

THAÍS CARDOZO DE SOUZA DOS SANTOS

**O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
DEZEMBRO/2014**

THAÍS CARDOZO DE SOUZA DOS SANTOS

**O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, como parte dos requisitos para obtenção do grau de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marta Regina Brostolin



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
DEZEMBRO/2014**

Ficha catalográfica

Santos, Thais Cardozo de Souza dos
S237p O PIBID e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos
professores da educação básica/ Thais Cardozo de Souza dos Santos;
orientação Marta Regina Brostolin. 2014.
119 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica Dom
Bosco, Campo Grande, 2014.

1. Professores - Formação profissional 2. Programa Institucional de
Bolsas de Iniciação à Docência 3. Desenvolvimento profissional
4. Profissão – Aprendizagem I. Brostolin, Marta Regina II. Título

CDD – 370.71

“O PIBID E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA”

THAÍS CARDOZO DE SOUZA DOS SANTOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Profº, Drº, Marta Regina Brostolin – UCDB 

Profº, Drº, Carina Elisabeth Maciel – UFMS 

Profº, Drº, Patricia Alves Cravinho – UCDB 

Campo Grande-MS, 10 de DEZEMBRO de 2014.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. (Paulo Freire)

AGRADECIMENTOS

Ao meu Deus, o que seria de mim sem a fé que eu tenho Nele? Agradeço-o por ter colocado pessoas tão especiais ao meu lado, sem as quais certamente não teria dado conta!

Aos meus pais, Zilda e Washington, meu infinito agradecimento. Sempre acreditaram em minha capacidade, considerando-me a melhor de todas, mesmo não sendo. Isso me fortaleceu e fez com que eu tentasse não ser a melhor, mas desse o melhor de mim. Obrigada pelo amor incondicional.

Aos meus irmãos, Bóris e Janaína, sempre ao meu lado, que me encorajaram a crer em que posso ser mais do que imagino. Cada um ao seu modo, sempre confiaram em mim e em meu trabalho. Obrigada pela credibilidade!

Ao João Paulo, meu grande incentivador, pelo apoio e pela confiança em mim e ao meu trabalho! Obrigada por compreender as minhas ausências!

Aos meus cunhados, Frederico e Valéria, pelo carinho, e aos meus sobrinhos Manoela, Victor Hugo e Isadora, pelo afeto e sorrisos, essenciais para fortalecer-me!

Aos demais familiares, que com muita atenção e apoio, torceram por mim, não medindo esforços para que eu chegassem até essa etapa da minha vida. Obrigada!

Às amigas que estiveram presentes mesmo quando estive ausente. Vocês foram importantes na minha caminhada!

Aos colegas e amigos de trabalho, da Escola Municipal José Rodrigues Benfica e da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, pelo incentivo, parceria e suporte durante a minha trajetória no mestrado.

Ao Prof. Nalvo Franco de Almeida Junior, diretor da Faculdade de Computação da Universidade Federal de Mato Grosso Sul, pela concessão do afastamento parcial de minhas atividades e pelo apoio.

Às queridas Ana Lucia Riedlinger, Narah Rigon e Sandra Regina Alves Uechi, gestoras da Escola Municipal José Rodrigues Benfica, que durante a minha trajetória no

mestrado, ajudaram-me confiando no meu trabalho com dispensas para que eu participasse das atividades do mestrado.

À prof.^a Dr.^a Marta Regina Brostolin, que acreditou em meu potencial de uma forma que eu mesma não acreditava ser capaz de corresponder. Não foi somente orientadora, foi amiga, conselheira, mãe e confidente. Referência profissional e pessoal para o meu crescimento. Sempre disponível e disposta a ajudar-me, querendo que eu aproveitasse cada segundo dentro do mestrado para absorver algum tipo de conhecimento. Obrigada pela dedicação carinho, esperança, humildade e por ter recebido meu trabalho de forma profissional e materna. Estou grata por ficar ao meu lado e acreditar em mim.

Aos meus amigos de mestrado, pelos momentos divididos juntos, especialmente à Ana Cristina e Evelyn Aline, se tornaram verdadeiras amigas que tornaram mais leve a minha jornada... Obrigada por dividirem comigo as minhas angústias, alegrias e ouvirem minhas bobagens. Foi ótimo contar com vocês!

Às professoras Carina Elisabeth Maciel e Patrícia Alves Carvalho por aceitarem participar da minha banca e pelas contribuições.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Infância por compartilharem comigo aprendizagens e conhecimentos.

A todos os alunos, professores e funcionários do Programa de Pós-graduação *Scrito Sensu* em Educação da Universidade Católica Dom Bosco, especialmente às professoras Flavinês Rebolo, Maria Aparecida de Souza Perrelli, Maria Cristina Lima Paniago Lopes e Ruth Pavan, que com ensinamentos, orientações e amizade, ajudaram-me ativa ou passivamente neste processo de formação. Vocês também foram referências para mim!

Aos envolvidos com o Pibid/Pedagogia/UFMS que participaram espontaneamente deste trabalho. Por causa deles é que esta dissertação se concretizou. Vocês merecem meu eterno agradecimento.

À CAPES pelo apoio financeiro.

Enfim, obrigada a todos que contribuíram de alguma forma para a realização deste trabalho.

SANTOS, Thaís Cardozo de Souza dos. **O Pibid e suas contribuições para o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica.** Campo Grande - MS, 2014. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco.

