competências (conhecimentos, habilidades e destrezas)

F1. Em seguida há uma lista de competências. Proporcione a seguinte informação:

Coluna A: Que valor você atribuiu ao seu atual nível de competências?

Coluna B: De que nível de competências você necessita em seu atual trabalho?

Coluna C: Em que medida o curso que você terminou no ano 2002 contribuiu para o desenvolvimento destas competências?

- Se atualmente você está sem trabalho, preencha somente as colunas A e C

	A. Nível próprio							B. Nível necessário no trabalho atual							C. Contribuição do curso para o desenvolvimento de suas competências													
	Nível >							Nível <							Nível >							Nível <						
	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7
a. Domínio da sua área ou disciplina	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
b. Conhecimentos de outras áreas ou disciplinas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
c. Pensamento analítico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
d. Capacidade para adquirir com rapidez novos conhecimentos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
e. capacidade para negociar de forma eficaz	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
f. capacidade para trabalhar sob pressão	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
g. capacidade para detectar novas oportunidades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
h. capacidade para coordenar atividades	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
i. capacidade para usar o tempo de forma efetiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
j. capacidade para trabalhar em equipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
k. capacidade para mobilizar a capacidade de outros	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
l. capacidade para fazer-se entender	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
m. capacidade para fazer valer sua autoridade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
n. capacidade para utilizar ferramentas informáticas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
o. capacidade para encontrar novas idéias e soluções	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
p. predisposição para questionar idéias próprias ou alheias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
q. capacidade para falar em público	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
r. capacidade para redigir documentos ou informes	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									
s. capacidade para falar e escrever em outro idioma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>									

F2. Indique um máximo de 3 competências da lista acima que você considere "pontos fortes" e outras 3 que considere "pontos fracos" em sua carreira.

-Indique com a letra correspondente à pergunta da primeira coluna de F1 (de a a s)

	Pontos Fortes	Pontos Fracos
1	1	
2	2	
3	3	

G. Avaliação do curso

G1 Em que medida seu curso proporcionou uma boa base para...	Nível >					Nível <				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Começar a trabalhar?	<input type="checkbox"/>									
Aprender no trabalho?	<input type="checkbox"/>									
Realizar tarefas no seu trabalho atual?	<input type="checkbox"/>									
Melhorar suas perspectivas profissionais?	<input type="checkbox"/>									
Melhorar seu desenvolvimento pessoal?	<input type="checkbox"/>									
Desenvolver sua capacidade como empreendedor?	<input type="checkbox"/>									

G2 Se você pudesse voltar atrás e fosse livre para escolher um curso, que escolheria?

- O mesmo curso na mesma universidade
- Um curso diferente na mesma universidade
- O mesmo curso em outra universidade
- Um curso diferente em outra universidade
- Não faria um curso universitário

H. Valores e orientação

H1. Indique a importância que tem para você as seguintes características do trabalho e em que medida se aplicam a sua situação atual - Se você atualmente não trabalha, responda somente a coluna A.

	A. Importância para você					B. Em que medida se aplica a sua situação atual				
	Nível >					Nível <				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Autonomia no trabalho	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Estabilidade no emprego	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Oportunidade de aprender coisas novas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Salários elevados	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Enfrentar novos desafios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Bons perspectivas profissionais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Ter tempo para atividades recreativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Reconhecimento/prestígio social	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Oportunidade de fazer algo útil para a Sociedade	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					
Facilidade para combinar trabalho e Família	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>					

I. Informação pessoal

I1

Masculino  Feminino

I2 Ano de nascimento

19 | | |

I3 Onde vive/ vivia principalmente

Estado

País

- a) quando tinha 16 anos?
- b) durante o curso?
- c) quando começou seu primeiro trabalho logo que terminou o curso?
- d) atualmente?

I4 Você morou no exterior durante o curso por motivos de estudo ou trabalho? - possível mais de uma opção

- Sim, | | | meses para estudar
- Sim, | | | meses para trabalhar
- Não

15 Você morou no exterior depois que terminou o curso?  
- Possível mais de uma opção

Sim, [ ] meses para estudar

Sim, [ ] meses para trabalhar

Não

16 Qual é a sua situação acadêmica sobre o curso de licenciatura que você fez?

Estudos concluídos, porém sem o título profissional

Titulado

Outro

17 Como você viveu durante o último ano de seu curso?

Sozinho

Com seu esposo/com sua esposa (com ou sem filhos)

Dividiu uma residência com outros estudantes

Com seus pais

Outros (especifique):

18 Como você vive atualmente?

Sozinho

Com seu esposo/ com sua esposa (com ou sem filhos)

Com seus pais

Outros (especifique):

19 Você tem filhos?

1 filho

2 filhos

3 filhos ou mais

Não

110 Qual é/era o nível de estudos de seus pais e, se corresponde, de seu esposo/ de sua esposa atualmente?

	Pai	Mãe	Esposo/esposa
sem estudos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
primário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
secundário	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preparatório ou técnico	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
licenciatura	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Pós-graduado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
não se aplica	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

111 Qual é/era a ocupação de seus pais e, se corresponde, de seu esposo/ de sua esposa atualmente?  
- consulte o ANEXO A: LISTA DE OCUPAÇÕES e anote o código

Pai [ ] Mãe [ ] Esposo(a) [ ]

112 Data em que você preencheu este questionário

Dia [ ] Mês [ ] Ano [ ]

**Muito obrigado pela sua colaboração!**

Uma vez integrado à base de dados o questionário, realizaremos algumas provas de qualidade do mesmo. Agradecemos que nos facilite os seguintes dados para comprovar, aleatoriamente, entre todos os entrevistados, a confiabilidade do processo.

Nome e sobrenome:

Nº de telefone:

e-mail

ANEXO A: LISTA DE OCUPAÇÕES (Classificação Internacional Uniforme de Ocupações CIIU-88)

**CÓDIGO**

**Membros do poder executivo e dos corpos legislativos e pessoal diretor da administração pública e de empresas**

11 Membros do poder executivo ou legislativo e pessoal diretor da administração pública.

12 Diretores da empresa

13 Gerentes de empresa

**Profissionais cientistas e intelectuais**

21 Profissionais de nível superior das ciências biológicas, a medicina e a saúde

22 Profissionais de nível superior de ciências físicas, químicas, matemáticas e da engenharia

23 Profissionais de nível superior do ensino

24 Outros profissionais científicos e intelectuais

**Técnicos e profissionais de nível médio**

31 Técnicos e profissionais de nível médio de ciências físicas e químicas, engenharia e afins

32 Técnicos e profissionais de nível médio das ciências biológicas, a medicina, a saúde

33 Maestros e instrutores de nível médio

34 Outros técnicos e profissionais de nível médio

**Empregados de escritório**

41 Oficinistas

42 Empregados em trato direto com o público

**Trabalhadores dos serviços e vendedores de comércio e mercados**

51 Trabalhadores dos serviços pessoais e dos serviços de proteção e segurança

52 Modelos, vendedores e demonstradores

**Agricultores e trabalhadores qualificados agropecuários e pesqueiros**

61 Agricultores e trabalhadores qualificados de explorações agropecuárias, florestais e pesqueiras com destino ao mercado

62 Trabalhadores agropecuários e pesqueiros de subsistência

**Oficiais, funcionários e artesãos de artes mecânicas e de outros ofícios**

71 Oficiais e funcionários das indústrias extractivas e da construção

72 Oficiais e funcionários da metalurgia, a construção mecânica e afins

73 Mecânicos de precisão, artesãos, funcionários das artes gráficas e afins

74 Outros oficiais, funcionários e artesãos de artes mecânicas e de outros ofícios

**Operadores de instalações e máquinas e montadores**

81 Operadores de instalações fixas e afins

82 Operadores de máquinas e montadores

83 Motoristas de veículos e operadores de equipes pesadas móveis

## CÓDIGO

**Trabalhadores não qualificados**

- 91 Trabalhadores não qualificados de vendas e serviços
- 92 Trabalhadores agropecuários, florestais, pesqueiros e afins
- 93 Trabalhadores da mineração, a construção, a indústria manufatureira e o transporte

**Outras ocupações/situações**

- 01 Forças armadas
- 02 Em procura de emprego
- 03 Economicamente inativo/a

## ANEXO B. LISTA DE SECTOR ECONÓMICO (Classificação Nacional de Atividades Económicas)

## CÓDIGO

## SECTOR PRIMÁRIO

- 01 Agricultura, Pecuária, Aproveitamento Florestal, e Caça
- 02 Pesca e piscicultura

## SECTOR INDUSTRIAL

- 03 Eletricidade, água e fornecimento de gás por dutos ao consumidor final
- 04 Indústria manufatureira
- 05 Indústria de bens intermédios
- 06 Indústria de bens de consumo
- 07 Construção

## SECTOR SERVIÇOS

- 08 Transportes, correios e armazenamento
- 09 Correios e telecomunicações
- 10 Comércio
- 11 Serviços de reparação e recuperação
- 12 Serviços de alojamento temporário e de preparação de alimentos e bebidas
- 13 Serviços financeiros
- 14 Seguros
- 15 Serviços a empresas
- 16 Serviços de aluguel de bens móveis e intangíveis
- 17 Serviços de aluguel de bens imóveis
- 18 Serviços educativos e investigação
- 19 Serviços de saúde e de assistência social
- 20 Administração
- 21 Serviços públicos
- 22 Serviços sociais
- 23 Serviços recreativos e culturais
- 24 Serviços pessoais
- 25 Serviços domésticos
- 26 Representação internacional

## Anexo B – Decreto nº 7.219/2010

16/01/2016

Decreto nº 7219



**Presidência da República**  
**Casa Civil**  
**Subchefia para Assuntos Jurídicos**

**DECRETO Nº 7.219, DE 24 DE JUNHO DE 2010.**

Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências.

**O PRESIDENTE DA REPÚBLICA**, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto no art. 2º, § 2º, da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992,

**DECRETA:**

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 2º Para fins deste Decreto, considera-se:

I - bolsista estudante de licenciatura: o aluno regularmente matriculado em curso de licenciatura que integra o projeto institucional da instituição de educação superior, com dedicação de carga horária mínima de trinta horas mensais ao PIBID;

II - coordenador institucional: o professor de instituição de educação superior responsável perante a CAPES por garantir e acompanhar o planejamento, a organização e a execução das atividades de iniciação à docência previstas no projeto de sua instituição, zelando por sua unidade e qualidade;

III - coordenador de área: o professor da instituição de educação superior responsável pelas seguintes atividades:

a) planejamento, organização e execução das atividades de iniciação à docência em sua área de atuação acadêmica;

b) acompanhamento, orientação e avaliação dos bolsistas estudantes de licenciatura; e

c) articulação e diálogo com as escolas públicas nas quais os bolsistas exerçam suas atividades;

IV - professor supervisor: o docente da escola de educação básica das redes públicas de ensino que integra o projeto institucional, responsável por acompanhar e supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência; e

V - projeto institucional: projeto a ser submetido à CAPES pela instituição de educação superior interessada em participar do PIBID, que contenha, no mínimo, os objetivos e metas a serem alcançados, as estratégias de desenvolvimento, os referenciais para seleção de participantes, acompanhamento e avaliação das atividades.

Art. 3º São objetivos do PIBID:

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 cofomadores

dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI - contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Art. 4º O PIBID cumprirá seus objetivos mediante a concessão de bolsa de iniciação à docência a alunos de cursos de licenciatura que exerçam atividades pedagógicas em escolas públicas de educação básica, bem como aos professores responsáveis pela coordenação e supervisão destas atividades.

Parágrafo único. Serão concedidas as seguintes modalidades de bolsa no âmbito do PIBID:

- I - bolsa para estudante de licenciatura;
- II - bolsa para professor coordenador institucional;
- III - bolsa para professor coordenador de área; e
- IV - bolsa para professor supervisor.

Art. 5º Poderão participar do PIBID, as instituições de educação superior previstas nos [arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996](#), que:

I - possuam cursos de licenciatura legalmente constituídos e que tenham sua sede e administração no País;

II - participem de programas de valorização do magistério definidos como estratégicos pelo Ministério da Educação; e

III - mantenham as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

§ 1º A CAPES promoverá chamadas públicas de projetos para o PIBID, por meio da publicação de edital, cabendo às instituições referidas no **caput** encaminhar suas propostas, contendo o projeto institucional de iniciação à docência para análise e seleção por comissão de especialistas constituída especialmente para esse fim.

§ 2º A cada edição do PIBID, a CAPES publicará edital contendo, no mínimo, as seguintes informações:

- I - requisitos e condições para a participação no Programa;
- II - atribuições de cada integrante do projeto: coordenador institucional, coordenador de área, professor supervisor e bolsista estudante de licenciatura;
- III - procedimentos de seleção de projetos institucionais;
- IV - critérios para aprovação dos projetos apresentados;
- V - valor correspondente a cada uma das modalidades de bolsa previstas no art. 4º; e
- VI - perfil das escolas em que as atividades do Programa serão desenvolvidas, utilizando, entre outros, critérios referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação - IDEB, de que trata o [Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007](#), e às experiências de ensino-aprendizagem bem sucedidas, de modo a permitir aos bolsistas a compreensão e atuação em diferentes realidades.

§ 3º As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição.

Art. 6º O PIBID atenderá à formação em nível superior de docentes para atuar nos níveis infantil, fundamental e médio da educação básica, bem como na educação de pessoas com deficiência, jovens e adultos, comunidades quilombolas, indígenas e educação no campo.

Parágrafo único. A CAPES definirá as áreas do conhecimento e níveis de ensino que serão abrangidas pelo PIBID, a partir de necessidades educacionais detectadas, observado o [Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro](#)

16/01/2016

Decreto nº 7219

[de 2009.](#)

Art. 7º O PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional.

Parágrafo único. A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional.

Art. 8º A CAPES coordenará a implantação, o acompanhamento, a supervisão e a avaliação dos projetos institucionais do PIBID, buscando o aprimoramento de processos e tecnologias de ensino e aprendizagem das instituições participantes e escolas públicas envolvidas.

Art. 9º Serão repassados no âmbito do PIBID recursos destinados exclusivamente ao pagamento de despesas essenciais à execução do projeto institucional, de acordo com a disponibilidade orçamentária, com a legislação vigente e com a regulamentação da CAPES.

Art. 10. As despesas do PIBID correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas à CAPES, devendo o Poder Executivo compatibilizar a quantidade de projetos a serem aprovados com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites estipulados pelo Poder Executivo, na forma da legislação orçamentária e financeira vigente.

Art. 11. O [inciso II do art. 9º do Decreto nº 6.755, de 2009](#), passa a vigorar com a seguinte redação:

“II - apoio financeiro aos Estados, Distrito Federal, Municípios e às instituições de educação superior previstas nos [arts. 19 e 20 da Lei nº 9.394, de 1996](#), selecionadas para participar da implementação de programas, projetos e cursos de formação inicial e continuada, nos termos do [art. 2º da Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992](#).” (NR)

Art. 12. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de junho de 2010; 189º da Independência e 122º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA  
*Fernando Haddad*

Este texto não substitui o publicado no DOU de 25.6.2010

## Anexo C – Portaria nº 096/2013



## ANEXO I

## REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

## CAPÍTULO I – DISPOSIÇÕES GERAIS

## Seção I – Da Definição

O PRESIDENTE DA COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR - CAPES, no uso das atribuições conferidas pelo art. 26 do Decreto nº 7.692, de 02 de março de 2012, e considerando a necessidade de aperfeiçoar e atualizar as normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, resolve:

Art. 1º Fica aprovado, na forma dos Anexos I e II, o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Art. 2º O Regulamento ora aprovado estará disponível, a partir desta data, no endereço: [www.capes.gov.br](http://www.capes.gov.br).

Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Fica revogada a Portaria nº 260, de 30 de outubro de 2010.

JORGE ALMEIDA GUIMARÃES

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, doravante denominado Pibid, tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010.

Art. 2º O Pibid é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que 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.

Art. 3º Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos por instituições de ensino superior (IES) e desenvolvidos por grupos de licenciandos sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES.

Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos integrantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades.

## Seção II – Dos Objetivos

Art. 4º São objetivos do Pibid:

- 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 co-formadores 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.

## CAPÍTULO II – DO PROJETO

### Seção I – Das Características do Projeto e dos Subprojetos

Art. 5º O projeto Pibid tem caráter institucional, portanto, cada instituição de ensino superior (IES) poderá possuir apenas um projeto em andamento.

Art. 6º O projeto institucional deve abranger diferentes características e dimensões da iniciação à docência, entre as quais:

I – estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II – desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III – planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do aluno em formação;

IV – participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;

V – análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;

VI – leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;

VII – cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, em articulação com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;

VIII – desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático-pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;

IX – elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa, e destes com a comunidade.

X – sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;

XI – desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Art. 7º O projeto deve ser desenvolvido por meio da articulação entre a IES e o sistema público de educação básica e deve contemplar:

I – a inserção dos estudantes de licenciatura nas escolas da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;

II – o contexto educacional da região onde será desenvolvido;

III – atividades de socialização dos impactos e resultados;

IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da formação dos professores;

V – questões socioambientais, éticas e a diversidade como princípios de equidade social, que devem perpassar transversalmente todos os subprojetos.

Art. 8º É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:

I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades;

II – que aderiram aos programas e ações das Secretarias de Educação e do Ministério da Educação, como as Escolas de Tempo Integral, Ensino Médio Inovador, Programa Mais Educação, entre outros.

Art. 9º O projeto institucional é composto por um ou mais subprojetos, definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura.

§1º As áreas das licenciaturas apoiadas pelo programa são aquelas relacionadas à educação básica, nos seus níveis e modalidades, e à gestão educacional, definidas em edital.

§2º Cada projeto institucional poderá possuir apenas um subprojeto por licenciatura/habilitação em cada *campus*/polo, respeitando a faixa mínima e máxima de alunos por subprojeto.

§3º As IES poderão apresentar subprojetos interdisciplinares de acordo com as normas estabelecidas em edital.

Art. 10. Em cada subprojeto deverá ser indicado o foco em um ou mais níveis de ensino da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, inclusive a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 11. Cada subprojeto deverá ser composto por no mínimo:

I – 05 (cinco) estudantes de licenciatura;

II – 1 (um) coordenador de área;

III – 1 (um) supervisor.

## 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.

Art. 14. A seleção da proposta será realizada conforme as seguintes etapas:

I – análise técnica: análise da formalidade, que será realizada pela área técnica do programa, com a finalidade de verificar o atendimento ao regulamento e às normas pertinentes ao Pibid, o envio da documentação solicitada e a adequação dos projetos às especificações e às condições estabelecidas em cada edital;

II – análise de mérito: avaliação do mérito dos projetos, que será realizada por comissão de consultores *ad hoc*, especificamente instituída para tal finalidade, a partir da indicação da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica da Capes (DEB), composta por especialistas na área de formação de professores.

Art. 15. A comissão *ad hoc* avaliará:

I – a relevância das propostas;

II – a concepção da proposta e adequação aos objetivos, características e exigências mínimas para o desenvolvimento dos projetos;

III – a implementação, execução e avaliação do projeto institucional;

IV – a coerência dos subprojetos com o projeto institucional que os abrange;

V – os resultados e os impactos para formação de professores, apenas para as instituições que já tenham sido contempladas com recursos do programa em outros editais;

VI – outros critérios exigidos em edital.

Art. 16. Após a análise, a comissão *ad hoc* poderá recomendar:

I – aprovação integral: para propostas que tenham os subprojetos aprovados em sua totalidade e sem qualquer recomendação a ser atendida;

II – aprovação com recomendação: para propostas que não tenham subprojeto reprovado, mas tenham alguma recomendação a ser atendida;

III – aprovação parcial: para propostas que tenham um ou mais subprojetos reprovados;

IV – não aprovação.

Art. 17. A seleção final considerará a correção de assimetrias regionais, de acordo com critérios especificados em edital, e obedecerá aos limites orçamentários também estipulados em edital.

Art. 18. O resultado final da seleção será submetido pela DEB à presidência da Capes para homologação e publicação no Diário Oficial da União – D.O.U.

## CAPÍTULO III – DOS REQUISITOS PARA PARTICIPAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR

Art. 19. Pode participar do Pibid instituição habilitada de acordo com cada edital e que:

I – possua curso de licenciatura legalmente constituído;

II – tenha sua sede e administração no país;

III – mantenha as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação.

## CAPÍTULO IV – DAS ATRIBUIÇÕES DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Art. 20. São consideradas instituições envolvidas no Programa Pibid:

I – a Capes;

II – a instituição de ensino superior;

Art. 21. São atribuições da Capes:

I – realizar chamada pública para seleção de novos projetos;

II – elaborar diretrizes, atos normativos e orientações relacionadas ao funcionamento do programa, bem como publicá-los e divulgá-los a todos os interessados;

III – transferir os recursos financeiros destinados à execução dos projetos aprovados e realizar os pagamentos das bolsas, de acordo com a sua disponibilidade orçamentária e financeira;

IV – acompanhar, fiscalizar e avaliar a execução do projeto;

V – promover, junto às instituições participantes, a correção de desvios e a implementação de medidas de aperfeiçoamento visando garantir a qualidade do programa;

VI – decidir sobre a aprovação de alterações solicitadas no projeto;

VII – analisar a prestação de contas e os relatórios de atividades relativos à execução do projeto, nas áreas financeira e técnica, respectivamente.

Art. 22. São atribuições da instituição de ensino superior:

I – oferecer, formalmente, contrapartida mínima para a realização das atividades do Pibid na instituição, conforme art. 13, inciso VII;

II – nomear o coordenador institucional e os coordenadores de área de gestão educacional;

III – zelar pela qualidade técnica em todas as etapas de execução do projeto;

IV – cumprir as normas e diretrizes do programa;

V – assessorar no processo de seleção dos bolsistas, com ampla divulgação da chamada pública e das normas do programa;

VI – nomear, por portaria da IES, os membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) para acompanhamento e avaliação interna do projeto, dos subprojetos e dos bolsistas participantes;

VII – apoiar o desenvolvimento das atividades do projeto, inclusive a realização do seminário institucional de iniciação à docência;

VIII – divulgar o projeto, suas ações e resultados na página eletrônica da instituição e em outros meios de comunicação disponíveis;

IX – informar à Capes a ocorrência de qualquer irregularidade na execução do projeto;

X – assegurar que os bens adquiridos com os recursos do programa sejam utilizados exclusivamente na execução do projeto;

XI – inserir o Pibid no organograma institucional da IES, vinculando-o, preferencialmente, a uma pró-reitoria de ensino ou congênere;

XII – disponibilizar endereço eletrônico institucional para o Pibid;

XIII – emitir documentos comprobatórios de participação dos bolsistas e voluntários do programa.

Parágrafo único. A IES poderá oferecer outras contrapartidas complementares que julgar pertinentes, tais como estagiários, redução de carga horária dos coordenadores, incremento de recursos para compra de material permanente e custeio, bolsas adicionais para os estudantes de licenciaturas não contemplados com bolsa do Pibid, transporte para atividades ligadas a trabalhos de campo, entre outros.

## CAPÍTULO V – DO FINANCIAMENTO

### Seção I – Dos Tipos de Apoio Concedidos

Art. 23. A Capes concederá recursos financeiros para a execução dos projetos aprovados nas chamadas públicas do Pibid.

§1º Os tipos de apoio concedidos e os valores máximos para cada categoria econômica (custeio ou capital) serão estabelecidos em edital e o repasse estará condicionado à disponibilidade orçamentária de acordo com a legislação vigente e com a regulamentação da Capes.

§2º A Capes regulamentará, por meio do Manual de Orientações para Execução de Despesas, os itens financiáveis e a forma de execução das despesas.

§3º Os recursos financeiros destinam-se, exclusivamente, ao pagamento de despesas aprovadas pela área técnica do programa.

### Seção II – Dos Recursos de Custeio

Art. 24. Os itens de custeio financiáveis são:

I – material de consumo: despesas com material didático, pedagógico, científico e tecnológico que, em razão de seu uso corrente, perde normalmente sua identidade física e/ou tem sua utilização limitada a dois anos, conforme a definição da Lei nº 4.320/64;

II – outros serviços de terceiros – pessoa física: despesas com a prestação de serviços, em caráter eventual e mediante recibo, que, por sua natureza, só possam ser executados por pessoa física, sem vínculo empregatício com a administração pública de qualquer esfera administrativa, com a instituição e o Pibid;

III – outros serviços de terceiros – pessoa jurídica: despesas decorrentes do pagamento de fornecedores de material ou serviço, mediante nota fiscal detalhada;

IV – diárias: cobrem despesas com hospedagem, alimentação e locomoção urbana, em conformidade com os Decretos nº 5.992/2006 e nº 6.907/2009, totalizadas por dia de afastamento, sendo devidas pela metade quando não houver pernoite;

V – passagens e despesas com locomoção: despesas com a aquisição de passagens (aéreas, terrestres, fluviais, lacustres ou marítimas), taxas de embarque, locação de veículos para transporte de pessoas.

§1º Todos os itens descritos nos incisos I a V devem estar ligados diretamente aos resultados pretendidos no projeto e às atividades que envolvem sua execução.

§2º Despesas relacionadas à participação em eventos acadêmicos serão limitadas:

I – aos bolsistas do projeto, preferencialmente os de iniciação à docência, que sejam autores de trabalho(s) aprovado(s);

II – aos bolsistas do projeto que apresentem palestra, minicurso, oficina ou correlatos relacionados ao Pibid da IES;

III – a palestrantes externos cuja apresentação seja feita em evento do Pibid realizado na IES.

§3º Os valores solicitados para diárias, serviços de hospedagem e passagens e despesas com locomoção não devem ultrapassar 40% (quarenta por cento) do total do recurso de custeio aprovado para o projeto.

§4º A aquisição de combustíveis para deslocamentos somente será permitida para uso em veículo da instituição e com o objetivo de realizar visitas relacionadas ao projeto ou para participação em eventos acadêmicos.

§5º Conforme art. 6º da Portaria n° 448, de 13 de setembro de 2002, "a despesa com confecção de material por encomenda só deverá ser classificada como serviço de terceiros – pessoa física ou pessoa jurídica – se o próprio órgão ou entidade fornecer a matéria-prima"; caso contrário, a despesa deverá ser classificada, conforme o caso, como material permanente ou como material de consumo.

Art. 25. Os itens de custeio não financiáveis são:

I – contratação de consultorias;

II – pagamento a estagiários, recepcionistas e secretários;

III – pagamento a servidor da administração pública, ou empregado de empresa pública ou de sociedade de economia mista, por serviços de consultoria ou assistência técnica, conforme determinam a Lei de Diretrizes Orçamentárias da União e o Decreto Federal n° 5.151/2004;

IV – contratação ou complementação salarial de pessoal técnico e administrativo ou quaisquer outras vantagens para pessoal de instituições públicas (federal, estadual ou municipal) ou vinculadas à instituição de ensino superior executora do Pibid;

V – serviços de internet, luz, água, telefone, correios, limpeza, ou quaisquer serviços de rotina, os quais são entendidos como despesas de contrapartida obrigatória da instituição de ensino superior;

VI – aquisição de material de limpeza e higienização para a IES ou para as escolas participantes do Pibid;

VII – aquisição de gêneros alimentícios para consumo, como bebidas de qualquer espécie, pagamento de coquetéis, almoços e jantares, exceto nos casos previstos nos §§ 1º e 2º deste artigo;

VIII – ornamentação, shows ou manifestações artísticas de qualquer natureza;

IX – obras civis;

X – aquisição ou confecção de brindes de qualquer espécie: sacolas, mochilas, bonés, chaveiros e bóttons;

XI – placas comemorativas;

XII – troféus e medalhas (salvo quando de baixo custo e para atividades educacionais);

XIII – aquisição de auxílio-transporte ou seu pagamento em pecúnia;

XIV – despesas com finalidades diversas não estritamente relacionadas ao projeto institucional apoiado.

§1º Será permitida a aquisição de gêneros alimentícios e de produtos de limpeza quando se destinarem a atividades experimentais dos projetos.

§2º Será permitida a aquisição de lanches para alunos da educação básica quando realizarem atividades extraclasse, em contraturno ou nas férias escolares, promovidas pelo Pibid.

### Seção III – Dos Recursos de Capital

Art. 26. Os itens de capital financiáveis são:

I – equipamentos e material permanente: aqueles que, em razão do seu uso corrente, não perdem a sua identidade física e/ou têm uma durabilidade superior a dois anos, tais como:

a) coleções e materiais bibliográficos para bibliotecas da IES e escolas de educação básica;

b) equipamentos de processamento de dados;

c) equipamentos para áudio, vídeo e foto;

d) outros materiais permanentes definidos no Manual de Orientações para Execução de Despesas.

§1º É necessário que a solicitação de equipamentos e material permanente demonstre relevância para a execução do projeto.

§2º Os equipamentos e os materiais permanentes adquiridos com recursos do programa deverão usados exclusivamente nas atividades do Pibid e de forma coletiva.

§3º A instituição deve comprometer-se a incorporar ao seu patrimônio os bens permanentes adquiridos para execução do projeto, bem como cumprir todas as estipulações pertinentes de acordo com legislação vigente.

### CAPÍTULO VI – DAS BOLSAS

#### Seção I – Das Modalidades e Duração da Bolsa

Art. 27. As modalidades de bolsa previstas pelo Pibid são:

I – coordenação institucional, para o professor de licenciatura que coordena o projeto Pibid na IES;

II – coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor de licenciatura que auxilia o coordenador institucional na gestão do projeto na IES;

III – coordenação de área, para o professor de licenciatura que coordena o subprojeto;

IV – supervisão, para o professor da escola pública de educação básica;

V – iniciação à docência, para o estudante de licenciatura.

Parágrafo único. Os valores da bolsa de cada modalidade serão definidos pela Capes em norma específica.

Art. 28. A duração da bolsa varia conforme a modalidade da concessão:

I – as bolsas de coordenação e de supervisão terão duração de até 48 (quarenta e oito) meses, prorrogáveis por igual período;

II – a bolsa de iniciação à docência terá duração de até 24 (vinte e quatro) meses, prorrogáveis por igual período.

§1º Independentemente de seu prazo de duração, as bolsas terão vigência apenas durante a execução do projeto/subprojeto.

§2º O bolsista de iniciação à docência não poderá receber a bolsa Pibid por período superior ao máximo estabelecido, mesmo que ingresse em curso de licenciatura ou subprojeto diferente.

### Seção II – Do Quadro de Bolsas

Art. 29. Será concedida 1 (uma) bolsa de coordenação institucional por projeto.

Art. 30. Serão concedidas bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, até o limite de 3 (três) concessões, observados os critérios constantes do Anexo II.

Parágrafo único. Para instituição *multicampi* será permitida a concessão de até 4 (quatro) bolsas de coordenação de área de gestão de processos educacionais, caso o projeto envolva 4 (quatro) ou mais *campi*, observados os critérios constantes do Anexo II.

Art. 31. As bolsas de coordenação de área e de supervisão serão concedidas de acordo com a quantidade de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto, obedecendo ao quadro de concessão do Anexo II.

§1º Para assegurar a qualidade na execução e no acompanhamento das atividades, bem como a otimização dos recursos públicos:

I – cada coordenador de área deve orientar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 20 (vinte) estudantes de licenciatura;

II – cada supervisor deve acompanhar no mínimo 5 (cinco) e no máximo 10 (dez) estudantes de licenciatura.

§2º Caso o projeto institucional possua um único subprojeto com no máximo 20 (vinte) bolsistas de iniciação à docência, não haverá concessão de bolsa de coordenação de área; ficando a coordenação do subprojeto a cargo do coordenador institucional, observados os requisitos definidos nos arts. 33 e 34.

Art. 32. O quadro de bolsas será definido pela Capes quando da aprovação do projeto, observadas as regras definidas neste regulamento e a análise de mérito da proposta.

§1º A IES poderá solicitar alteração do quadro de bolsas aprovado, anualmente, nas condições estabelecidas pela Capes, desde que esteja em situação regular na entrega de relatórios e nas prestações de contas parciais.

§2º O quadro de bolsas poderá ser alterado pela Capes, durante a execução do projeto, caso a instituição não atenda ao disposto no art. 31.

### Seção III – Dos Requisitos dos Bolsistas

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.

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.

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.

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.

§1º O 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.

§2º A 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.

#### Seção IV – Das Vedações

Art. 38. É vedado:

I – conceder bolsa a quem estiver em débito de qualquer natureza com a Capes ou com outras instituições públicas de fomento;

II – conceder bolsa a quem estiver em período de licença-prêmio, maternidade ou médica acima de 14 dias;

III – acumular bolsa com qualquer modalidade de auxílio ou bolsa concedida pela Capes ou por qualquer agência de fomento pública, nacional ou internacional, ou de instituição pública ou privada, salvo se norma superveniente dispuser em contrário;

Parágrafo único. Não se aplica ao disposto no inciso III do caput, a percepção de bolsa Pibid e:

I – bolsa do Programa Universidade para Todos (Prouni), exceto se o aluno também for beneficiário de bolsa permanência;

II – bolsa ou auxílio de caráter assistencial a alunos comprovadamente carentes, desde que a concessão não implique a participação do aluno em projetos ou quaisquer outras atividades acadêmicas.

#### Seção V – Dos Deveres dos Bolsistas

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.

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.

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.

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.

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.

## Seção VI – Do Cadastro e Pagamento das Bolsas

Art. 44. O cadastro de bolsistas e demais procedimentos para gerenciamento das bolsas Pibid serão realizados por meio de sistema disponibilizado pela Capes.

Art. 45. É de responsabilidade do coordenador institucional efetuar o cadastro dos bolsistas nas condições e prazos estabelecidos pelo programa.