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente. Tem como objetivo geral analisar se as ações do Pibid desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento profissional aos professores da educação básica envolvidos no processo formativo dos acadêmicos bolsistas. A pesquisa possui uma abordagem de cunho qualitativo para retratar a perspectiva dos cinco participantes. Como procedimento técnico-metodológico realizou-se os seguintes passos: um levantamento teórico por meio da pesquisa bibliográfica sobre o tema formação e desenvolvimento profissional docente; leitura dos documentos que embasam o Pibid em âmbito nacional e institucional; entrevista semiestruturada com o professor-supervisor e os docentes da educação básica ligados diretamente às ações do Pibid na escola. Os resultados apontam que os sujeitos da pesquisa percebem a escola como principal espaço da aprendizagem à docência, tanto para aqueles que estão a mais tempo na profissão, bem como para os acadêmicos bolsistas inseridos no ambiente escolar. O subprojeto Pibid/Pedagogia/UFMS tem além da preocupação com a formação inicial dos acadêmicos bolsistas uma responsabilidade com a melhoria da educação na escola em que atua, visa a troca de experiências e interferência positiva no cotidiano da escola e do professor da educação básica. As atividades desenvolvidas pelo programa na escola possibilitam a interação, momentos de reflexão sobre a prática e estudos teóricos e assim permitem o desenvolvimento profissional dos acadêmicos-bolsistas e dos demais professores da escola. Porém, entende-se que há necessidade de um estímulo maior para que os professores da escola se envolvam mais com o Pibid.

Palavras-Chave: Formação de professores; Desenvolvimento Profissional Docente; Pibid; Escola; Aprendizagem da profissão.

SANTOS, Thaís Cardozo de Souza dos. **The Pibid and their contributions to the professional development of teachers of basic education..** Campo Grande - MS, 2014. 118 p. Dissertation (Master's Degree in Education) Dom Bosco Catholic University.

ABSTRACT

This work is linked to the Pedagogical Practices Research Line and its relations with the Teacher Training. Its general objective is to analyze the Pibid actions developed at school enable professional development for teachers of basic education involved in the training process of grant students. The research has a qualitative nature approach to portray the perspective of five participants. As technical and methodological procedure was carried out the following steps: a theoretical survey through the literature on the subject teacher education and professional development; reading of the documents underlying the Pibid in national and institutional level; semi-structured interview with the teacher-supervisor and teachers of basic education directly related to Pibid actions at school. The results show that the subjects perceive the school as the main space of learning to teaching, both for those who are the most time in the profession, as well as the entered Bolsistas academics in the school environment. The subproject Pibid / Pedagogy / UFMS is beyond the concern with the initial training of academic fellows a responsibility to improve education in the school in which it operates, aims at exchanging experiences and positive interference in the school routine and the teacher of basic education. The activities developed by the program in school enable interaction, moments of reflection on the practical and theoretical studies and thus enable the professional development of academic fellows and other school teachers. However, it is understood that there is need for a greater incentive for school teachers to be more involved with the Pibid.

Keywords: Teacher education; Professional Development of Teachers; Pibid; school; Profession Learning.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Cursos selecionados no Edital MEC/CAPES/FNDE/2007	56
QUADRO 2: Cursos selecionados no Edital n.002/2009 – PIBID	57
QUADRO 3: Cursos selecionados no Edital n. 001/2011/CAPES – PIBID	58
QUADRO 4: Cursos selecionados no Edital n.001/2011/CAPES – PIBID	59
QUADRO 5: Pibid Diversidade UFMS	61
QUADRO 6: Estado do conhecimento/Publicações	69
QUADRO 7: Estado do conhecimento Scielo.....	70
QUADRO 8: Estado do conhecimento BDTD.....	72
QUADRO 9 – Turmas atendidas pelo Pibid/Pedagogia/ UFMS.....	77
QUADRO 10 - Sujeitos da pesquisa / Atuação / Turma de atuação.....	81
QUADRO 11 – Sujeitos da pesquisa / tempo de atuação:.....	81
QUADRO 12 – Sujeitos da pesquisa / Formação acadêmica.....	82
QUADRO 13 – Amparo legal do Pibid.....	83

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Participantes do PIBID.....	50
--	----

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Faixa etária..... 81

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I - FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	19
1.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA	21
1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	27
1.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE	32
CAPÍTULO II - OS PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO E INSERÇÃO À DOCÊNCIA	38
2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA ..	50
2.2. O PIBID NA UFMS	57
2.3. O PIBID PEDAGOGIA/UFMS	65
CAPÍTULO III - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	68
3.1 PASSOS DA PESQUISA	68
3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	69
3.3 PESQUISA DE CAMPO	78
3.4 ANÁLISE DOS DADOS.....	80
CAPÍTULO IV - OS ACHADOS DA PESQUISA	82
4.1 CONCEPÇÃO DE PIBID	85
4.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA SOBRE O PAPEL DE CO- FORMADORES	90
4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PIBID	95
4.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM À DOCÊNCIA	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE	113

INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco - UCDB, inserido na Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas e suas Relações com a Formação Docente, vinculado ao Projeto “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, projeto financiado pelo Observatório da Educação – Edital 001/2008 da CAPES/INEP/SECAD, um projeto em rede que congrega três núcleos de pesquisa, do qual participei como professora bolsista da educação básica: Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Retrocedendo a trajetória acadêmica em busca da titulação de mestre, volto ao início de minha formação como professora. Iniciei minha vida acadêmica cursando Pedagogia na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) em 2003. Buscando enriquecer minha formação, participei como membro do Grupo de Estudos Formação e Prática do Professor da UFMS, desde 2005 até 2012. Durante os estudos, aumentaram as indagações sobre a prática e formação docente. Considero que ter participado deste grupo foi muito importante para minha formação, pois a partir daí dei os meus primeiros passos no mundo da pesquisa e desenvolvi meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) com o tema “A ação pedagógica de professores: um estudo com alfabetizadores e especialistas da Reme de Campo Grande, MS (2006)”. A conclusão desse trabalho possibilitou compreender um pouco mais sobre o cotidiano escolar e suas inferências na profissão docente.

Logo após esse estudo, ingressei no ambiente escolar como professora de educação básica e tutora de educação à distância. A minha inserção na escola e nos ambientes virtuais de aprendizagem reacenderam as indagações sobre a prática, constituição, formação e perfil dos professores. Por isso, no ano de 2008, iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Planejamento e Tutoria em Educação a Distância e como monografia fiz uma pesquisa para investigar a

formação e o perfil profissional dos tutores de educação a distância com o tema “Reflexão sobre o perfil e formação do tutor semipresencial no Curso Técnico para Funcionários Públicos (2009)”. Ao concluir a pesquisa, mais uma vez, deparei-me com resultados que enfatizam a formação e constituição do professor, nesse caso tutor, ao longo de sua prática.

Do início de minha formação até minha entrada no mestrado, em 2013, sempre estive observando a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e o meu. Ao ingressar no mestrado, fui convidada a participar como professora de educação básica bolsista do Projeto “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil”, projeto financiado pelo Observatório da Educação.

Esse projeto do Observatório de Educação tem como objetivo analisar, a fim de avaliar as políticas públicas destinadas a melhoria da educação no país. Coube à UCDB pesquisar as questões relacionadas ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Então, o foco central desta pesquisa é o desenvolvimento profissional dos coformadores, ou seja, o professor-supervisor e demais professores da escola que participam do Pibid.

O Pibid é um programa institucional de aperfeiçoamento e valorização de docentes para a educação básica. O programa visa à iniciação à docência de alunos de licenciatura, através de uma parceria das Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os acadêmicos de licenciaturas devem ser inseridos por meio do Pibid no contexto das escolas públicas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um professor de seu curso e de sua escola.

Em Mato Grosso do Sul, o programa acontece nas seguintes IES: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). O critério para que a IES participe do programa é que ela seja pública ou comunitária.

Esta pesquisa focaliza o Pibid da UFMS, pois foi a primeira instituição a ser contemplada com o programa, e entende-se, por esta razão, que o Pibid na UFMS possui uma trajetória significativa. A UFMS participa do programa desde o ano de 2007, quando ocorreu o primeiro edital de seleção de propostas para o Pibid. Sendo assim, o Pibid na UFMS abrangeu os editais dos anos 2007, 2009, 2011 e 2012. Em todos os editais que a UFMS concorreu aprovou cinquenta e cinco subprojetos, contemplando assim trinta e dois cursos de licenciaturas e aproximadamente quinhentos alunos na modalidade presencial e a distância.

Salienta-se que o curso de Pedagogia presencial desta instituição, foco deste estudo, passou a fazer parte do programa a partir do edital do ano de 2011 (EDITAL Nº 001/2011/CAPES). O subprojeto do Pibid da Pedagogia Presencial da UFMS atende a oito bolsistas de iniciação à docência em uma escola integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande. Estes são orientados por um coordenador de área, docente da UFMS, e por um professor-supervisor, docente da escola atendida. Assim, os sujeitos dessa pesquisa serão os professores da escola envolvidos diretamente com o Pibid, ou seja, o professor-supervisor e mais dois professores.

A proposta do subprojeto Pibid/Pedagogia/UFMS é de oportunizar a reflexão e debate no curso de Pedagogia com um olhar na construção do processo de formação de profissionais da educação. Tem-se a compreensão de que o currículo aborda o processo formativo e experiencial de todos os sujeitos envolvidos e relacionados tendo por objetivo desenvolver atividades formativas, as quais possibilitarão (re)construir e (re)significar o processo de formação de profissionais da educação que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com as normas do Pibid, o professor-supervisor é um professor efetivo da escola participante do projeto institucional, apoiado e designado para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. A sua principal atribuição no projeto é de participar como coformador do acadêmico bolsista e desenvolver um trabalho articulado com o coordenador de área do projeto. O professor-supervisor também recebe uma bolsa.

Observa-se que a presença do acadêmico na escola possibilitará uma complementação à formação inicial, porém esta formação contará com outros componentes relacionados à prática que nem sempre os cursos de licenciaturas oferecem, além de estudos que antecedem essa prática. Assim, o professor-supervisor e os demais professores da escola envolvidos no Pibid passam a contribuir efetivamente com a formação inicial dos bolsistas, concomitante ao seu processo autoformativo e desenvolvimento profissional.

Dessa forma, em continuidade ao meu processo formativo, surgiu, neste momento, o interesse de delimitar a pesquisa de mestrado à formação e desenvolvimento profissional docente a partir dos seguintes questionamentos:

- As ações do Pibid estão contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores da escola?
- Como o professor-supervisor e os professores da escola percebem seu movimento de atuação como coformadores dos acadêmicos do Pibid?

- Será a escola um espaço de aprendizagem da profissão?

Para responder tais indagações estabeleceu-se como objetivo geral do trabalho analisar se as ações do Pibid desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento profissional aos professores da escola envolvidos no processo formativo dos acadêmicos bolsistas. E como objetivos específicos: investigar se as ações desenvolvidas na escola pelo Pibid oportunizam aos professores da escola novas posturas em seus percursos formativos e suas práticas pedagógicas e levantar as concepções do professor-supervisor e dos professores da escola como coformadores dos acadêmicos do Pibid/Pedagogia/UFMS.