Art. 46. Os documentos exigidos pela Capes para cadastro dos bolsistas no sistema deverão ser mantidos por até 20 (vinte) anos sob a guarda da IES, na forma da legislação pertinente:

I – edital e resultado da seleção;

II – termos de compromisso assinados.

Parágrafo único. A Capes poderá, a qualquer momento, solicitar os documentos citados nos incisos I e II, bem como documentos adicionais dos bolsistas.

Art. 47. O pagamento das bolsas será processado mensalmente, de acordo com cronograma definido pela Capes.

§1º A bolsa será paga no mês subsequente ao mês de competência.

§2º O início das atividades do bolsista no projeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês, caso contrário não fará jus ao pagamento da primeira mensalidade.

Art. 48. O pagamento será efetuado diretamente ao bolsista, mediante depósito em conta corrente de sua titularidade.

Art. 49. A Capes não fará pagamento retroativo de mensalidade, exceto nos casos estabelecidos no Manual de Concessão de Bolsas do Pibid.

## Seção VII – Da Suspensão

Art. 50. A suspensão da bolsa consiste na interrupção temporária do pagamento da mensalidade do Pibid.

§1º O período máximo de suspensão da bolsa será de até 2 (dois) meses.

§2º É vedada a substituição do bolsista durante o período em que a bolsa estiver suspensa.

Art. 51. A bolsa será suspensa pelo coordenador institucional nos seguintes casos:

I – afastamento das atividades do projeto por período superior a 15 (quinze) dias;

II – para averiguação de acúmulo de bolsas com outros programas;

III – para averiguação de descumprimento de normas do Pibid.

§1º Professor em gozo de licença prevista na Lei nº 8.112/1990 ou no Decreto-lei nº 5.452/1943 que demandar o afastamento das atividades laborais na IES ou na escola por período superior a 15 (quinze) dias deverá, igualmente, afastar-se das atividades do projeto Pibid.

§2º Apenas nos casos previstos nos incisos II e III, a suspensão poderá ser feita pela Capes.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

#### Seção VIII – Do Cancelamento

Art. 52. A bolsa do Pibid será cancelada pelo coordenador institucional, com anuência do coordenador de área, quando couber, nos seguintes casos:

I – licença ou afastamento das atividades do projeto por período superior a 2 (dois) meses;

II – descumprimento das normas do programa;

III – desempenho insatisfatório ou desabonador por parte do bolsista;

IV – trancamento de matrícula, abandono, desligamento ou conclusão do curso (apenas para o bolsista de iniciação à docência);

V – comprovação de irregularidade na concessão;

VI – término do prazo máximo de suspensão da bolsa, quando não houver reativação;

VII – encerramento do subprojeto ou projeto;

VIII – término do prazo máximo de concessão;

IX – a pedido do bolsista.

§1º Caso a licença ou o afastamento previstos no inciso I ocorram em função da maternidade, a bolsista terá assegurado o retorno ao projeto, respeitadas as normas do programa.

§2º Para efeito do disposto no inciso IV, será considerada como conclusão do curso a data da colação de grau.

§3º Nos casos dos incisos II e III o bolsista deverá ter direito à ampla defesa, a ser apresentada em até 10 dias depois de comunicação oficial, antes da deliberação da suspensão da bolsa.

#### Seção XIX – Da Devolução da Bolsa

Art. 53. São consideradas razões para a devolução da bolsa:

I – pagamento de valores a maior;

II – pagamento indevido;

III – comprovação de irregularidade na concessão.

§1º A devolução de valores pagos a maior ou indevidamente deverá ser efetuada pelo bolsista no prazo máximo de 30 (trinta) dias após o recebimento dos recursos, por meio da Guia de Recolhimento da União (GRU).

§2º Nos casos previstos no inciso III, fica a concessão revogada e o bolsista obrigado a ressarcir o investimento, inclusive diárias e passagens, feito indevidamente em seu favor, de acordo com a legislação federal vigente, ficando a pessoa impossibilitada de receber benefícios da Capes pelo período de 5 (cinco) anos, contados do conhecimento do fato, sem prejuízo das demais sanções administrativas, cíveis e penais aplicáveis ao caso.

### CAPÍTULO VII – DA IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO

#### Seção I – Da Contratação da Proposta e Forma de Repasse

Art. 54. Após a divulgação do resultado final, as propostas aprovadas serão implementadas por meio da celebração de instrumento legal, conforme especificado em edital.

Parágrafo único. A Capes fixará em cada edital os documentos necessários para a contratação da proposta.

Art. 55. O repasse dos recursos de custeio e/ou capital será condicionado ao atendimento dos itens definidos em edital, além do cumprimento das condições próprias para recebimento de recursos da União.

#### Seção II – Da Seleção dos Bolsistas

Art. 56. Os bolsistas de supervisão e de iniciação à docência serão selecionados por meio de chamada pública de ampla concorrência realizada pela Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP).

Parágrafo único. Caso a CAP ainda não tenha sido constituída, caberá ao coordenador institucional e aos coordenadores de área a responsabilidade pela seleção dos bolsistas.

Art. 57. Para o processo de seleção, a instituição deverá providenciar ampla divulgação das normas do programa, por meio de edital, onde deverá constar: período de inscrições; critérios para seleção dos bolsistas, procedimentos para pedidos de reconsiderações, entre outras normas-julgadas pertinentes.

#### Seção III – Do Marco Inicial do Projeto

Art. 58. Para efeito de pagamento de bolsa, os subprojetos terão vigência somente após o recebimento pela Capes de ofício da IES, assinado pelo dirigente

máximo, comunicando a data de início das atividades e declarando concordância com os termos desta norma.

§1º Para iniciar suas atividades, o subprojeto deverá alcançar um número mínimo de 5 (cinco) bolsistas de iniciação à docência, definidos pelo resultado do processo de seleção realizado pela IES.

§2º Para que o bolsista faça jus ao pagamento da primeira bolsa, o início das atividades do subprojeto deverá ocorrer até o dia 14 do mês.

Art. 59. O subprojeto que não alcançar o número mínimo de bolsistas terá o prazo de 3 (três) meses, contatos a partir do prazo estabelecido pela Capes para início dos projetos, para realizar novo processo de seleção e dar início às atividades.

Parágrafo único. Após o prazo definido no caput, as concessões não utilizadas serão canceladas e o subprojeto será encerrado.

#### Seção IV – Do Regimento Interno

Art. 60. As instituições aprovadas no programa deverão elaborar seu Regimento Interno que deverá ser aprovado pela instituição e conter, no mínimo:

- I – as características do programa na IES;
- II – os processos de seleção e acompanhamento das escolas participantes;
- III – a composição da equipe gestora do programa na IES;
- IV – as competências dos membros da Comissão de Acompanhamento do Pibid;
- V – os instrumentos de acompanhamento dos egressos do Pibid;
- VI – os indicadores de avaliação ou referenciais de qualidade do programa para a formação de professores;
- VII – a sistemática de avaliação de todos os membros do Pibid;
- VIII – os instrumentos de registro das atividades do programa, incluindo a obrigatoriedade do portfólio ou instrumento equivalente;
- IX – a forma de gestão e utilização dos recursos de custeio e capital do Pibid;
- X – os motivos de desligamento dos membros do Pibid.

Art. 61. O regimento deverá ser enviado à Capes no prazo máximo de 6 (seis) meses após início das atividades do projeto na instituição.

#### CAPÍTULO VIII – DA COMISSÃO DE ACOMPANHAMENTO DO PIBID

Art. 62. A Comissão de Acompanhamento do Pibid (CAP) da IES será constituída por diferentes representantes dos seguimentos de bolsistas, bem como membros externos do programa de acordo com os termos estabelecidos no Regimento Interno do Pibid.

Parágrafo único. O coordenador institucional do Pibid deverá presidir a Comissão de Acompanhamento do Pibid.

Art. 63. Os representantes de coordenação de área, supervisão e iniciação à docência serão eleitos por seus pares e o processo será conduzido pelo coordenador institucional e, quando houver, pelos coordenadores de área de gestão de processos educacionais.

Art. 64. Compete à CAP:

- I – assessorar a coordenação institucional naquilo que for necessário para o bom funcionamento do programa, tanto pedagógico quanto administrativamente;
- II – propor a criação do Regimento Interno do Programa;
- III – aprovar relatórios internos do Pibid – parciais e finais, antes do encaminhamento à Capes;
- IV – examinar solicitações dos bolsistas do Pibid;
- V – aprovar orçamento interno do programa;
- VI – elaborar e publicar edital de seleção dos bolsistas do programa;
- VII – contatar a direção das escolas participantes do Pibid, quando necessário;
- VIII – propor soluções para problemas relacionados ao desenvolvimento das atividades do Pibid nas escolas participantes e nos subprojetos;
- IX – organizar seminários internos de acompanhamento e avaliação do programa.
- X – deliberar quanto à suspensão ou cancelamento de bolsas, garantindo a ampla defesa dos bolsistas do programa.

#### CAPÍTULO IX – DO ACOMPANHAMENTO E DA AVALIAÇÃO

Art. 65. O desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento.

Parágrafo único. Os relatórios de atividades dos projetos serão:

- I – parciais, elaborados e encaminhados à Capes a cada ano após o início do projeto;
- II – final, elaborado e encaminhado à Capes até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do termo de concessão.

Art. 66. A IES deve disponibilizar à Capes todo e qualquer material produzido por seus integrantes no âmbito do Pibid autorizando sua publicação em meios físicos e virtuais.

Art. 67. A Capes poderá realizar visitas técnicas e promover o uso de ambiente virtual para acompanhamento, compartilhamento e avaliação dos projetos.

Art. 68. A Capes poderá realizar, a seu critério, outras atividades de avaliação e acompanhamento, das quais os integrantes do programa deverão participar, quando solicitados.

Art. 69. Trabalhos publicados e sua divulgação, sob qualquer forma de comunicação ou por qualquer veículo deverão, obrigatoriamente, no idioma da divulgação, fazer menção expressa ao fato de o trabalho ter recebido apoio material

e/ou financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes – Brasil.

## CAPÍTULO X – DA PRESTAÇÃO DE CONTAS

Art. 70. Durante a execução do projeto Pibid, o conveniente deverá apresentar prestações de contas parciais, compostas pelo relatório de atividades e comprovantes da aplicação dos recursos repassados, até o dia 30 de janeiro do exercício subsequente ao do recebimento dos recursos.

§1º A não apresentação da documentação exigida no caput implicará a interrupção do repasse das parcelas subsequentes do projeto.

§2º A Capes poderá, a qualquer momento, exigir informações ou documentos adicionais para verificação da correta aplicação dos recursos do programa.

Art. 71. Visando ao cumprimento do disposto no Art. 70, Parágrafo Único, da Constituição Federal, e ao disposto na Portaria Interministerial CGU/MF/MP 507/2011, o conveniente deverá apresentar prestação de contas final até 60 (sessenta) dias após o encerramento da vigência do instrumento pactuado ou a conclusão da execução do objeto.

Parágrafo único. Caso a prestação de contas final não seja apresentada ou aprovada, a Capes poderá proceder à inscrição do conveniente no Cadin (Cadastro Informativo dos Créditos não Quitados do Setor Público Federal) e à instauração de Tomada de Contas Especial.

Art. 72. O encerramento do projeto ocorrerá após aprovação da prestação de contas pela Capes.

## CAPÍTULO XI – DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 73. A presente norma aplica-se a todos os participantes do Pibid.

Art. 74. A concessão das bolsas e o repasse dos recursos de custeio e capital estão condicionados à disponibilidade orçamentária e financeira da Capes.

Art. 75. A Capes resguarda-se o direito de, a qualquer momento, solicitar informações ou documentos adicionais que julgar necessários.

Art. 76. Casos omissos ou excepcionais serão analisados pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica.

Art. 77. É facultado à Capes aplicar as novas disposições nos casos em que a presente norma seja mais vantajosa aos beneficiários.

Art. 78. Esta norma entra em vigor na data de sua publicação e revoga as disposições em contrário.

## ANEXO II

### REGULAMENTO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

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 multicampi)	4

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
...	...	...

## Anexo D – Projeto Institucional PIBID da IES



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR**  
**DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB**

**EDITAL Nº 018/2010/CAPES**  
**PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA**  
**PIBID – Edital 2010 Municipais e Comunitárias**

**Detalhamento do PROJETO INSTITUCIONAL**

<b>1. Nome da Instituição</b>		<b>UF</b>	<b>CNPJ</b>	
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – UNIFRA		<b>RS</b>	956063800022-43	
<b>2. Título do Projeto</b>				
PROGRAMA DE INTEGRAÇÃO DAS LICENCIATURAS PARA FORMAÇÃO COMPARTILHADA ENTRE EDUCAÇÃO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA – PIBID/UNIFRA				
<b>4. Licenciatura</b>	<b>Campus</b>	<b>Número de bolsistas por área (de 10 até 20)</b>	<b>Número de supervisores</b>	<b>Número de escolas</b>
4.1 Letras	3	20	4	4
4.2 Pedagogia	3	20	4	4
4.3 Filosofia	1	15	3	3
4.4 Matemática	1	20	4	4
4.5 Química	1	20	3	3
<b>5. Coordenador Institucional do projeto</b>				
Nome: Marilene Gabriel Dalla Corte		CPF: 568667120-68		
Departamento/Curso/Unidade: Prograd / Área Ciências Humanas / Curso Pedagogia				
Endereço residencial: Angelo Berleze, nº 565, Bairro São José – Santa Maria – RS				
CEP: 97095-640				
Telefones: DDD ( 55 ) 3226-4676 ou 91174400				
E-mail: <a href="mailto:marilenedallacorte@yahoo.com.br">marilenedallacorte@yahoo.com.br</a> ou <a href="mailto:marilene@unifra.br">marilene@unifra.br</a>				
Link para o Currículo Lattes: <a href="http://lattes.cnpq.br/1554366181630485">http://lattes.cnpq.br/1554366181630485</a>				
<b>6. Plano de trabalho</b>				
<b>1. Introdução</b>				

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID apresenta-se com um objetivo multifacetado, porque ao mesmo tempo em que foca um conjunto de ações que visam o incentivo à docência pelo viés da formação inicial, junto aos estudantes de variadas licenciaturas, propõe contribuir para a melhoria dos processos de aprendizagem de alunos das escolas de educação básica, em especial as que apresentam baixo IDEB, assim como pretende contribuir para a formação de professores em serviço. Essas facetas, entre outras mais, contribuem para que tanto IES quanto escolas da educação básica repensem seus processos formativos com a finalidade de qualificá-los e torná-los significativos ao contexto e às demandas das políticas educacionais contemporâneas.

Para tanto, o edital nº 018/2010 do PIBID-CAPES, possibilita a consolidação dos referenciais político-pedagógicos do Centro Universitário Franciscano – UNIFRA, de acordo com suas finalidades educativas, em favor do bem-estar humano e do desenvolvimento social e profissional. O Projeto Pedagógico da UNIFRA tem a proposição de envolver a comunidade acadêmica na conscientização dos valores, princípios, metas e ações a serem coletivamente assumidos e difundidos pelo saber científico e pedagógico, considerando a especificidade dos cursos e setores da instituição.

Nesse sentido, a UNIFRA propõe um Programa Institucional PIBID voltado à iniciação à docência com caráter formativo, investigativo, compartilhado e multidisciplinar nas áreas de Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química.

## **2. Breve contextualização histórica e pressupostos institucionais da UNIFRA**

O Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) pertence à Congregação das Irmãs Franciscanas, que, no início do século XX, fundaram a sua primeira escola em Santa Maria, RS - o Colégio Sant'Anna. Depois de 50 anos de educação básica, expandiram a atuação para o ensino superior e, em 1998, as duas faculdades existentes foram transformadas no Centro Universitário Franciscano, recredenciado pela Portaria MEC nº 1.564, de 27/05/2004.

O Centro Universitário Franciscano, atualmente, constitui um complexo educacional que oferece 31 cursos de graduação e 16 cursos de pós-graduação em especialização e mestrado para uma comunidade de 6.931 estudantes; também, oferece 28 cursos de extensão e 1 curso técnico, contemplando 1.323 estudantes. Tem sua estrutura organizada em três Conjuntos que compreendem 17 Prédios com salas de aula, salas de estudos, biblioteca, laboratórios com equipamentos diversificados, auditórios, áreas de convivência e serviços diversos.

Para além das atividades de graduação e pós-graduação, sinalizamos algumas ações educacionais desenvolvidas pela UNIFRA que se destacam pelo seu caráter compartilhado e de investimento no entrelaçamento da formação inicial e continuada de professores:

- a) A partir de 1999, desenvolveram-se ações de aproximação com os municípios da Região Centro do Estado do Rio Grande do Sul. Primeiramente ofertou-se o curso de Pedagogia em regime especial, como decorrência da assinatura de convênio com os municípios da 4ª colônia de imigração italiana, os quais estavam interessados em oferecer aos professores em serviço nas redes municipais e estaduais a oportunidade de qualificação profissional. No ano de 2000, agregaram-se aos 12 municípios conveniados outros 7, totalizando 19. O trabalho desenvolvido na formação inicial de professores em serviço despertou um expressivo interesse na região e, em função disso, a partir de 2001, passaram a ser ofertados também os cursos de Letras, História e Geografia. Esse processo colaborativo entre IES e administrações municipais e estaduais, foi pioneiro no RS. A UNIFRA contribuiu para a formação de um número expressivo de 727 profissionais que trabalham na educação básica em Santa Maria-RS e Região.
- b) Em 2002, foi criado o Programa Integrado de Formação Inicial e Continuada de Professores para a Educação Básica. Esse programa envolveu professores e estudantes dos cursos de formação de professores de Letras, Pedagogia, Filosofia, Geografia, História e Matemática, possibilitando ações integradas com efetiva participação de todos

os envolvidos, em ações de práticas de ensino, estágios supervisionados, assim como projetos de ensino, pesquisa e extensão, assessoramento e promoção de palestras.

- c) Nos anos de 2005 e 2006, a UNIFRA foi integrante do Rived – Rede Interativa Virtual de Educação, vinculado ao Ministério da Educação – MEC, com a finalidade de produzir materiais/objetos educacionais com o uso de novas tecnologias e fomentar sua utilização junto a professores da educação básica e superior, bem como comunidade em geral.
- d) Desde 2008, o Programa Oficinas Pedagógicas, também, vem se destacando pelas ações de formação continuada junto às escolas de educação básica de Santa Maria-RS e região, assim como a integração dessas ações junto à formação dos alunos dos cursos de licenciaturas da UNIFRA. Em cooperação técnica com a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria-RS e com a 8ª Coordenadoria Regional de Educação-RS, a UNIFRA busca contribuir com a formação continuada de professores municipais e estaduais, bem como futuros professores.

As diretrizes pedagógicas que norteiam as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UNIFRA podem ser percebidas na sua missão, objetivos, metas e ações. De acordo com o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) o Centro Universitário Franciscano tem como missão “desenvolver e difundir o conhecimento técnico-científico e a cultura em suas múltiplas manifestações, distinguindo-se pela excelência acadêmica na formação de profissionais íntegros e de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano e o bem-estar social a partir dos princípios cristãos” (PPI UNIFRA, 2007, p.37). O Projeto Pedagógico Institucional do Centro Universitário Franciscano define em suas bases filosóficas, políticas e pedagógicas, uma proposta de formação voltada à reflexão crítica e a ação comprometida com a comunidade, tendo como pressupostos básicos a construção e o aperfeiçoamento contínuo da formação humana, a valorização da profissão docente, a articulação de diferentes áreas do conhecimento, a formação cultural, a responsabilidade social e política quanto ao exercício da docência.

Essas bases institucionais do Centro Universitário Franciscano estão intimamente correlacionadas aos objetivos do edital nº 018/2010 do PIBID-CAPES, uma vez que pela implementação de práticas de ensino, projetos de ensino, de pesquisa e de extensão, estágios curriculares, entre outras atividades já citadas, a UNIFRA prioriza estabelecer parcerias pela sistemática de cooperação mútua.

### **3. Proposta teórico-metodológica do PIBID/UNIFRA**

O PIBID/UNIFRA tem como premissa que a formação de professores não se concretiza de maneira isolada, unilateral e focada somente em questões teóricas; que a formação inicial e continuada de professores é prioridade nas políticas da educação brasileira e, para tanto, reconhecemos que a qualidade dessa formação se traduz em estratégias de profissionalização do professor e, conseqüentemente, melhoria da educação básica.

A formação de professores, tanto inicial quanto continuada, perpassa pelo trabalho coletivo, pelas parcerias colaborativas entre IES e escola, professores e alunos, bem como se traduz em conhecimento compartilhado, justamente pelo potencial de agregar e [re]construir saberes e fazeres da docência.

Ao propormos, pelo PIBID-CAPES, o *Programa de Integração das Licenciaturas para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica*, nas áreas de Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química, justificamos e destacamos que o envolvimento na formação de professores requer um movimento compartilhado entre educação superior e educação básica, uma vez que o professor não é apenas uma pessoa dentro de um contexto; é um indivíduo em desenvolvimento, atuante em uma comunidade com a qual precisa relacionar-se de modo dinâmico, influenciando e deixando-se influenciar (NÓVOA, 1992). A expressão das dimensões pessoal e profissional do professor, se [re]significadas qualitativamente, podem mover e abrir espaços de interlocução, interação e conscientização da/com a docência, em um processo de compartilhamento e em transformação gradativa de sensibilização e mobilização de saberes e fazeres no exercício da docência.

Defendendo a idéia de que os professores precisam “[...] assumir-se enquanto produtores de sua formação”, buscamos argumentar que essa “[...] formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (NÓVOA, 1992, p. 28). Para tanto, a formação inicial de professores deve assentar-se em uma base teórico-prática, em que os saberes teóricos e os saberes da prática se somem e venham a convergir, favorecendo a permanente reflexão compartilhada entre IES e escolas de educação básica sobre a profissão docente.

Essa questão repercute na qualidade da educação superior, uma vez que a visão e o entendimento que se tem de educação e qualidade vão depender das experiências formativas e profissionais, bem como do prisma com que se olha e do enfoque e abordagem que a IES adota nas atividades de iniciação à docência, bem como na formação continuada de professores. Isso, certamente, repercutirá na qualidade dos processos formativos dos futuros professores e professores em serviço.

Ressaltamos que o foco central do Programa é a formação inicial dos estudantes de licenciatura, sendo destinado à iniciação à docência. Entretanto, é necessária e importante a articulação das redes públicas de ensino municipal e estadual com a UNIFRA, sendo seus professores considerados co-formadores nesse processo e, portanto, em situação de contribuir para a formação inicial dos futuros professores, assim como sujeitos em formação continuada. Isso exige uma relação co-responsável e de qualidade entre os cursos de licenciaturas da IES e os contextos de atuação do professor, uma vez que essa parceria contribui para a construção da identidade profissional ancorada em saberes da docência (GUIMARÃES, 2004).

Tendo como finalidade concretizar e consolidar essa formação compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica, que potencialize aos futuros professores a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, assim como contribua para a [re]significação da identidade profissional dos docentes em serviço, elegemos **eixos norteadores** que se constituem, no nosso ponto de vista, em elementos que devem ser priorizados na formação e atuação de professores, independente do nível de ensino.

Esses eixos deverão dar transversalidade e balizar as estratégias formativas dos subprojetos das licenciaturas de Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química. Para tanto, apresentamos destaques que consideramos elementares e prioritários a partir dos eixos norteadores entrelaçados às concepções e ações de formação de professores do PIBID/UNIFRA:

#### **a) Indissociabilidade entre teoria e prática**

Entendemos que a indissociabilidade teoria e prática é essencial no Projeto PIBID/UNIFRA, partindo-se do pressuposto que a articulação dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura e das unidades escolares não deve se concretizar pelo desenvolvimento de práticas desarticuladas, descontextualizadas e, portanto, não críticas. O professor precisa atingir um nível de consciência de que a repetição é aspecto negativo e reiterativo; quando fizer isso, ele passará a compreender que a criação é alicerçada na reflexão, ou seja, a práxis criativa é essencialmente reflexiva e oposta ao processo mecanizado e repetitivo de racionalidade técnica (PIMENTA; LIMA, 2004; VÁSQUEZ, 1977).

Nessa perspectiva, o Projeto Institucional da UNIFRA prioriza reduzir, por meio das estratégias formativas reflexivas, a distância existente entre a teoria e a prática, uma vez que requer reflexão crítica da formação e atuação docente na educação básica.

#### **b) Conhecimento compartilhado**

O PIBID/UNIFRA ao optar pela concepção de conhecimento compartilhado volta-se à formação de professores no exercício da docência como prática transformadora, uma vez que investe na troca de experiências, na parceria e co-responsabilidade entre IES e escola, entre professores formadores, professores em serviço e futuros professores.

A aprendizagem de ser professor implica em uma prática reflexiva, que é componente

inerente ao conhecimento compartilhado e ao conhecimento de si na profissão docente. Schön (1992) propõe que o professor pesquise sobre a sua própria prática, desenvolvendo-a de maneira reflexiva, e destaca a necessidade de o investigador construir a problemática, ou melhor, identificar o problema na inter-relação com seu contexto e com os seus interlocutores. Assim sendo, o professor deve buscar ações colaborativas por meio do diálogo com seus interlocutores mais próximos para investigar e propor possíveis soluções e ações com vistas à superação da(s) problemática(s) colaborativamente.

Destacamos que, no PIBID/UNIFRA, tanto os professores quanto os alunos bolsistas deverão trabalhar de maneira relacional, pautados em princípios nos pressupostos teórico-metodológicos dos subprojetos das áreas prioritárias de Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química, conectados com a finalidade de possibilitar íntima relação entre: IES e escola de educação básica; professor em serviço e futuros professores; conhecimento científico, conhecimento do cotidiano da escola, conhecimento da sociedade e da profissão docente; saberes docentes e fazeres docentes; Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e diferentes áreas do conhecimento.

### **c) Interdisciplinaridade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo**

A interdisciplinaridade propõe produzir conhecimento compartilhado, possibilitando perspectiva inter-relacional à disciplinas que compõem o currículo, tanto da educação básica quanto superior. Fazenda (1999) aborda que a prática

interdisciplinar possui características, as quais podem ser traduzidas como fundamentos que balizam transformação curricular e que, sobretudo, exigem mudança de atitude e postura pedagógica por parte dos professores.

Para tanto, o processo de iniciação à docência no PIBID/UNIFRA, mediado pela perspectiva de um enfoque interdisciplinar do currículo, requer uma nova atitude dos professores formadores, dos futuros professores, assim como dos professores em serviço. Uma atitude interdisciplinar que se potencializa pelo questionamento da segmentação dos diferentes campos de conhecimento, em que busca os possíveis pontos de convergência entre as várias áreas e sua abordagem conjunta, propiciando uma relação epistemológica entre as disciplinas e o mundo globalizado, visando a realidade dos alunos

### **d) Pesquisa na educação**

A postura que pretendemos adotar, nesse Projeto Institucional, perpassa pela problematização, pela reflexão e teorização, já que ao contextualizar a realidade, verificar os pontos fortes, desocultar as fragilidades, questionar e buscar possíveis soluções, explicações e práticas educativas, tanto professor quanto aluno [re]significam seu repertório de saberes e se assumem produtores e co-participes da [re]construção do conhecimento.

A pesquisa como um movimento envolvente potencializa momentos de questionamento, de construção de argumentos e de comunicação (GHEDIN, 2008); esses momentos são prioridade nos processos formativos dos subprojetos do PIBID/UNIFRA.

São processos de pesquisa no ensino que devem proporcionar aos envolvidos, futuros professores e professores em serviço, assumir postura investigativa, dialógica, questionadora e reflexiva frente aos elementos teórico-práticos da profissão docente; investigar e conhecer a realidade da escola para identificar e analisar as condições de ensino quanto aos indicadores, à proposta pedagógica, a infra-estrutura, os recursos humanos e materiais, recursos didáticos, organização do trabalho docente, a gestão da escola, o calendário escolar, entre outras questões; diagnosticar aspectos que retratam a realidade da escola e apontam para prioridades ou temáticas que poderão emergir para a consecução das ações pedagógicas; pesquisar pressupostos teóricos que são fundantes às questões práticas que envolvem as diferentes áreas do conhecimento, entre outros aspectos.

Portanto, a pesquisa na concepção do PIBID/UNIFRA, potencializa novos estágios da apreensão, reflexão e construção do conhecimento.

#### e) [Re]construção de saberes docentes

A formação de professores tem a finalidade de contribuir para [re]significar aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais da profissão docente. Esses aspectos são oriundos do conhecimento teórico-prático, traduzido em saberes do conhecimento, saberes da ação pedagógica e saberes experienciais, entre outros (GAUTHIER, 1998).

No PIBID/UNIFRA, cabe ressaltar que a noção de saber docente refere-se, em sentido amplo, aos “[...] conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2002, p. 60). Trata-se, portanto, das características técnicas e científicas subjacentes à formação e ao trabalho do professor; ao tipo de conhecimentos e de competências que os professores desenvolvem e mobilizam na prática pedagógica para superar dificuldades decorrentes das fragilidades teórico-científicas, assim como das resistências profissionais.

A relação do Projeto Institucional com os saberes profissionais do professor está ancorada na compreensão de que, constantemente, os saberes e fazeres devem ser mobilizados e empregados na prática docente. Para isso, a importância da constituição de grupos colaborativos para reflexão e estudo das situações de trabalho e dos aportes teórico-práticos próprios à profissão docente.

A intencionalidade do Centro Universitário Franciscano em apresentar um Projeto PIBID para instituir e consolidar um *Programa de Integração dos Cursos de Licenciatura para Formação Compartilhada entre Educação Superior e Educação Básica*, está justamente na oportunidade de ampliar e aprimorar, em parceria com a CAPES e com as redes de ensino públicas, práticas de formação de professores, tanto inicial quanto continuada, com maior aproximação, reflexão-ação e compartilhamento de saberes e fazeres nos contextos de atuação docente.

O PIBID/UNIFRA tem como **objetivo geral**:

- Fomentar e potencializar ações compartilhadas de formação inicial e continuada de professores, buscando (re)significar o papel do professor e da escola na sociedade atual, com vistas à melhoria da aprendizagem em escolas de Ensino Fundamental e Médio da rede pública de Santa Maria.

Como **objetivos específicos**, propomos:

- Propiciar aos bolsistas de iniciação à docência, a participação nas atividades de ensino-aprendizagem desenvolvidas na escola pública, a fim de sensibilizá-los para a valorização do espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores.
- Incentivar os alunos bolsistas a engajarem-se ao universo escolar.
- Utilizar as TICs, entre outros recursos didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares.
- Trabalhar com a pedagogia de projetos, nos contextos escolares onde for possível, a qual elimina a artificialidade da escola e aproxima da vida real.
- Utilizar e/ou construir materiais didático-pedagógicos.
- Acompanhar e participar das atividades do professor em serviço na escola, com a finalidade de conhecer e se envolver com o trabalho docente: conteúdos ministrados (estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais e DCNs, são contextualizados); recursos utilizados; livro didático; atividades e exercícios propostos e desenvolvidos; atividades de avaliação e recuperação; reuniões pedagógicas e/ou planejamento; encontros de formação e estudo; atendimentos aos pais; conselhos de classe; outros;
- Conhecer e interagir com a dinâmica das aulas dos professores em serviço: estratégias

utilizadas; relacionamento professor-aluno; deficiências e déficits dos alunos; formas de aprendizagem dos alunos; postura docente e discente; outras;

- Concretizar experiências no exercício da docência: planejamento de aulas a partir de unidades didáticas definidas colaborativamente; desenvolvimento de aulas sob supervisão do professor; participação em avaliações da escola; outros;
- Desenvolver atividades de monitoria e apoio pedagógico.
- Constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e IES;
- Contribuir para a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino e da IES.

#### 4. Contexto de abrangência do PIBID/UNIFRA

Tendo como ponto de partida e de chegada a escola como um dos principais lócus de atuação do professor, é preciso valorizar e empreender esforços na aproximação e co-relação de parceria com as redes de ensino. Nesse sentido, concomitantemente à construção do Projeto Institucional PIBID/UNIFRA, foram realizados contatos com as mantenedoras municipal (SMEd) e estadual (8ª CRE) e respectivas escolas interessadas, tendo por base a divulgação do edital e dos cursos que seriam envolvidos nas ações de iniciação à docência.

Nos diversos contatos, reuniões e encontros realizados foram apresentadas as diretrizes orientadoras do edital nº 18/2010 PIBID-CAPES, bem como pressupostos iniciais do Projeto Institucional da UNIFRA, com a finalidade de definir quais seriam os campos de abrangência do Projeto Institucional, bem como firmar os convênios previsto no edital.

Os critérios definidos para a escolha das escolas participantes estiveram focados em: baixo IDEB das escolas; localização da escola em região de vulnerabilidade social; bons indicadores de avaliação da escola; convergência entre o interesse da escola em participar do projeto e sua proposta pedagógica; contemplação de escolas municipais e estaduais. Também, nos contatos com os contextos escolares buscou-se colher dados significativos e sugestões para a elaboração dos subprojetos das cinco licenciaturas envolvidas no Projeto Institucional PIBID/UNIFRA.