Na busca de atingir os objetivos e responder aos questionamentos iniciais, organizou-se o trabalho em quatro momentos e cada um está apresentado em diferentes capítulos dessa dissertação.

No Capítulo I, apresenta-se um histórico da formação inicial de professores e o curso de Pedagogia como está constituído atualmente, a formação continuada de professores e o desenvolvimento profissional docente, além de apontar perspectivas sobre a escola como espaço de aprendizagem à docência. Nesse sentido fundamentou-se em Libâneo (2010), Gatti (2003), Imbernón (2006 e 2010), Alarcão (1998) García (1999), Saviani (2009), Costa (1995), Bzerzinski (1996), Canário (1998), entre outros autores.

No Capítulo II, expõe-se um histórico do Pibid, explicando o que é e como funciona o programa, apresentam-se os caminhos do programa dentro da UFMS e também o subprojeto de Pedagogia no Pibid/UFMS. Para embasamento deste capítulo foram utilizados normatizações, editais, projetos, subprojeto e relatórios do programa.

Descrevem-se os percursos metodológicos da pesquisa no Capítulo III, explicando a seleção de literatura e documentos para a pesquisa bibliográfica, apresenta-se um estado do conhecimento acerca do tema Pibid e Desenvolvimento Profissional Docente, e os caminhos percorridos pela pesquisa de campo, levantamento de dados por meio de entrevistas semiestruturadas, tratamento e interpretação via análise de conteúdo.

No capítulo IV, mostram-se os resultados da pesquisa e a interpretação por meio das categorias temáticas que surgiram da inferência dos dados: Categoria 1 - Concepção de Pibid; Categoria 2 - Concepção dos professores da escola sobre o papel de coformadores; Categoria 3 - Desenvolvimento profissional Docente e o Pibid; Categoria 4 - Escola como espaço de aprendizagem da Docência.

A pesquisa se encerra com algumas considerações sobre o tema abordado que apontam que os sujeitos da pesquisa percebem a escola como principal espaço da

aprendizagem à docência, tanto para aqueles que estão a mais tempo na profissão, bem como para os acadêmicos bolsistas inseridos no ambiente escolar. O subprojeto Pibid/Pedagogia/UFMS tem além da preocupação com a formação inicial dos acadêmicos bolsistas uma responsabilidade com a melhoria da educação na escola em que atua e visa a troca de experiências e interferência positiva no cotidiano da escola e do professor da educação básica. As atividades desenvolvidas pelo programa na escola possibilitam a interação, momentos de reflexão sobre a prática e estudos teóricos e permitem o desenvolvimento profissional dos acadêmicos-bolsistas e dos demais professores da escola. Porém, entende-se que há necessidade de um estímulo maior para que os professores da escola se envolvam mais com o Pibid.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nas últimas décadas, a produção científica sobre formação de professores tem aumentado ocasionando grande visibilidade sobre a temática, como apontado por André (2010). Para abordar o assunto, faz-se necessário explicitar a compreensão sobre formação de professores, fundamentando em García (1999), Nóvoa (1995a) e Freire (1996).

As pesquisas no cenário da formação dos professores centram-se nos processos de construção do conhecimento profissional, ou seja, os saberes e identidade do professor, a profissionalização docente e o espaço para o desenvolvimento profissional.

Apesar de um complementar ao outro, García (1999) abrange o termo formação em três aspectos diferentes: como função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou de saber ser; como processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e se realiza em decorrência de um processo de maturação interna e das possíveis experiências dos sujeitos; e como instituição, quando se refere à organização da entidade que planeja e desenvolve as atividades de formação.

Já o Freire (1996) trata a formação como um fazer permanente que se refaz constantemente na prática. Pois, não é um treinamento, mas um ir e vir da ação pautada na reflexão. Dessa forma, a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas se constitui no passo a passo com várias influências externas, como, por exemplo, dos livros, mestres, aulas, troca com seus pares, internet e demais interações.

Para Nóvoa (1995a), a formação compreende de professores pautando-se em aspectos profissionais, pessoais e organizacionais da escola, ou seja, superando os acadêmicos

e não acadêmicos. Entende-se, então, que o conceito de formação possui múltiplas perspectivas, estando sempre atrelado ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente.

A formação de professores é um tema de amplo debate no campo da educação nacional e internacional, pois os professores, sua formação e atuação contribuem para que ocorra uma educação mais adequada com melhores condições, tendo em vista que o professor em sua prática dá aplicabilidade às legislações e reformas educacionais postas. Em consequência, esta formação deve estar de acordo com a realidade social, tendo em vista que a prática e a formação de professores acontecem num contexto de uma sociedade. Importante ressaltar aqui que uma revisão de literatura sobre o tema permite traçar um histórico com os avanços e retrocessos da formação de professores.

Infere-se, por meio de Costa (1995), que a partir dos apontamentos históricos, a formação de professores começou a ocorrer um bom tempo depois do início do trabalho docente. Isso desfavorece a consolidação profissional do professor. Depreende-se que a função de professor é muito antiga, contudo a profissão passa a ser fruto da modernidade, pautada em uma formação específica e questões de empregabilidade formal, diferente do que acontecia nos primórdios da profissão, pois as questões de vínculos eram destinadas à igreja e ao Estado.