Sendo assim, o projeto institucional PIBID/UNIFRA está estruturado considerando a seguinte distribuição:

Escolas de abrangência PIBID/UNIFRA	Nº Professores Supervisores/área de abrangência	Nº Alunos Bolsistas	Nº de alunos da Educação Básica envolvidos
<b>Colégio Estadual Coronel Pilar</b> IDEB: 3,4 ensino médio	3 prof. supervisores: - Filosofia = 1 - Química = 1 - Letras-Português = 1	16 alunos bolsistas - Filosofia = 5 - Química = 6 - Letras-Português = 5	600 alunos
<b>Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim</b> IDEB: 3,4 ensino médio; 3,5 anos iniciais EF	2 prof. supervisores: - Pedagogia = 1 - Química = 1	12 alunos bolsistas - Pedagogia = 5 - Química = 7	293 alunos
<b>Escola Básica Estadual Érico Veríssimo</b> IDEB: 2,9 ensino médio	2 prof. supervisores: - Química = 1 - Letras-Português = 1	12 alunos bolsistas - Química = 7 - Letras-Português = 5	279 alunos
<b>Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda</b>	1 prof. supervisor: - Filosofia = 1	5 alunos bolsistas - Filosofia = 5	310 alunos
<b>Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi</b> IDEB: 3,4 ensino médio	2 prof. supervisores: - Filosofia = 1 - Letras-Português = 1	10 alunos bolsistas - Filosofia = 5 - Letras-Português = 5	104 alunos

<b>Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão</b> IDEB: 3,5 anos finais EF; 3,5 ensino médio	2 prof. supervisores: - Matemática = 1 - Letras-Português = 1	10 alunos bolsistas - Matemática = 5 - Letras-Português = 5	317 alunos
<b>Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo</b> IDEB: 4,7	2 prof. supervisores: - Pedagogia = 1 - Matemática = 1	10 alunos bolsistas - Pedagogia = 5 - Matemática = 5	604 alunos
<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro</b> IDEB: 3,4 anos iniciais; 3,9 anos finais	2 prof. supervisores: - Pedagogia = 1 - Matemática = 1	10 alunos bolsistas - Pedagogia = 5 - Matemática = 5	509 alunos
<b>Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC – Luizinho de Grandi</b> IDEB: 3,9 anos iniciais; 3,8 anos finais	2 prof. supervisores: - Pedagogia = 1 - Matemática = 1	10 alunos bolsistas - Pedagogia = 5 - Matemática = 5	646 alunos
<b>9 Escolas públicas</b> 7 Estaduais 2 Municipais	<b>18 professores supervisores</b>	<b>95 licenciandos</b>	<b>3.662 alunos</b>

## 5. Metodologia

A abordagem metodológica para os processos formativos, do Projeto Institucional PIBID/UNIFRA, estará ancorada na metodologia participativa. Neste delineamento, destacamos que é indispensável a participação colaborativa dos sujeitos envolvidos no campo de estudo, tanto IES quanto Escola.

Segundo Thiollent (2000, p.23), a metodologia participativa “[...] capacita os atores, implicando-os na construção do projeto e no seu desenrolar. Com ela, procura-se obter maior efetividade dos conhecimentos e soluções dos problemas detectados”. Destacando aspectos da metodologia participante, afirma Thiollent que “[...] a intercomunicação entre grupos envolvidos é fundamental para o processo permanente de consciência crítica” (p.46). Nesse sentido, buscaremos nos momentos que envolvem a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, o intercâmbio de saberes e fazeres.

As orientações e o assessoramento aos alunos bolsistas serão feitas pelos professores coordenadores de cada subprojeto, em íntima articulação e co-responsabilidade com os professores supervisores, representantes das escolas da educação básica.

Os professores supervisores nas escolas, com carga horária semanal de 20h para o PIBID/UNIFRA, terão um papel decisivo no planejamento, acompanhamento e avaliação das atividades pedagógicas desenvolvidas pelos alunos bolsistas, já que deverão se constituir parceiros dos alunos bolsistas, dos professores em serviço nas escolas e, também, dos professores coordenadores de cada licenciatura.

A carga horária dos alunos bolsistas será distribuída em 8 horas semanais nas escolas e 4 horas na IES, totalizando 12h semanais. As atividades consistirão em planejamento, implementação de ações educativas e avaliação.

Cabe destacar que a atuação em docência, na avaliação de aprendizagem e no atendimento individual presencial requer do aluno bolsista, entre outros aspectos: 1) pesquisar, estudar e preparar aulas teóricas (utilizando materiais didáticos inovadores/atraentes e recursos tecnológicos), demonstrativas e/ou práticas; 2) apresentá-las e discuti-las com o supervisor de área e com o professor de sala; 3) fazer as modificações necessárias e 4) apresentá-las aos

alunos em questão. O bolsista também estará em contato direto com os estudantes durante a recuperação presencial com aulas de revisão, resolução de listas de exercícios e de dúvidas dos alunos. Deverá, ainda, auxiliar o professor regente no preparo de questões e/ou diferentes tipos de avaliação. Assim, terá possibilidade de verificar as diferentes formas de avaliação que podem ser empregadas, os seus prós e contras, a importância de se empregar bons e diversos mecanismos de avaliação, o cuidado dispensado no preparo das questões e nos momentos de avaliar e dar retorno dessa avaliação aos alunos. Outra atividade a ser desenvolvida pelo bolsista é a realização de uma pesquisa comparativa sobre o desempenho de estudantes participantes antes de iniciar as atividades do PIBID e após o término do projeto. Esta atividade poderá ajudar no direcionamento de ações futuras ou mudanças de rumo das estratégias empregadas, assim como verificar o impacto do PIBID/UNIFRA nas escolas envolvidas.

Para o desenvolvimento das diversas atividades que envolverão os subprojetos, destacamos principais ações que serão concretizadas na conjuntura de todo o Projeto Institucional:

- **Realização de pesquisas**, utilizando-se de variados instrumentos de coleta de dados (questionário, entrevista, observação participante, análise de documentos, entre outros), para conhecimento da conjuntura do contexto escolar, no sentido de apontar principais aspectos da realidade da escola, necessidades, fragilidades, pontos fortes, prioridades, bem como potencializar o planejamento e desenvolvimento de ações educativas nas áreas da Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química.
- **Encontros periódicos** para planejamento e [re]definição das ações dos subprojetos e, também, do Projeto Institucional.
- **Formação de grupos colaborativos** com a finalidade de apontar/emergir temáticas alusivas ao exercício da docência na Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química, no sentido de potencializar o compartilhamento de idéias, o estudo, a reflexão, a discussão e o aprofundamento teórico-prático dos futuros professores e professores em serviço, tanto da IES quanto das escolas.
- **Implementação do ambiente virtual de aprendizagem da UNIFRA**, com a finalidade de produção, interação, formação, socialização, divulgação e registro das atividades dos participantes do PIBID, contendo, entre outros aspectos, materiais didáticos utilizados e/ou produzidos;
- **Produção de um site específico ao PIBID/UNIFRA**, o qual servirá como divulgação das ações concretizadas no projeto, criando assim um espaço virtual interativo, informativo e de aprendizagem, com *links* para os *blogs* dos subprojetos.
- **Proposição de Oficinas Pedagógicas** envolvendo professores das escolas da educação básica envolvidas no projeto e abertas às demais escolas da região, professores e alunos dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química.
- **Desenvolvimento de práticas interdisciplinares**, com enfoque na inter-relação e conhecimento compartilhado das diferentes áreas do conhecimento, bem como relação teoria e prática.
- **Aplicação de experimentos e/ou materiais didáticos** desenvolvidos no PIBID/UNIFRA.
- **Realização de Seminário Interdisciplinar** (anualmente), com a finalidade de aprofundamento de temáticas envolvendo as áreas dos subprojetos do PIBID/UNIFRA, assim como socialização das atividades desenvolvidas, experiências vividas e resultados obtidos.

- **Construção de relatórios, artigos, entre outros documentos**, com a finalidade de iniciação à produção escrita, às relações teórico-práticas e de registro das observações e reflexões sobre o cotidiano escolar e as ações implementadas pelo Projeto.
- **Publicação das experiências e resultados do PIBID/UNIFRA** em eventos das áreas dos subprojetos do PIBID/UNIFRA.

## 6. Avaliação

A avaliação será fundamental para instrumentalizar ao PIBID/UNIFRA informações sobre como estão sendo desenvolvidas as atividades previstas no Projeto, bem como auxiliar na análise dos resultados, na constatação do desempenho dos bolsistas e das parcerias com as escolas. Também, a avaliação, potencializa a [re]definição de metas e ações do Projeto.

Nessa perspectiva, a avaliação será entendida como processo de acompanhamento e compreensão dos avanços, dos limites e das dificuldades para atingir os objetivos do PIBID, assim como instrumentalizadora de planejamento e implementação de ações alusivas ao Projeto. O não cumprimento das ações previstas, dos procedimentos e critérios estabelecidos poderá resultar na desvinculação do Projeto, tanto do bolsista quanto da escola.

As áreas que compõem o PIBID/UNIFRA utilizarão os seguintes momentos e/ou instrumentos de acompanhamento e avaliação periódica:

- reuniões para acompanhar, monitorar e avaliar o desenvolvimento das ações tomadas, adequar ações em andamento e planejar futuras ações;
- encontro anual do projeto institucional PIBID (Seminário de enfoque interdisciplinar), com apresentação das ações desenvolvidas e resultados alcançados;
- relatórios produzidos pelos alunos bolsistas, professores coordenadores e professores supervisores;
- questionários aplicados a alunos, professores e gestores das escolas parceiras do projeto;
- relatórios anual e final do projeto.

As avaliações diagnósticas e formativas, bem como os indicadores da Provinha Brasil, prova Brasil, do IDEB e do ENEM, também servirão para acompanhar o desenvolvimento do PIBID/UNIFRA.

O Projeto Institucional PIBID/UNIFRA faz a previsão de encontros periódicos, que serão destinados para planejamento, assessoramento e avaliação:

- a) encontros institucionais acadêmicos da equipe do Projeto PIBID/UNIFRA;
- b) encontros por área de formação (Pedagogia, Letras, Química, Matemática e Filosofia) em que as coordenações das diferentes licenciaturas se encontram com as equipes constituídas pelos professores-supervisores das escolas e com os alunos bolsistas;
- c) encontros nas escolas públicas selecionadas para realização do projeto PIBID/UNIFRA, em que o Professor Supervisor da escola se reúne com os respectivos alunos bolsistas;
- d) encontro de Órgão Colegiado que será constituído por representante da Secretaria de Município da Educação de Santa Maria-RS, representante dos gestores das escolas municipais envolvidas, representante da 8ª Coordenadoria Regional de Educação-RS, representante dos gestores das escolas estaduais envolvidas, pelo Coordenador Institucional do PIBID/UNIFRA e representante da Pro-Reitoria de Graduação da UNIFRA. Este colegiado deverá se constituir espaço de interlocução entre IES e redes de ensino, tendo por finalidade primeira a avaliação das ações do PIBID/UNIFRA.

## 7. Referências

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade um projeto em parceria*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

<p>GAUTHIER, Clermont [et al.]. <i>Por uma teoria da pedagogia</i>: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Trad. Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.</p> <p>GHEDIN, Evandro; LEITE, Yoshie U. F.; ALMEIDA, Maria Isabel de. <i>Formação de Professores: caminhos e descaminhos da prática</i>. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.</p> <p>GUIMARÃES, Valter S. <i>Formação de Professores – saberes, identidade e profissão</i>. Campinas: Papirus, 2004.</p> <p>NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, António. <i>Os professores e sua formação</i>. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.</p> <p>PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro Lucena. <i>Estágio e Docência</i>. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2004.</p> <p>PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL – PPI. Centro Universitário Franciscano, UNIFRA. Santa Maria, 2007.</p> <p>SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. <i>Os professores e sua formação</i>. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, 1992.</p> <p>TARDIF, Maurice. <i>Saberes Docentes e Formação Profissional</i>. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.</p> <p>THIOLLENT, Michel. <i>Metodologia da Pesquisa - ação</i>. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2000.</p> <p>VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. <i>Filosofia da práxis</i>. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.</p>		
<b>7 Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do projeto institucional)</b>	<b>Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura</b>	<b>Nº Convênio / Acordo</b>
<p>Nome: <b>Colégio Estadual Coronel Pilar</b></p> <p>Endereço: Rua Pinto Bandeira, 225, Bairro Nossa Senhora das Dores – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3221 2867</p>	600 alunos ensino médio	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim</b></p> <p>Endereço: R: Visconde Ferreira Pinto, 240, Bairro Itararé – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3222 4123</p>	178 alunos ensino médio 115 alunos anos iniciais	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Escola Básica Estadual Érico Veríssimo</b></p> <p>Endereço: Rua Casemiro Abreu, 18, Bairro Perpétuo Socorro – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3221 4454</p>	279 alunos ensino médio	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda</b></p> <p>Endereço: Rua Paulo Lauda, 851, Quadra 81, Bairro Tancredo Neves – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3214 2850</p>	310 alunos ensino médio	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi</b></p> <p>Endereço: Rua Professor F. Ilha, 240, Bairro João Goulart – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3221 7122</p>	104 alunos ensino médio	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão</b></p> <p>Endereço: Rua Heitor Campos, 495, Bairro Nossa Senhora Medianeira – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3222 8311</p>	152 alunos ensino médio 165 alunos anos finais	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6
<p>Nome: <b>Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo</b></p> <p>Endereço: Rua Irmão Donato, 95, Bairro Nossa Senhora de Lourdes – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3217 1696</p>	240 alunos anos iniciais 364 alunos anos finais	Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6

Nome: <b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro</b>	314 alunos anos iniciais 195 alunos anos finais	Termo nº 01/2010
Endereço: Rua 26, s.n.º, Bairro Marista II, Nova Santa Marta – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3212 6179		
Nome: <b>Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC – Luizinho de Grandi</b>	324 alunos anos iniciais 322 alunos anos finais	Termo nº 01/2010
Endereço: Rua Olga Parcianello, s. n.º, Vila Lorensi – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3211 1933		

### 8 Ações Previstas

As ações descritas, a seguir, se referem àquelas que serão desenvolvidas no âmbito do projeto institucional, pois as ações específicas se encontram detalhadas no corpo do texto de cada subprojeto, considerando as proposições de cada área do conhecimento:

O Projeto Institucional PIBID/UNIFRA prevê as seguintes ações, tanto na IES quanto nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio:

11. Organização e realização do processo de seleção dos alunos bolsistas;
12. Organização e realização da seleção dos professores supervisores;
13. Realização de encontros preparatórios visando orientar a atuação dos bolsistas e professores supervisores;
14. Reuniões periódicas da comissão PIBID/UNIFRA para acompanhamento e avaliação das atividades desenvolvidas;
15. Elaboração, pelo coordenador de cada sub-projeto, de relatórios das atividades desenvolvidas;
16. Conhecimento da realidade para identificar e analisar as condições de ensino das escolas selecionadas pelo PIBID/UNIFRA.
17. Construção colaborativa de plano(s) de trabalho(s) por licenciatura envolvida, considerando as especificidades de cada contexto escolar de abrangência do projeto institucional;
18. Reflexão e criação com os bolsistas e professores em serviço, de estratégias formativas que os instrumentalizem ao uso das tecnologias da informação e comunicação (conhecimentos básicos, estratégias formativas, uso de material didático);
19. Execução de atividades que possam envolver os pais (ou responsáveis) dos alunos, no acompanhamento dos estudos de seus filhos, por meio do envolvimento dos órgãos colegiados das escolas envolvidas.
20. Oferecimento de oficinas abordando temáticas e metodologias diferenciadas, fora do horário escolar regular, atendendo aos alunos, independentemente de apresentarem ou não dificuldades de aprendizagem.
21. Construção de materiais instrucionais por área do conhecimento e/ou interdisciplinares (material concreto, objetos de aprendizagem, softwares, entre outros);
22. Implantação do ambiente virtual de aprendizagem da UNIFRA, com *site* específico ao PIBID/UNIFRA.
23. Promoção da utilização do laboratório de informática das escolas alvo do PIBID/UNIFRA, quanto da própria IES, para a concretização de estratégias de apropriação da linguagem informatizada como potencializadora do desenvolvimento de competências e habilidades em cada área de abrangência dos subprojetos;
24. Promoção de visitas de alunos da escola à UNIFRA para utilização de diferentes espaços, entre eles laboratórios, salas de aula, salão de eventos e biblioteca, para realização de atividades de ensino, pesquisa e seminários;
25. Organização e realização do Seminário Interdisciplinar do Programa PIBID/UNIFRA,

- para estudo e socialização das atividades desenvolvidas no PIBID (em 2011 e 2012), no sentido de integrar e fomentar a participação em iniciação científica dos alunos dos cursos das licenciaturas envolvidos, bem como dos professores das escolas parceiras;
26. Fomento à participação e publicação científica em eventos.
  27. Produção e publicação de artigos científicos na área de formação e atuação de professores;
  28. Oferta de atividades de extensão para a comunidade das escolas de abrangência do PIBID/UNIFRA, alusivas ao foco dos subprojetos.

## 9 Resultados Pretendidos

A partir das ações aqui propostas pretendemos obter resultados que vão desde a mobilização de atores de diferentes instâncias educativas em defesa da melhoria do ensino-aprendizagem, até a obtenção de melhores resultados em indicadores de qualidade da educação.

A perspectiva da equipe coordenadora do projeto é de que as interações e ações propostas neste projeto contribuam para promover mudanças no âmbito da formação de licenciados e da inovação do processo de ensino-aprendizagem nas escolas.

Destacam-se os seguintes resultados para PIBID/UNIFRA:

- Integração dos cursos de Licenciatura da UNIFRA com as Escolas públicas de ensino fundamental e de ensino médio participantes do projeto;
- Formação continuada de 18 (dezoito) professores da rede pública que atuarão como supervisores, assim como de outros professores parceiros dos processos colaborativos;
- Iniciação à docência de 95 (noventa e cinco) alunos de Licenciaturas da UNIFRA;
- Melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem nas áreas da Pedagogia, Letras, Filosofia, Química e Matemática;
- Valorização do professor da rede pública de educação básica como profissional da educação;
- Estímulo aos estudos e ao ingresso nos cursos de licenciatura;
- Conhecimento e valorização do exercício da profissão docente na educação básica;
- Consolidação da articulação e cooperação entre a UNIFRA e a 8ª Coordenadoria Regional de Educação do Estado do RS e, também, com a Secretaria de Município da Educação de Santa Maria-RS, no fomento a projetos de formação inicial e continuada de professores;
- Contribuição à melhoria da qualidade da educação básica, em especial nas áreas da Pedagogia – anos iniciais do ensino fundamental; Matemática – anos finais do ensino fundamental; Letras, Filosofia e Química – ensino médio;
- Consolidação da utilização de laboratórios de informática, química, ciências, entre outros espaços institucionais para além da sala de aula, com a finalidade de superar a abstração teórico-prática tão evidente no processo de ensino e aprendizagem;
- Desenvolvimento de estratégias formativas de caráter inovador, utilizando-se de diferenciados recursos, em especial as tecnologias da informação e da comunicação;
- Publicação de resultados das práticas de ensino e pesquisa em livros, anais, periódicos;
- Divulgação dos resultados dos projetos em eventos educacionais;
- Melhoria da qualidade do estágio supervisionado e das práticas de ensino dos cursos de licenciatura nas escolas da rede pública;
- Contribuição para a melhoria dos indicadores das escolas envolvidas no PIBID/UNIFRA, em especial a Provinha Brasil, a Prova Brasil, o IDEB e o ENEM;
- Maior envolvimento dos alunos das escolas alvo do PIBID/UNIFRA com o estudo das áreas dos subprojetos;
- Sensibilização dos futuros professores ao contexto sociocultural e educacional da educação básica, no sentido da promoção de práticas educativas interdisciplinares;

- Contribuição com a formação continuada dos professores e gestores em serviço na educação básica, enfatizando questões da aprendizagem das cinco áreas envolvidas no PIBID/UNIFRA sob a perspectiva contemporânea e integrada ao contexto das políticas educacionais;
- Construção de material didático-pedagógico entre outros recursos, tendo por base a realidade das escolas envolvidas e objetivando o compartilhamento de experiências de ensino-aprendizagem nas áreas propostas pelo PIBID/UNIFRA;
- Implantação e utilização do ambiente virtual de aprendizagem da UNIFRA, o qual servirá como meio de produção digital, interação, formação, socialização, divulgação e registro das atividades dos participantes do PIBID, contendo, entre outros aspectos, materiais didáticos utilizados e/ou produzidos.

#### 10. Cronograma

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção dos bolsistas.	08/2010	09/2010
Conhecimento da realidade das comunidades escolares envolvidas e apresentação do projeto.	09/2010	10/2010
Formação dos grupos colaborativos.	09/2010	06/2012
Planejamento e desenvolvimento das atividades educativas do projeto.	09/2010	06/2012
Oficinas Pedagógicas.	10/2010	06/2012
Monitorias de apoio pedagógico.	09/2010	06/2012
Interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIFRA.	09/2010	06/2012
1º Seminário Interdisciplinar.	06/2011	06/2011
2º Seminário Interdisciplinar.	06/2012	06/2012
Participação em eventos.	09/2010	06/2012
Avaliação das ações.	12/2010 06/2011 12/2011 06/2012	12/2010 06/2011 12/2011 06/2012
Publicação de cadernos pedagógicos com relato de experiências e reflexões sobre os resultados do PIBID/UNIFRA.	06/2011 06/2012	06/2011 06/2012
Utilização dos recursos destinados ao PIBID/UNIFRA	08/2010	07/2012
Elaboração do Relatório Final	06/2012	07/2012
Conclusão do projeto	07/2012	07/2012

#### 11. Outros critérios que serão utilizados para a seleção de professores supervisores (além dos critérios presentes no Edital)

A IES irá efetivar a escolha dos professores supervisores de área por meio de edital que será lançado após aprovação da Capes ao PIBID/UNIFRA. No edital, serão elencados os critérios referentes às orientações estabelecidas no edital nº 018/2010 PIBID-CAPEs, destacando-se:

- I. Ser profissional do magistério da educação básica, em efetivo exercício, na rede pública;

- II. Estar em exercício pelo menos a dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, com prática efetiva na sala de aula; e
- III. Participar como co-formador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o coordenador de aula.

Outros critérios serão definidos pela equipe PIBID/UNIFRA; entre eles destacamos, *a priori*:

- a) ter disponibilidade de 20h semanais para acompanhar os alunos bolsistas e participar das atividades previstas nos subprojetos;
- b) participar dos grupos colaborativos e atividades de formação continuada sempre que solicitado, convidado.

**12. Outros critérios que serão utilizados para a seleção dos bolsistas de iniciação à docência (além dos critérios presentes no Edital) e para o controle de frequência e resultado do trabalho desses bolsistas**

A IES irá efetivar a escolha dos alunos bolsistas por meio de edital que será lançado após aprovação da Capes ao PIBID/UNIFRA. No edital, serão elencados os critérios referentes às orientações estabelecidas no edital nº 018/2010 PIBID-CAPES, assim como outros que serão definidos pela equipe PIBID/UNIFRA.

A seleção dos alunos bolsistas será realizada em parceria com os coordenadores pedagógicos dos cursos de licenciatura envolvidos no PIBID/UNIFRA, devendo ser considerados alguns aspectos comuns:

- a) ser brasileiro, ou possuir visto permanente no País;
  - b) estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
  - c) estar em dia com as obrigações eleitorais;
  - d) estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
  - e) dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 12h semanais exclusivamente às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
  - f) apresentar bom rendimento acadêmico;
- Os alunos poderão ser substituídos durante o projeto.

**13. Justificativa para a escolha das áreas, explicitando as necessidades formativas identificadas pelo estado/região para a formação de professores, com base nos dados do Educacenso, do Planejamento Estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente ou de outros documentos oficiais da Secretaria de Educação**

A proposta desse Projeto Institucional está co-relacionada ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, uma vez que congrega com os espaços de discussões atuais dos cursos de licenciatura, assim como propõe encaminhamento articulados às discussões a ações desse Fórum, entre eles: incentivo aos acadêmicos de cinco cursos de licenciaturas à docência, conforme as políticas de formação de professores; investimento na relação IES, redes públicas de ensino e escolas; iniciativa a propostas pedagógicas nos subprojetos, que investem no desenvolvimento de ações presenciais e, também, à distância.

Considerando a oferta do edital junto às áreas das licenciaturas, optou-se pela participação das licenciaturas em Filosofia, Letras-Português, Matemática e Química, que buscarão contemplar o Ensino Médio. Além disso, foi valorizado o curso de Pedagogia por sua importância na qualificação profissional de professores para os anos iniciais do Ensino Fundamental, juntamente com o curso de Matemática junto aos anos finais do Ensino Fundamental.

No que se refere à escolha das áreas dos subprojetos, também, justificamos que dos cinco cursos envolvidos quatro deles tem trabalho consolidado junto à Comunidade Educacional, com exceção do curso de Química recentemente criado na UNIFRA. Destacamos que todos esses cursos tem bom trânsito nas escolas por meio de práticas de ensino, estágios curriculares

supervisionados e projetos de pesquisa e extensão.

Os dados do Educacenso e do IDEB interferiram na escolha das áreas, considerando que os indicadores de aprovação e reprovação nas escolas são preocupantes, alguns até alarmantes, especialmente, nas áreas de Matemática, Língua Portuguesa e Química. Os baixos indicadores do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental conduziram a escolha de área de Pedagogia, para investimento específico nas práticas de letramento e alfabetização.

Optou-se pela área da Filosofia, considerando que nas escolas estaduais de Santa Maria-RS existem problemas evidentes, entre eles, a falta de professor formado na área da Filosofia, assim como professores atuando em desvio de função. Destaca-se, também, a necessidade de valorização do ensino de Filosofia no Ensino Médio.

#### 14. Plano de aplicação da verba de custeio total (2 anos) detalhando os valores por natureza de despesa.

Considerando a distribuição dos alunos bolsistas entre os cinco subprojetos, o Projeto Institucional PIBID/UNIFRA propõe que os **recursos de custeio** por área de conhecimento, sejam assim distribuídos: Pedagogia: R\$ 15.000,00 por ano; Letras-Português: 15.000,00 por ano; Matemática: 15.000,00 por ano; Química: 15.000,00 por ano; Filosofia: 11.250,00 por ano.

O valor da contrapartida da IES é de R\$ 1.425,00 reais, correspondente a 1% do total do valor do custeio. Este valor será aplicado na compra de material de consumo para apoio às atividades de todos os subprojetos.

Natureza da Despesa	Valor (R\$)	
	Ano 1	Ano 2
<b>Material de Consumo</b> 60% + (1% contrapartida 1º ano)	R\$ 44.175,00	R\$ 42.750,00
<b>Passagem e Despesas com Locomoção</b> 14%	R\$ 9.975,00	R\$ 9.975,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Física</b> 10%	R\$ 7.125,00	R\$ 7.125,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica</b> 16%	R\$ 11.400,00	R\$ 11.400,00
<b>Total da Verba de Custeio</b>	<b>R\$ 72.675,00</b>	<b>R\$ 71.250,00</b>

Incluindo o percentual da contrapartida institucional no 1º ano, fica assim estabelecida a distribuição do plano de despesas por ano/course:

Natureza da Despesa	Valores 1º ano / por curso				
	FIL	PED	LET	MAT	QUI
<b>Material de Consumo</b> 60% + 1%	R\$ 7.035,00	R\$ 9.285,00	R\$ 9.285,00	R\$ 9.285,00	R\$ 9.285,00
<b>Passagem e Despesas com Locomoção</b> 14%	R\$ 1.575,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00

<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Física</b> 10%	R\$ 1.125,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica</b> 16%	R\$ 1.800,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00	
<b>Total da Verba de Custeio</b>	<b>R\$ 11.535,00</b>	<b>R\$ 15.285,00</b>	<b>R\$ 15.285,00</b>	<b>R\$ 15.285,00</b>	<b>R\$ 15.285,00</b>	

Natureza da Despesa	Valores 2º ano / por curso				
	FIL	PED	LET	MAT	QUI
<b>Material de Consumo</b> 60%	R\$ 6.840,00	R\$ 9.000,00	R\$ 9.000,00	R\$ 9.000,00	R\$ 9.000,00
<b>Passagem e Despesas com Locomoção</b> 14%	R\$ 1.575,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Física</b> 10%	R\$ 1.125,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica</b> 16%	R\$ 1.800,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00
<b>Total da Verba de Custeio</b>	<b>R\$ 11.250,00</b>	<b>R\$ 15.000,00</b>	<b>R\$ 15.000,00</b>	<b>R\$ 15.000,00</b>	<b>R\$ 15.000,00</b>

• **Detalhamento geral dos valores dos recursos de custeio por natureza de despesa:**

**a) Material de consumo**

Aquisição de materiais de consumo diversos (CD, cartuchos de tinta e *tonner*, papel, grampos, cadernos, outros explicitados nos subprojetos) para uso nos seminários internos do subprojeto e nas atividades desenvolvidas nas escolas.

**b) Passagem e despesa com locomoção**

Transporte dos estudantes e dos professores participantes entre as escolas e a UNIFRA por ocasião das atividades conjuntas.

Passagens para os convidados participantes dos dois seminários que estão previstos para os anos de 2011 e 2012, e demais atividades de formação.

**c) Serviços de terceiros-pessoa física**

Diárias para cobrir a estadia de professores convidados que participarão dos seminários.

**d) Serviços de terceiros-pessoa jurídica**

Remuneração dos trabalhos técnicos de programação e editoração dos textos produzidos nos grupos colaborativos e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIFRA.

Produção de materiais para as atividades realizadas nas escolas e na instituição.

- **Informações adicionais:**

Estão previstas bolsas PIBID-CAPEs, no período de 24 meses, abaixo discriminadas:

- **95 bolsas para licenciandos**, no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais) mensais, totalizando **R\$ 912.000,00** (novecentos e doze mil reais);
- **18 bolsas para professores supervisores na escola** no valor de R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais) mensais, totalizando **R\$ 330.480,00** (trezentos e trinta mil quatrocentos e oitenta reais).
- **5 bolsas para professor coordenador de área**, no valor mensal de R\$ 1.400,00 (hum mil e quatrocentos reais), totalizando **R\$ 168.000,00** (cento e sessenta e oito mil reais);
- **1 bolsa para professor coordenador institucional**, no valor mensal de R\$ 1.500,00 (hum mil e quinhentos reais), totalizando **R\$ 36.000,00** (trinta e seis mil reais).

#### **15. Outras informações relevantes (quando aplicável)**

Foram feitos todos os encaminhamentos alusivos ao Convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, porém ainda por ser liberado o número do referido Convênio. Consta documento de adesão da 8ª Coordenadoria de Educação de Santa Maria-RS, assim como número do Processo de encaminhamento do Convênio com a SEC/RS (Processo SEC/RS nº 025656 – 19.00/10 – 6) alusivo a abrangência em 7 (sete) escolas estaduais de Santa Maria-RS junto ao Projeto Institucional e Subprojetos das áreas de Pedagogia, Letras-Português, Filosofia, Matemática e Química.

Com a Secretaria de Municipal de Educação de Santa Maria-RS, o Convênio (Termo nº 01/2010) foi firmado para abrangência em 2 (duas) escolas municipais junto ao Projeto Institucional e Subprojetos das áreas de Pedagogia e Matemática.

## Anexo E – Subprojeto da Área da Pedagogia



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR

DIRETORIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PRESENCIAL – DEB

## EDITAL Nº 018/2010/CAPES

## PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

## PIBID – Edital 2010 Municipais e Comunitárias

## Detalhamento de SUBPROJETO (Licenciatura)

<b>1. Nome da Instituição</b>		<b>2. UF</b>	
CENTRO UNIVERSITÁRIO FRANCISCANO – UNIFRA		RS	
<b>3. Subprojeto de licenciatura em</b>			
PEDAGOGIA			
<b>4. Número de bolsistas de iniciação à docência participantes do subprojeto (de 10 até 20):</b>	<b>5. Número de supervisores participantes do subprojeto:</b>	<b>6. Número de Escolas</b>	
20	4	4	
<b>7. Coordenador de área do Subprojeto:</b>			
Nome: Fernanda Figueira Marquezan		CPF: 780.465.130-91	
Departamento/Curso/Unidade: Área de Ciências Humanas/Curso de Pedagogia			
Endereço residencial: Rua Vale Machado, 40/301			
CEP: 97010-530			
Telefone: (55) 9951.1270			
E-mail: <a href="mailto:fernandamarquezan@unifra.br">fernandamarquezan@unifra.br</a> , <a href="mailto:marquezanfernanda@gmail.com">marquezanfernanda@gmail.com</a>			
Link	para	o	Currículo Lattes:
<a href="http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4770717P7">http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.jsp?id=K4770717P7</a>			

## 8. Plano de trabalho

O Curso de Pedagogia do Centro Universitário Franciscano (UNIFRA) está completando 55 anos de existência, seu funcionamento deu-se em 1955, com a instalação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Imaculada Conceição”. No decorrer de 55 anos de funcionamento, o curso de Pedagogia, tem uma trajetória marcada por diferenciados princípios e projetos formativos, cada um baseado nas verdades do seu tempo. Na história do curso, delineiam-se ainda histórias das disciplinas escolares, histórias dos projetos de curso, diferentes configurações do perfil de professor desejado nos diferentes contextos institucionais, os currículos organizados em diferentes épocas, que respondem, no quadro filosófico-institucional, a momentos políticos e diretrizes educacionais emergentes.

O curso de Pedagogia de acordo com o seu Projeto Pedagógico (2008) ancorado nos pressupostos das DCNs da Pedagogia (2006) tem por finalidade uma formação multifacetada ao pedagogo. Os licenciados em Pedagogia adquirem uma formação pautada na indissociabilidade teoria-prática como pressuposto para a atuação do pedagogo nos processos de gestão de processos educacionais nas instituições educativas, bem como em outros âmbitos em que a formação docente seja contemplada. Uma formação de identidade profissional, ancorada na docência, a partir de referenciais teórico-metodológicos que contribuam para a reflexão sobre as práticas educativas e os conhecimentos (pedagógico e específico) inerentes aos âmbitos e múltiplas facetas de atuação do futuro pedagogo.