Nesse contexto, discutir os pressupostos da formação do professor é debater como assegurar um domínio adequado da ciência, da técnica e da arte da profissão docente, ou seja, é tratar da competência profissional. No seu processo de formação, o professor se prepara para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar seus alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Deste modo, contextualizar a formação no âmbito do processo de desenvolvimento profissional dos professores decorre do entendimento de que a formação contínua se processa como algo dinâmico, que vai além dos componentes técnicos e operativos normalmente impostos aos professores pelas autoridades competentes, que não levam em conta a dimensão coletiva do trabalho docente e as situações reais enfrentadas por esses profissionais em suas práticas cotidianas.

1.1 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CURSO DE PEDAGOGIA

É notório que a figura do professor é uma das mais vistas na carreira estudantil de qualquer aluno, o professor terá a função de orientar os estudantes, colocar questões para que eles progridam, auxiliando-os com o fornecimento de fontes e informações, assim como colocar desafio para que os alunos percebam as diferentes perspectivas possíveis do problema. Portanto, o professor tem o objetivo de levar conhecimento, dirigir as inteligências jovens e promover consciência crítico-política.

A formação inicial do professor é um momento privilegiado para desenvolver as competências básicas ao desenvolvimento da sua carreira profissional, devendo ser encarado como uma primeira etapa de um longo percurso de formação que tem que ser aperfeiçoado permanentemente, como evidenciado por Formosinho (2009).

Para tanto, há que se compreender que a formação inicial possibilita a interação entre a pessoa do professor, seus saberes e seu trabalho. De acordo com Nóvoa (1995a), o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, deve dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelos professores, posto que o entenda como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações.

Para a compreensão da formação de professores e suas necessidades, faz-se necessário observar a construção desse processo historicamente. Conforme Costa (1995), na civilização ocidental, as cidades gregas Esparta e Atenas, também em Roma, tiveram formas próprias de concretização do trabalho docente. Esses professores, em sua maioria, eram pessoas comuns da sociedade, considerados mestres, porém leigos e nomeados pelos governantes, ou seja, não possuíam formação específica para ensinar.

A necessidade da formação docente foi preconizada por Comenius, no século XVII, surgindo em 1684 o primeiro estabelecimento de curso para formação de professores na França. Mas, institucionalmente, a questão da formação de professores só surgiu após a Revolução Francesa na Europa, no século XIX, daí o processo de criação das escolas normais como institutos de preparação dos professores (SAVIANI, 2009).

A partir do século XIX começa a se espalhar pelo mundo a necessidade da formação dos docentes, primeiramente pela França e, em sequência, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também começam a introduzir esses modelos nos moldes da Escola Normal.

A educação brasileira teve início logo após a colonização com a chegada dos jesuítas, em 1549, que ministram aulas aos filhos dos colonizados e índios com o intuito de

catequizá-los, ou seja, eram ministradas aulas com pregações e sermões com base no catolicismo. Compreende-se que a formação desses jesuítas, que atuavam como professores, eram baseados em ensinamentos do cristianismo europeu.

Com a Reforma Pombalina, em 1759, que, entre outras ações, resultou na expulsão dos jesuítas e do desmantelamento sistemático de seu aparelho educacional, dos métodos aos materiais didáticos, Portugal assumiu o controle pedagógico da educação a ser oferecida em terras brasileiras. A nomeação de um Diretor Geral dos Estudos passou a determinar a prestação de exames para todos os professores, assim os mesmos passavam a ter direito dos ditos nobres. É importante ressaltar que Reforma Pombalina passou a garantir uma educação pública que direcionasse a formação de quadros a serviço do Estado. Nesse contexto, as aulas eram ministradas por professores leigos formados pelos jesuítas. Logo, a ação pedagógica dos jesuítas continuava presente, mesmo sem estar de acordo com os princípios de educação laica da Reforma Pombalina.

As questões de educação começam a ganhar vulto a partir do período após a independência em 1822, concomitante com a ideia do desenvolvimento de sistemas nacionais de educação, ligados aos processos político-sociais de consolidação dos Estados Nacionais europeus, distinguindo-se em períodos (SAVIANI, 2009).

Durante o período imperial (1827-1890), surgiu a preocupação com a necessidade de formação dos professores no Brasil, de acordo com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827. Então, passa a ter obrigatoriedade os professores se instruírem até 1890, quando prevalece o modelo das Escolas Normais. Durante esse período, começaram a surgir as primeiras preocupações com o preparo didático dos professores. Já em 1890-1932, com o estabelecimento da expansão do padrão das Escolas Normais, foi um período marcado por dois vetores importantes, o enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino, tendo como anexa à escola-modelo à Escola Normal.

Na década de 1930, aconteceram vários debates sobre a criação das primeiras universidades brasileiras. No período 1932-1939, houve uma organização dos institutos de Educação cujos marcos são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Percebe-se que esse período foi marcado pela organização dos institutos em incorporar as exigências da pedagogia, que se buscava firmar como conhecimento de caráter científico, surgindo nesse momento à consolidação do novo modelo didático pedagógico da formação do docente. Brzezinski (1996) aponta esse período da revolução de 30 como época de evolução pedagógica no Brasil.

Outro período importante é entre 1939-1971, pois marca a organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais. A partir de então começaram a aparecer as universidades, os cursos de formação dos professores, surgindo assim o Decreto Lei n. 1.190 consolidando a faculdade de filosofia da universidade do Brasil, tornando-se o ponto de referência para a formação dos professores.