Nesse sentido, o futuro pedagogo necessita adquirir competências e habilidades que o capacite para elaboração, planejamento, reflexão e avaliação de situações administrativo-pedagógicas eficazes para o processo educativo e utilizar-se do conhecimento das disciplinas, das temáticas sociais transversais ao currículo escolar, dos contextos sociais considerados relevantes para a aprendizagem, bem como as especificidades didáticas envolvidas. E ainda, que o habilite a utilizar modos diferenciados e flexíveis quanto: a) à organização do tempo, do espaço e de agrupamento dos estudantes; b) ao manejo de estratégias de comunicação dos conteúdos, considerando a diversidade dos estudantes e dos objetivos das atividades propostas; c) à produção de materiais e recursos para utilização didática; d) à avaliação da aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica, considerando o desenvolvimento das diferentes capacidades dos estudantes.

Para contemplar a multiplicidade de competências e de habilidades que a formação do pedagogo exige, na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia (2008), a docência visa uma compreensão mais reflexiva acerca da realidade; ao domínio dos processos necessários ao acesso formação ampla e multifacetada, que remetem à integração de conhecimentos e experiências que facilitem aos conhecimentos e, simultaneamente, à compreensão de como se produzem, se elaboram e se transformam esses conhecimentos. Assim, a proposição de currículo está ancorada numa concepção aberta, para atender à realidade e às necessidades da universidade, da escola e do contexto socioeducativo. Preocupa-se, eminentemente, com a inter-relação das disciplinas e com a flexibilização dos conhecimentos, que podem ser expressos e organizados em áreas ou temas; isso pressupõe uma rede de conhecimentos compartilhados.

A partir desse entendimento, o currículo constitui-se num conjunto de orientações e hipóteses de trabalho, originários de um processo reflexivo por parte de todos que compõem o contexto universitário e, também, a educação básica. E, para que isso aconteça, devem-se analisar sua construção e implementação por meio de uma atitude reflexiva permanente da própria comunidade sobre como o conhecimento universitário é construído (para que, por que e o que ensinar), sem esquecer que ele é constituído pela interconexão entre o conhecimento científico, o conhecimento social e volta-se para a apropriação do conhecimento escolar.

Em função do exposto, a planificação do currículo do curso de Pedagogia propicia uma dimensão vertical que implica a ideia de profundidade, complexidade crescente e uma dimensão horizontal para o estabelecimento da organização desses conhecimentos e atividades em suas inter-relações com outras disciplinas. O desenho do currículo é, então, representativo de uma rede

de conhecimentos compartilhados, estruturada pela composição de eixos temáticos que valorizam, sobretudo, as diferentes disciplinas, as possíveis interações com as experiências sociais, individuais, bem como a organização do conhecimento e das experiências.

A ideia de rede pressupõe a construção que decorre das interações com o conhecimento e tem, nessa organização, temáticas interligadas, as quais são compostas por estudos básicos, de aprofundamento, diversificados e formação. À medida que o docente e o discente interagem nas disciplinas que compõem essas temáticas interligadas e com os objetos de estudo aí existentes, atuarão sobre elas, a fim de retirarem informações que lhes são significativas, identificá-las e incorporá-las à sua rede ou ao seu repertório de saberes. Portanto, a rede de conhecimentos compartilhados visa à relação entre teoria e prática, à interdisciplinaridade, à flexibilidade curricular e inter-relações com o(s) contexto(s) de atuação do pedagogo, a fim de garantir a qualificação do processo de formação dos futuros professores.

Diante da proposta pedagógica do curso, eis porque a Pedagogia não poderia estar ausente do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID, uma vez que esse programa visa incentivar a formação de professores para a educação básica. O objetivo do PIBID-CAPEs vem ao encontro da Proposta Pedagógica do curso de Pedagogia, já que ao incentivar a formação de professores para a educação básica viabiliza a realização de ações concretas para potencializar a indissociabilidade teoria e prática, que se traduz em: a) desenvolvimento de um trabalho de parcerias com as escolas de educação básica; b) articulação interdisciplinar dos conteúdos formativos das diversas áreas do conhecimento; c) implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de propostas pedagógicas; d) promoção de situações de aprendizagem em que os futuros professores, ao interagirem com a realidade escolar, possam reconstruir o conhecimento específico, pedagógico e profissional por meio da reflexão na e sobre ação docente.

Portanto, este subprojeto da área de Pedagogia, tendo por base o PIBID Institucional UNIFRA o qual visa a integração entre educação superior e educação básica no compartilhamento de ações na formação de professores, está focado na temática *“Atuação pedagógica em alfabetização: uma ação compartilhada entre formação inicial e continuada – saberes e fazeres”*. Tanto a proposta pedagógica do curso de Pedagogia quanto o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBID buscam qualificar a formação de professores – inicial e continuada, que na atualidade vem sendo [re]significada e priorizada no cenário nacional e internacional.

A busca pela qualificação da formação docente deve-se a preocupação que durante muito tempo o professor foi considerado um técnico reproduzidor de conhecimentos, um mero executor de processos preestabelecidos. Nessa perspectiva, a educação ficou restrita à organização racional do processo de ensino, reduzindo-se à dimensão técnica. A formação de professores, inicial e continuada, tinha como grande preocupação a instrumentalização técnica. Era concebida como um fim em si mesma e considerada como elenco de procedimentos a serem dominados, na maioria das vezes, mecanicamente. Tratava-se, assim, de mera “receita didática” para ser transposta, automaticamente, para situações de ensino e de aprendizagem, não raro descontextualizadas.

Entretanto, com a crise do modelo da racionalidade técnica e o abandono generalizado da concepção do ensino como um processo técnico, surgem alternativas sobre a formação de professores, o papel do professor como profissional reflexivo, bem como princípios, conteúdos e métodos de formação de professores numa concepção crítica de educação, na tentativa de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico e a prática na sala de aula.

Nessa perspectiva, justifica-se necessário, para Imbernón (2002), um novo conceito de formação de professores, que deve romper com as velhas práticas exercidas até o momento: o predomínio do enfoque que considera o professor como um mero executor do currículo e como uma pessoa dependente que adota a inovação criada por outros. O professor deve converter-se em um profissional que participe ativa e criticamente no verdadeiro processo de inovação e mudança, a partir *de* e *em* seu próprio contexto, em um processo dinâmico e flexível. Com isso, “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente da

mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o *que* deve fazer e *como*, também é importante saber *por que* deve fazê-lo” (IMBERNÓN, 2002, p. 38).

Os professores tem de se assumir como produtores da profissão docente, porém sabemos que não basta mudar o profissional é preciso mudar também os contextos nos quais eles atuam, isto é, as escolas não podem mudar sem o comprometimento dos professores; e estes não podem mudar sem a transformação das instituições de formação em que trabalham e se formam. É preciso, de acordo com Nóvoa (1992), trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico, e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas.

Nessa mesma direção, Garcia (2002) destaca dois aspectos a serem considerados nos programas de formação de professores, primeiro aspecto é a necessidade desta formação ser concebida como um *continuum*, ou seja, apesar de o currículo dos cursos de formação de professores ser composto por várias etapas, a formação deve ser um processo que tem de manter “[...] alguns princípios éticos, didáticos e pedagógicos comuns, independentemente do nível de formação em causa” (p.55), com isso, a necessidade de haver uma inter-relação entre o currículo da formação inicial e o currículo de formação continuada de professores.

A formação inicial não pode oferecer produtos acabados, mas sim, vista como a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, e no que se refere à formação continuada, essa não pode ser concebida como um meio de acumulação (de cursos, palestras, seminários), mas constituir-se em um espaço que promova o *desenvolvimento profissional dos professores*, que pressupõe “[...] uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança”, e ainda “constituiu um marco decisivo para a resolução dos problemas escolares no sentido da superação do carácter individualista das actividades de aperfeiçoamento dos professores” (p. 55).

Um segundo aspecto a ser considerado na formação de professores é a estratégia, designada pelo autor, de *investigação-reflexão*. Ou seja, uma estratégia para ser utilizada com os professores em formação e em serviço que facilita a tomada de consciência dos problemas da prática de ensino e que analisa as causas e conseqüências da conduta docente, superando os limites didáticos e da própria aula. Entende-se que a formação docente é um processo que concebe a [re]construção do conhecimento e o aprimoramento dos saberes docentes.

Pimenta (2002) enfoca que há necessidade de [re]pensar a formação inicial e a continuada a partir de análises reflexivas referente às práticas docentes. A formação de professores perpassa a formação inicial e é uma ação contínua e inacabada que acontece ao longo da carreira docente.

Repensar a formação de professores tanto inicial quanto continuada, requer também [re]pensar os fundamentos e processos de alfabetização. As três últimas décadas do século XX foram marcadas por intensas discussões em torno da alfabetização, já que até muito recentemente, considerava-se que a entrada da criança no mundo da escrita se fazia apenas pela aquisição das habilidades de relacionar letras e sons, ou seja, a codificação e decodificação.

Os estudos e pesquisas da área passaram a conceber que é preciso ir além da aquisição das habilidades de codificar e decodificar. A concepção de alfabetização que permeia nossas discussões é a de que este é um processo que vai além da decodificação de símbolos gráficos. Parte-se do pressuposto de que o aprendiz elabora suas hipóteses sobre a língua escrita e as representa a seu modo à medida que adquire o significado se apropria desse novo conhecimento.

Em se tratando da abordagem construtivista Ferreiro e Teberosky (1985) auxiliam na compreensão sobre o processo de alfabetização ao oferecerem suporte para que se compreendam e reelaborem, também, as concepções subjacentes às práticas dos professores.

Destacando a concepção freireana, também, evidencia-se que “[...] o processo de alfabetização é um ato de criação, de conhecimento com [...] por alguém com alguém” (GADOTTI, 1991, p.41). É importante sinalizar que a alfabetização se prolonga durante os anos iniciais do Ensino Fundamental, não sendo, portanto, responsabilidade de um ano, apenas. Cabe, portanto,

ao educador, enquanto mediador deste processo, oportunizar aos educandos múltiplos desafios, quando reconhece as dimensões conceituais que integram as variadas áreas do conhecimento, a favor do desenvolvimento integral dos aprendizes e das ações pedagógicas multifacetadas.

Nesse contexto acredita-se na importância de se alfabetizar considerando as práticas sociais do ler e do escrever. Considera-se, assim, a importância da compreensão crítica de um vocábulo de uso corrente no cenário atual: a palavra letramento que, para Soares (1998, p.44), “[...] é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais da leitura e escrita”, por meio de um conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades necessários para fazer uso da leitura e da escrita no cotidiano: é preciso letrar-se.

Esse vocábulo passou a fazer parte mais ostensivamente dos discursos acadêmicos e escolares a partir da década de 90, após as primeiras publicações sobre esse tema chegarem efetivamente às mãos dos(as) professores(as). Porém, assim como em outras épocas aconteceram intensos debates, observa-se, neste caso específico, um movimento (nem sempre convergente) de ideias que começam a repercutir na utilização dos termos alfabetização e letramento.

Atualmente avança-se para a percepção da contribuição das tecnologias digitais com fins pedagógicos, sobre o letramento digital, que se configura pela inovadora condição de exercer práticas de escrita e leitura na Web. Conforme Soares (2002, p.151) “[...] a tela, como novo espaço de escrita, traz significativas mudanças nas formas de interação entre escritor e leitor, entre escritor e texto, entre leitor e texto e até mesmo, mais amplamente, entre o ser humano e o conhecimento.

O processo de alfabetizar está relacionado a “possibilitar condições para que a criança se desenvolva como um ser humano integrado no mundo e atuando conscientemente” (SCHETTERT, 1987, p.14). Processo este, pelo qual se oportuniza um conhecimento de si própria, como ponto de partida referencial às novas aprendizagens e conquistas, fundamentais nessa fase inicial.

Embora se tenha ampliado a concepção de alfabetização, alguns professores ainda não tem conseguido alcançar, em suas práticas, essas novas concepções colocadas para o ensino e para a aprendizagem da escrita e da leitura. Essa realidade do trabalho docente pode ser identificada nos resultados das avaliações externas a que as escolas tem sido submetidas nas últimas décadas. Pelos resultados dessas avaliações, verifica-se que os alunos não são capazes de utilizar a língua escrita em práticas sociais, particularmente naquelas que se dão na própria escola, no ensino e no aprendizado de diferentes conteúdos e habilidades.

Diante desse cenário nacional, é de suma importância que o processo de formação inicial e continuada de professores deva fundamentar-se nas diferentes teorias relativas ao ensinar e ao aprender acerca da alfabetização, mas, sobretudo, oportunizar o conhecimento e, também, a vivência de situações concretas de sala de aula, provendo a integração da teoria com a prática.

Nas especificidades do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, há a necessidade de [re]pensar e [re]significar a formação amplamente fundada no modelo de racionalidade técnica, ampliando o foco numa formação crítica, reflexiva, contextualizada e que valorize o cotidiano escolar e que perceba o professor como sujeito criativo e pró-ativo, com potencial para transformar sua própria prática diante das exigências atuais da profissão docente. Uma prática docente que exige deste o domínio de conhecimentos gerais sobre o ensinar e o aprender, bem como requer saberes específicos sobre o processo de aquisição da língua escrita.

Com a finalidade concretizar e consolidar a formação de professores, elegemos *eixos norteadores* o quais se constituem elementos que deverão ser priorizados e trabalhados e nas ações do PIBID para potencializar aos futuros professores pedagogos a construção de competências e habilidades necessárias ao exercício da docência, com especial enfoque nos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, assim como contribuir para a [re]significação da identidade profissional dos docentes em serviço. Esses eixos, já fundamentados em sua essência e instrumentabilidade no PIBID Institucional UNIFRA, deverão balizar as ações de formação inicial e continuada de professores nesse subprojeto. São eles:

f) Indissociabilidade entre teoria e prática

- g) Conhecimento compartilhado
- h) Interdisciplinaridade como atitude articuladora e dinamizadora do currículo
- i) Pesquisa na educação
- j) [Re]construção de saberes docentes

Entende-se, portanto, que a criação de um espaço colaborativo, de trabalho entre os professores da escola básica e os docentes responsáveis pela formação dos futuros professores, pode contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores.

Em vista desses desafios e proposições, o subprojeto da Pedagogia tem como *objetivo geral*:

- Implementar uma proposta pedagógica inovadora e compartilhada entre educação superior e educação básica, focada na qualidade da alfabetização, assim como contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo, bem como dos professores em serviço nos anos iniciais do ensino fundamental.

E como *objetivos específicos*:

- Compreender e valorizar o processo de apropriação da língua escrita, por meio do estudo e da reflexão das abordagens e dimensões da alfabetização, na perspectiva interdisciplinar entre as áreas do conhecimento pedagógico.
- Reconhecer a importância e investir na formação continuada de professores alfabetizadores, tendo por compreensão os referenciais significativos que auxiliam no desenvolvimento de práticas inovadoras nesse campo de atuação.
- [Re]construir conhecimentos teórico-práticos, referentes ao processo de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental, os quais favoreçam o reconhecimento de subsídios qualitativos ao desenvolvimento de práticas alfabetizadoras contextualizadas.
- [Re]significar os processos de diagnóstico, acompanhamento e avaliação da aprendizagem no que se refere aos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Utilizar as TICs, entre outros recursos didático-pedagógicos, como instrumentos que potencializam práticas interdisciplinares nos processos de alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental.
- Desenvolver ações que potencializem o letramento digital.
- Utilizar e/ou construir materiais didático-pedagógicos, no sentido de constituir práticas interdisciplinares e colaborativas de trabalho em equipe e de interação entre escola, comunidade e IES.

Para concretizar as proposições apontadas acima, é importante destacar que estaremos considerando, nesse Projeto, os três primeiros anos do Ensino Fundamental destinados ao trabalho com as turmas de alfabetização. Portanto, o Projeto PIBID/UNIFRA da licenciatura de Pedagogia, foi organizado metodologicamente, considerando etapas para a concretização de ações, as quais que podem se constituir distintas ou simultaneamente:

*1ª etapa:* voltada para o conhecimento de cada realidade escolar. Tem por objetivo identificar e analisar as condições de ensino da escola, bem como apontar prioridades que nortearão os processos de planejamento de ensino.

*2ª etapa:* referente ao planejamento, a execução e a avaliação de práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras. Visa oportunizar aos futuros pedagogos a construção do conhecimento e, também, a vivência de situações concretas iniciação à docência, provendo a integração da teoria com a prática.

*3ª etapa:* inclui a elaboração/organização/produção de materiais didáticos/estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e de escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Os futuros professores e os professores alfabetizadores serão estimulados a assumirem o papel de sujeitos do processo de elaboração, organização de materiais didáticos e estratégias de ensino para as aulas.