A formação de professores no Brasil, especialmente de pedagogos, está envolta por artefatos políticos, econômicos, sociais e momentos históricos diferenciados. A Pedagogia, no Brasil, legitimou-se como curso de formação de professores no final da década de 1930, por meio do Decreto – Lei n. 1.190 de 4 de abril de 1939.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras se firmou também a partir do Decreto de 1939 e passou a funcionar como formação de professores. Brzenzinski (1996) afirma que a Faculdade se transformou em Instituto Universitário que englobava o Conjunto das Ciências e as Humanidades em um Centro de Pesquisa, mas também tinha o viés de um centro de treinamento profissional de educadores. Porém a experiência com a pesquisa foi carente e em relação à formação de profissionais da educação teve pouca fundamentação teórica apenas tentando atender a exigência federal.

Libâneo (2010) aponta que o profissional no inicio dos anos 30 recebia a formação como técnico em educação e que só depois surgira a nomenclatura Pedagogia que formava licenciados para o Ensino Médio e bacharéis. Os cursos da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras consistiam em três anos de conteúdos específicos da área e mais um ano para formação didática. Eram formados bacharéis em Ciências Sociais, Filosofia, História Natural, Geografia e História, Química, Física, Matemática, Letras e Pedagogia, com mais um ano de curso a graduação valia como licenciatura e esses professores eram direcionados ao magistério nas escolas normais. Brzezinski (1996) destaca que o Curso de Pedagogia ocupa um lugar de segunda categoria em relação aos demais cursos.

Posteriormente, o Decreto Lei n. 8530 de 1946 – Lei Orgânica do Ensino Normal, a Portaria Ministerial n. 478 de 1954, e o Parecer n. 251 de 1962, confirmam o bacharelado em Pedagogia e regulamentam a formação de professores. Assim, passou-se a formar bacharéis e licenciados em Pedagogia em quatro anos. De acordo com Brzezinski (1996), o curso de Pedagogia fixou-se como formador de profissionais da educação, todavia sem uma definição de atuação no mercado de trabalho.

Com a Reforma Universitária, de 1968, de ideais tecnicistas, a Pedagogia passou a formar profissionais de educação com funções não docentes, tais como: magistério das disciplinas pedagógicas do segundo grau, orientação educacional, administração escolar,

supervisão escolar e inspeção escolar. Libâneo (2010, p. 46) evidencia o que vem em relação à formação do pedagogo, “o Parecer CFE 242/69 [...] abole a distinção entre o bacharelado e a licenciatura, mas mantém a formação de especialistas nas várias habilitações [...] a legislação em vigor estabelece que o formado no curso de Pedagogia receba o título de licenciado”.

A partir do final da década de 1970, o curso de Pedagogia passou a enfrentar problemas diante da insatisfação da formação de educadores e da falta de identidade desses profissionais. Dessa forma, com a aprovação da Lei n. 5.692, de 11 de Agosto de 1971, foram propostas mudanças na formação do magistério, “[...] o preparo de especialistas, do professor para o ensino pedagógico de 2º grau (antiga Escola Normal), assim como do pedagogo em geral, seria realizado em habilitações acrescidas a cursos de licenciatura” (BRZEZINSKI, 1996, p. 86).

De 1971 a 1996 ocorre a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério. Período em que ocorreram mudanças na legislação do ensino, em decorrência da Lei n. 5.692/71, alterando as denominações de ensino primário e médio para primeiro e segundo graus. Desse modo, quando ocorreu a reforma do ensino primário e médio, em 1971, as universidades fizeram uma reforma curricular para formar os professores para atuar na pré-escola e nos anos iniciais do ensino de primeiro grau.

Nesse mesmo período, o Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC-CFE, 1972), aprovado em seis de abril de 1972, traz alterações na habilitação específica do magistério que foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. O Parecer 867/72, de 1972, determina a exigência prévia do magistério, de no mínimo um ano, anterior ao ingresso do Curso de Pedagogia ou à obtenção do diploma.

Período esse de mudanças nas reformas curriculares no curso de Pedagogia que possibilitaram aos pedagogos as habilitações para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, antigo primário, no magistério em nível médio e também como especialista em educação. Destaca-se que todas as alterações e regulamentações sofridas pela Pedagogia foram para adequá-la aos momentos vivenciados pelo país e pelo ensino.

Nos anos de 1980 os educadores passaram a se engajar mais nas discussões que embasavam a reformulação dos cursos de formação de professores, que deu origem a Comissão Nacional de reformulação de Cursos de Formação de Educadores (CONARCFE), que mais tarde se transformou em Associação Nacional de Formação dos Profissionais de

Educação (Anfope). As discussões desse período constituíram na abertura e reformulação das propostas curriculares.

Com a instituição da Constituição Federal de 1988, as questões sobre o magistério relacionadas à carreira, piso salarial e obrigatoriedade da formação superior foram estabelecidas, contudo ainda não o suficiente, pois precisavam de uma regulamentação específica.

Já a partir de 1996 a 2006 com o advento dos Institutos Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia, nasce uma política educacional tendente a efetuar um maior nivelamento nas bases da formação, promovendo uma preparação mais aligeirada, menos gastos, por períodos mais curtos, todas essas características foram promulgadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 20 de dezembro de 1996. A LDB sinalizou para uma política educacional tendente a efetuar um nivelamento por baixo: os institutos superiores de educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.

A LDB (1996), no título IV, Artigos 62 e 64, trata dos Profissionais da Educação e evidencia a formação através do curso de Pedagogia. O Artigo 62 estabelece a formação docente para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Infantil e do Magistério, e o Artigo 64 estabeleceu a formação de especialista através da Pedagogia.

A Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n. 1 de 15 de maio de 2006, estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia, e aponta que o curso de Pedagogia:

[...] destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL, 2006, p.2).

Todos os períodos citados mostram destaques na formação dos professores e o nítido melhoramento ao decorrer dos séculos, o que demonstra o aumento das perspectivas positivas em relação à educação do Brasil, visando encontrar caminhos, que permitam superar as dificuldades detectadas aos longos dos tempos.

Hoje, no cenário da educação brasileira coexiste uma enorme diversidade de alternativas de ensinar, aprender e formar professores que irão mediar o processo ensino e aprendizagem na Escola Básica. No universo das licenciaturas, observa-se uma pluralidade de

currículos, programas e concepções ideológicas, políticas, teóricas e metodológicas. Essa diversidade inspira pesquisas nos diferentes campos do conhecimento e da educação.

Na atualidade, para exercer a docência em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, seja em escolas públicas ou particulares, é exigido formação no curso de Pedagogia em nível superior. No entanto, a formação de professores dos anos iniciais no Curso de Pedagogia vem enfrentando desafios, diante da mudança de configuração de seu corpo discente. Enquanto nos anos 70 do século passado, ele era frequentado, predominantemente, por normalistas, com a forte presença daqueles que já se encontravam no exercício da docência em escolas básicas das redes de ensino público e privado, verifica-se, a partir de meados dos anos 80, uma mudança significativa na configuração dos alunos de Pedagogia.

Esse fato, verificado nos Cursos de Pedagogia de todo o país, vem produzindo novas questões e desafios para a formação profissional dos Pedagogos, especialmente, se considerar que a experiência de magistério não é exigida para ingresso no Curso de Pedagogia, como era antigamente no período da Ditadura Militar.

Para compreender a prática docente, o processo de formação inicial que lhe é pressuposto, e que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, requer a mobilização dos saberes teóricos e práticos capazes de propiciar o desenvolvimento das bases para que eles investiguem sua própria atividade e, a partir dela, constituam os seus saberes, num processo contínuo. Pode-se, então, definir a formação como sendo o conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores em exercício com objetivo formativo (GARCÍA, 1999).

Ao longo dos últimos anos do século passado ocorreram sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente que revelam um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas. A questão pedagógica, de início ausente sem qualquer tipo de formação, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas. Mas, além dos períodos analisados fica evidente que ainda não se encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório devido à precariedade das políticas formativas cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar no país (SAVIANI, 2009).

Contudo, observa-se que mesmo com a precariedade das políticas formativas, como já apontada por Saviani (2009), todo o percurso da formação de professores no Brasil teve avanços e retrocessos, porque as mesmas não estão estagnadas, apesar de poderem evoluir

mais. Sabe-se que a formação inicial do docente é muito importante para carreira profissional na área educacional, mas não só a formação base é essencial, como também fazer dessa formação algo de desenvolvimento contínuo em busca do aprimoramento ao longo da carreira docente.

Pesquisas apontam que a formação de professores constituiu-se de grandes avanços nas últimas décadas. A formação continuada e o desenvolvimento profissional é condição importante para a releitura das experiências e das aprendizagens.

1.2 FORMAÇÃO CONTINUADA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A formação continuada de professores ganhou ênfase a partir dos anos de 1990, por meio das novas atribuições que passaram a assumir na sociedade, com o avanço das tecnologias. Uma ferramenta que faz parte da sociedade atual que requer uma pedagogia crítica e reflexiva. Por isso, propor uma formação continuada com a utilização das tecnologias é aliar a informação e a busca de fontes virtuais consistentes com uma base técnica e científica para o desenvolvimento profissional.

Essa postura é fundamental para que os professores possam avaliar suas ações metodológicas e desenvolver projetos com uma metodologia virtual colaborativa. As tecnologias são utilizadas na educação “[...] como elementos técnicos, como planejamento, programação, objetivos bem retardados, avaliação, etc [...]” (IMBERNÓN, 2010, p.17). Vale destacar que também são utilizadas para contribuir positivamente para o processo de ensino e aprendizagem.

Face ao avanço das tecnologias e sua utilização na educação, as políticas educacionais no país visam um atendimento de qualidade nas instituições educativas ocorrendo nos últimos anos grande difusão da formação continuada.

Segundo Imbernón (2010), neste período da formação continuada, as universidades iniciaram a implantação de cursos e minicursos destinados a professores em exercício, pelo fato da formação inicial estar atingindo um novo patamar, pois as reformas curriculares passaram a acontecer para formar professores aptos a ensinar a sociedade que agora faz uso das tecnologias e está em constante mutação. Faz-se necessário destacar que o autor trata, especificamente, de seu país de origem, a Espanha, porém este movimento também ocorreu no Brasil.

A partir dos anos 90 do século passado, a formação continuada de professores passou a ser institucionalizada, no Brasil, por meio da atual LDB e do Plano Nacional de Educação, Lei n. 10.172 de 09 de janeiro de 2001. Vale destacar que a partir da LDB, o governo federal promove ações para tal institucionalização. Imbernon (2010, p.19) aponta que o processo de institucionalizar a formação continuada tem “[...] a intenção de adequar os professores aos tempos atuais, facilitando um constante aperfeiçoamento de sua prática educativa e social, para assim adaptá-las às necessidades presentes e futuras”.

Com a institucionalização da formação de professores, pode-se dizer que passou a existir no Brasil uma política de formação continuada por meio de parcerias do Ministério da Educação e Cultura (MEC) com os governos estaduais e municipais. Gatti (2003) destaca que as ações desenvolvidas no âmbito da educação continuada, em sua maioria, têm o intuito de sanar problemas oriundos da formação inicial.