Para tanto, o subprojeto da Pedagogia no PIBID/UNIFRA oferecerá Oficinas Pedagógicas em Alfabetização. As atividades, desenvolvidas pelas oficinas pedagógicas, terão como objetivo capacitar os alunos/bolsistas para apropriação da língua escrita, na perspectiva interdisciplinar entre as áreas do conhecimento pedagógico e, capacitar os professores dos anos iniciais em exercício nas escolas de educação básica, por meio da articulação das orientações metodológicas com os princípios teóricos para o ensino e a aprendizagem da língua escrita.

A terceira etapa incluirá práticas de atuação e de intervenção pedagógica em alfabetização. Os materiais didáticos e as estratégias de ensino produzido pelas oficinas pedagógicas serão continuamente implementados no cotidiano escolar, por meio de observações participadas em sala de aula e nos demais ambientes escolares.

Os alunos/bolsistas procurarão desenvolver um diagnóstico do modo e das expectativas com as quais os professores e os alunos lidam com os materiais didáticos e as estratégias de ensino, através da produção de registros escritos numa espécie de “diário de campo”. Serão propostas e, na medida em que sejam pertinentes entre os demais sujeitos envolvidos no processo, implementadas ações destinações para aprimorar a práticas atuação e intervenção pedagógica em alfabetização.

Destaca-se que se pretende gerar não apenas conhecimento com este subprojeto, mas também conteúdos digitais; estes no decorrer das atividades poderão ser inseridos no Ambiente Virtual de Aprendizagem.

O “Ambiente Virtual de Aprendizagem” da UNIFRA encontra-se em processo de construção e têm por objetivos produzir materiais didáticos digitais diferenciados e de qualidade, bem como fomentar atividades que envolvam os alunos e professores, com o uso pedagógico das tecnologias digitais.

Neste subprojeto, a produção de conteúdos digitais acontecerá em formato de vídeos, imagens, hipertextos e animações, para propiciar a construção de conceitos e a interação com o objeto do conhecimento, que estarão disponíveis para todos terem acesso de forma autônoma, individual ou coletiva.

Ainda nesse subprojeto pretende-se intensificar a utilização pedagógica das diversas ferramentas da *Web 2.0*, por meio de *blog*, da escrita colaborativa na internet, bem como as produções digitais de autoria dos envolvidos no subprojeto. O *blog* deste subprojeto estará vinculado ao *site* do PIBID Institucional da UNIFRA, caracterizando-se pela conexão com os demais subprojetos que estarão disponíveis nesse *site*, criando assim a rede de conhecimentos compartilhados.

### Referências

- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-33.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Cibercultura*. In.: Educação

<p>e Sociedade. Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. de 2002. Disponível em: <a href="http://www.cedes.unicamp.br">http://www.cedes.unicamp.br</a></p> <p>SCHETTERT, L. S. <i>Alfabetização: vivendo e construindo a vida</i>. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 1987.</p> <p>UNIFRA, Pró-Reitoria de Graduação. <i>Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia</i>. Santa Maria, RS: 2008.</p>		
9. Nome e endereço das escolas da rede pública de Educação Básica (enumerar todas as participantes do subprojeto institucional)	Nº de alunos matriculados na escola considerando apenas o Nível de Licenciatura	Último IDEB (quando houver)
<p>Nome: <b>Escola Municipal de Ensino Fundamental Adelmo Simas Genro</b></p> <p>Endereço: Rua 26, s.n.º, Bairro Marista II, Nova Santa Marta – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3212 6179</p>	<p>314 alunos anos iniciais</p>	<p>3,4</p>
<p>Nome: <b>Escola Municipal de Ensino Fundamental CAIC – Luizinho de Grandi</b></p> <p>Endereço: Rua Olga Parcianello, s. n.º, Vila Lorensi – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3211 1933</p>	<p>324 alunos anos iniciais</p>	<p>3,9</p>
<p>Nome: <b>Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim</b></p> <p>Endereço: R: Visconde Ferreira Pinto, 240, Bairro Itararé – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3222 4123</p>	<p>115 alunos anos iniciais</p>	<p>3,5</p>
<p>Nome: <b>Escola Estadual de Ensino Fundamental General Edson Figueiredo</b></p> <p>Endereço: Rua Irmão Donato, 95, Bairro Nossa Senhora de Lourdes – Santa Maria, RS. Telefone: (55) 3217 1696</p>	<p>240 alunos anos iniciais</p>	<p>4,7</p>
<p><b>10. Ações Previstas</b></p>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da Escola: investigação da realidade escolar, de forma exploratória, tendo contato com os seguintes documentos: calendário escolar, projeto pedagógico, planos de estudos, regimento escolar. Conhecer a infra-estrutura da escola. Seleção dos professores supervisores e dos alunos/bolsistas do PIBID.</li> <li>• Elaboração das Propostas de Atuação Pedagógica em Alfabetização que serão desenvolvidas nas escolas da rede Públicas Municipais participantes do subprojeto. O enfoque metodológico para elaboração da proposta de atuação pedagógica estará ancorado na metodologia participativa. A proposta contará com a participação dos alunos bolsistas-UNIFRA, professores das escolas de educação básica, sob a orientação dos</li> </ul>		

professores-UNIFRA. A elaboração das propostas de atuação pedagógica contará com as seguintes etapas que acontecerão simultaneamente: a) levantamento dos Indicadores de Qualidade na Educação, do MEC, realizar a avaliação referente à dimensão Ensino e Aprendizagem da leitura e da escrita, nas escolas selecionadas, b) observações participadas dos alunos bolsistas com objetivo de vivenciar o dia a dia da sala de aula, c) problematização do contexto escolar e das práticas pedagógicas de alfabetização e letramento, d) levantamento bibliográfico e estudos teórico-metodológicos acerca da alfabetização e letramento durante os encontros nos grupos colaborativos.

- Seminário que contará com a participação da comunidade escolar (pais, professores, alunos) para a apresentação da Proposta de Atuação Pedagógica em Alfabetização elaborada pelos alunos/bolsistas-UNIFRA e professores das escolas de educação básica.
- Execução das Propostas de Atuação Pedagógica em Alfabetização, pelos alunos/bolsistas-UNIFRA, nas escolas participantes, sob supervisão do professor da escola e sob orientação do professor-UNIFRA. Nesta etapa, quando o futuro pedagogo estará executando a proposta, este deverá:
  - a) participar de todas as atividades que compõem o cotidiano da escola, a destacar: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, conselho escolar, conselho de classe;
  - b) planejar, executar e avaliar práticas pedagógicas interdisciplinares em alfabetização, contextualizadas e inovadoras;
  - c) elaborar/organizar/produzir de atividades/materiais didáticos/estratégias de ensino que potencializem o processo de leitura e de escrita;
  - d) produzir registros escritos numa espécie de “diário de campo” os resultados de suas observações participadas e reflexões para analisar e discutir à luz dos referenciais teóricos as práticas vivenciadas;
  - e) organizar e/ou participar de eventos acadêmicos;
  - f) participar dos encontros dos grupos colaborativos com os professores das escolas de educação básica e professor orientador;
  - g) acompanhar a turma dos anos iniciais, mediante observações participadas;
  - h) organizar e participar das oficinas pedagógicas;
  - i) desenvolver avaliação do processo, por meio de encontros de planejamento e avaliação, seja na escola como na UNIFRA.
- Ações de avaliação por parte de todos os participantes ocorrerá durante todo o processo de desenvolvimento do subprojeto como:
  - a) na elaboração de relatórios pelos alunos/bolsistas, professores das escolas de educação básica e professor-UNIFRA;
  - b) nas reuniões de estudos;
  - c) nas visitas as escolas participantes do subprojeto;
  - d) nos seminários ao final de cada semestre.
- Seminários entre os participantes para discussão dos resultados, perspectivas e limites do subprojeto cada final de semestre.
- Seminários Interdisciplinares envolvendo os subprojetos (anualmente).
- Compilação e produção de CD-ROM contendo as Propostas de Atuação Pedagógica em Alfabetização implementadas e os respectivos materiais didáticos desenvolvidos para distribuição nas escolas participantes dos subprojetos que compõem o Projeto Institucional PIBID/UNIFRA.
- Utilizar com fins pedagógicos as tecnologias digitais da WEB 2.0.

## **11. Resultados Pretendidos**

Com o desenvolvimento do subprojeto pretende-se:

**a) Formação de professores: inicial e continuada**

- Valorização do curso de Pedagogia-UNIFRA.
- Promoção do gosto pela docência através do exercício da prática docente.
- Inserção do aluno em atividades de ensino e pesquisa acerca da alfabetização e dos processos de letramento.
- Qualificação da formação dos alunos e dos professores, tanto da educação básica quanto superior.
- Desenvolvimento da autonomia dos professores e dos futuros professores quanto ao seu processo de formação, tanto na Universidade quanto no contexto escolar.
- Consolidação de ações compartilhadas de formação em grupos colaborativos de estudos teóricos e de pesquisas.
- Desenvolvimento no futuro pedagogo da capacidade de atuar em equipe.
- Utilização de metodologias interdisciplinares.
- Inserção das tecnologias digitais nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com fins pedagógicos.
- Desenvolvimento, junto aos professores e aos futuros pedagogos, a capacidade de elaborar, coordenar, executar e avaliar projetos com o foco na alfabetização e letramento.
- Valorização e maior visibilidade da licenciatura em Pedagogia.
- Conhecimento da realidade escolar pelo bolsista, a fim de que o mesmo entenda como se processa o planejando e o desenvolvimento de ações pedagógicas no exercício da docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Aproximação e troca de experiências entre Universidade e Escola Básica.
- Fomento da pesquisa e publicação dos resultados atingidos durante o tempo de duração do projeto PIBID.
- Promoção da articulação teoria-prática nas práticas de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Elevação da qualidade do curso de formação de professores de Pedagogia da UNIFRA.

**b) Escola**

- Contribuição para a melhoria do ensino nas escolas selecionadas, o que se refletirá no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, em 2011 e 2012.
- Qualificação a prática pedagógica dos professores alfabetizadores.
- Potencialização da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos.
- Aproximação da universidade e da escola de educação básica, reconhecendo-se como parceiros e centros formadores.
- Reconhecimento das qualidades da escola pública, dos seus professores e estudantes, abrindo espaço e dando oportunidades para que esses desenvolvam seu potencial.

**12. Cronograma específico deste subprojeto**

Atividade	Mês de início	Mês de conclusão
Seleção dos bolsistas do PIBID.	08/2010	09/2010

Conhecimento da realidade escolar.	09/ 2010	10/2 010
Estudo os Indicadores de Qualidade em Educação do MEC.	09/ 2010	10/2 010
Observações participadas, coleta e análise de dados, definição de prioridades em cada contexto escolar.	09/ 2010	10/2 010
Construção/apresentação da Proposta de Atuação Pedagógica em Alfabetização.	10/ 2010	10/2 010
Desenvolvimento, acompanhamento e participação das atividades pelos alunos/bolsistas e professor supervisor.	09/ 2010	07/2 012
Planejamento, execução e avaliação das práticas pedagógicas interdisciplinares de alfabetização.	10/ 2010	07/2 012
Elaboração, organização, produção de atividades/materiais didáticos/estratégias de ensino.	10/ 2010	07/2 012
Organização e produção das oficinas pedagógicas.	10/ 2010	07/2 012
Participação em eventos técnico-científicos.	10/ 2010	07/2 012
Encontros dos grupos colaborativos.	10/ 2010	07/2 012
Monitorias de apoio pedagógico.	09/ 2010	07/2 012
Interação com o Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIFRA, bem como nas demais tecnologias digitais.	10/ 2010	07/2 012
Mostra de trabalhos.	05/ 2011	05/2 012
1º Seminário Interdisciplinar.	06/ 2011	06/2 011
2º Seminário Interdisciplinar.	06/ 2012	06/2 012
Elaboração de relatórios parciais e final.	12/ 2010  07/ 2011	12/2 010  07/2 011

	12/ 2011	12/2 011
	07/ 2012	07/2 012
Seminários para avaliação e [re]planejamento das atividades do subprojeto.	12/ 2010	12/2 010
	06/ 2011	06/2 011
	12/ 2011	12/2 011
Seminário final.	07/ 2012	07/2 012
Conclusão do projeto	07/ 2012	07/2 012
<b>13. Previsão das ações que serão implementadas com a verba de custeio – a proposta deverá ser detalhada, pois será usada como parâmetro durante toda a vigência do convênio</b>		
<p>A verba de custeio destinada ao subprojeto será empregada para viabilizar as seguintes ações:</p> <p><b>1) Passagem</b></p> <p>1.1) Passagens urbanas: Transporte dos estudantes e dos professores participantes entre as escolas e a UNIFRA por ocasião das atividades conjuntas.</p> <p>1.2) Passagens aéreas e terrestre intermunicipal: Passagens para os convidados participantes dos dois seminários que estão previstos para os anos de 2011 e 2012 e demais atividades de formação.</p> <p><b>2) Material de consumo</b> Aquisição de materiais de consumo diversos (CD, cartuchos de tinta e <i>tonner</i>, papel, grampos, cadernos, etc.) para uso nas atividades nas escolas, nos seminários interdisciplinares e oficinas pedagógicas do subprojeto.</p> <p><b>3) Serviços de Terceiro-Pessoa Física</b> Diárias para cobrir a estadia de professores convidados que participarão dos seminários e oficinas pedagógicas.</p> <p><b>4) Serviços de Terceiros- Pessoa Jurídica</b></p> <p>4.1) Remuneração dos trabalhos técnicos de programação e editoração dos textos produzidos nos grupos colaborativos e disponibilizados no Ambiente Virtual de Aprendizagem da UNIFRA.</p>		

4.2) Produção de materiais para as atividades realizadas nas escolas e na instituição.

Incluindo o percentual da contrapartida institucional no 1º ano, fica assim estabelecida a distribuição do plano de despesas por ano no curso de Pedagogia:

Natureza da Despesa	Valores por ano	
	1º ano	2º ano
<b>Material de Consumo</b> 60,8%	R\$ 9.285,00	R\$ 9.000,00
<b>Passagem e Despesas com Locomoção</b> 13,8%	R\$ 2.100,00	R\$ 2.100,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Física</b> 10,3%	R\$ 1.500,00	R\$ 1.500,00
<b>Serviços de Terceiros – Pessoa Jurídica</b> 15,1%	R\$ 2.400,00	R\$ 2.400,00
<b>Total da Verba de Custeio</b>	<b>R\$ 15.285,00</b>	<b>R\$ 15.000,00</b>

#### 14. Outras informações relevantes (quando aplicável)

A escolha dos professores supervisores de área acontecerá por meio de edital que será lançado pela IES após aprovação da Capes ao PIBID/UNIFRA. No edital, serão elencados os critérios referentes às orientações estabelecidas no edital nº 018/2010 PIBID-CAPES, assim como outros que serão definidos pela equipe PIBID/UNIFRA. Entre eles destacamos, *a priori*:

- preferencialmente, pertencer ao quadro efetivo da instituição;
- ter disponibilidade de 20h semanais para acompanhar os alunos bolsistas e participar das atividades;
- previstas nos subprojetos;
- participar dos grupos colaborativos e atividades de formação continuada sempre que solicitado, convidado.

A escolha dos alunos bolsistas por meio de edital que será lançado após aprovação da Capes ao PIBID/UNIFRA. No edital, serão elencados os critérios referentes às orientações estabelecidas no edital nº 018/2010 PIBID-CAPES, assim como outros que serão definidos pela equipe PIBID/UNIFRA.

A seleção dos alunos bolsistas será realizada em parceria com o coordenador pedagógico do curso, devendo ser considerados alguns aspectos comuns:

- ser brasileiro, ou possuir visto permanente no País;
- estar regularmente matriculado em curso de licenciatura nas áreas abrangidas pelo PIBID;
- estar em dia com as obrigações eleitorais;
- estar apto a iniciar as atividades relativas ao projeto tão logo ele seja aprovado;
- dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 12h semanais exclusivamente às atividades do respectivo subprojeto, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares;
- apresentar bom rendimento acadêmico;

Os alunos poderão ser substituídos durante o projeto.

A proposta desse subprojeto está co-relacionada ao Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente, uma vez que congrega com os espaços de discussões atuais dos cursos de

licenciatura, assim como propõe encaminhamento articulados às discussões a ações desse Fórum, entre eles: incentivo aos acadêmicos de cinco cursos de licenciaturas à docência, conforme as políticas de formação de professores; investimento na relação IES, redes públicas de ensino e escolas; iniciativa a propostas pedagógicas nos subprojetos, que investem no desenvolvimento de ações presenciais e, também, à distância.

M357e

Marquezan, Fernanda Figueira

A espiral da aprendizagem docente: processos formativos de egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência / Fernanda Figueira Marquezan – Porto Alegre, 2016.  
329 p. : il.

Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2016

1. Programa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID - aprendizagem docente 2. PIBID - processo formativo 3. PIBID - formação de professores I.Título

CDU: 37