A LDB aborda esse tipo de formação de três formas diferentes, considerando-a como capacitação em serviço (Art. 61, Inciso I); como aperfeiçoamento profissional continuado (Art. 67, Inciso II); e como treinamento em serviço (Art. 87). Observa-se diferença de nomenclaturas e entendimentos sobre a formação do professor.

Prada (1997) conceitua as terminologias já utilizadas para a formação continuada: Capacitação, proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; Qualificação - visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes; Aperfeiçoamento - implica tornar os professores perfeitos; Reciclagem - termo próprio de processos industriais e usualmente, referentes à recuperação do lixo; Atualização - ação similar à do jornalismo, informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária; Formação Continuada - alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os profissionais já possuem; Aprimoramento - melhorar a qualidade de conhecimento dos professores; Treinamento - adquirir habilidades por repetição, utilizando para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagirem com pessoas; Profissionalização - tornar profissional; e Compensação - suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Neste trabalho opta-se por utilizar o termo formação continuada, pelo entendimento, como pontua Prada (1997), que por meio deste tipo de formação, o professor além de elevar sua formação formal, aprofunda seus conhecimentos profissionais, o que contribui para sua profissionalidade.

A opção pela utilização da nomenclatura formação continuada corrobora com a posição de Alarcão (1998), que entende a formação continuada como um processo dinâmico, que acontece ao longo do tempo de vida profissional, no qual o professor vai adequando sua formação na profissão de professor.

Portanto, a formação continuada contribui diretamente para a profissionalidade do professor. O docente tem um ponto diferencial para a profissão quando participa dos projetos da formação continuada, visto que dentro do desenvolvimento da profissionalidade tem vários atributos importantes nessa fase de formação, tanto construídos por meio da vida profissional como da social que resultam em um exercício profissional complexo em constante evolução da atividade (SACRISTÁN, 1991).

Portanto, entende-se a profissionalidade como o processo por meio do qual o professor adquire os saberes próprios da docência e constrói as competências profissionais. O profissionalismo é a obtenção de um status profissional e o reconhecimento social da profissão.

Há uma relação entre a profissionalidade e formação continuada, pois formação é contínua e permanente e ocorre por troca de experiência “[...] a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1995a, p.26).

Desse modo, a formação continuada colabora para o desenvolvimento da autonomia do docente e deve evidenciar o espaço pedagógico da escola, para fortalecer e aprimorar as práticas educativas desenvolvidas dentro e fora da escola.

O processo de formação continuada trata-se efetivamente de um processo contínuo que toma como partida o saber experencial dos professores, os problemas e desafios da prática escolar. Nesse contexto, a prática pedagógica estará sempre nesse processo contínuo em busca da construção do saber, o que significa a constituição de uma conduta de vida profissional.

Contudo, faz-se necessário ressaltar que a formação continuada deve ser sistematizada por atividades que visem firmar uma construção coletiva de conhecimentos de forma significativa para o professor, tendo como resultado o desenvolvimento profissional do docente.

Neste sentido, conceitua-se desenvolvimento profissional do professor de acordo com García (1999, p.144) “[...] o conjunto de processos e estratégias que facilitam a reflexão dos professores sobre a sua prática, que contribui para que os professores gerem

conhecimento prático, estratégico e sejam capazes de aprender com sua experiência.”. Assim sendo, o desenvolvimento profissional ocorre por meio de situações do cotidiano, em consonância com a formação contínua, resultando numa evolução profissional.

García (1999, p.30) ainda ressalta que o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tornam-se efetivos através da troca dinâmica com seus pares e com especialistas sobre o assunto, questionando por meio de estudos e pesquisas que tragam alternativas para a atividade docente, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores, enfatizando ainda que a formação dos professores é:

o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional (GARCIA, 1999, p. 38).

Dessa forma, o desenvolvimento do professor tem como referência experiências pessoais e profissionais mediados por situações contextualizadas educativas ou não. Gatti (2003, p. 197), aponta que os professores se encontram imersos em uma “[...] vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, valores e atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é ao mesmo tempo social e intersubjetivo”.

Já para Formosinho, (2009, p.138) o modo de desenvolvimento profissional realizar a formação de professores em contexto concomitantemente com o desenvolvimento da organização parte da concentração dos problemas praxiológicos, ela salienta ainda que “[...] as relações e interações que se requerem das educadoras de infância, a vários níveis, são também responsáveis pelo âmbito alargado do seu papel”.

Entende-se que a aprendizagem da docência não começa na formação inicial, mas no momento em que se entra na escola pela primeira vez e conhece a figura do professor e sua atuação, essa aprendizagem ocorre ao longo da vida do professor. Ocorre não só com o professor individualmente, como também no coletivo das interações do professor.

Isto implica que a formação docente deve ter a participação ampla da comunidade de aprendizagem em um contexto investigativo do processo de desenvolvimento e aprendizagem profissional da docência. Depreende-se por comunidade de aprendizagem todos aqueles que influenciam diretamente na profissionalidade da docência: escola, cursos de formação inicial e continuada, sindicato, poder público, comunidade escolar. Assim, a participação do professor no contexto formativo da profissão, acarreta no desenvolvimento e na emancipação de sua prática com maior significado (MIZUKAMI, 2008).

Faz-se necessário um olhar atento da comunidade de aprendizagem ao professor em relação à valorização profissional, em especial a do poder público, proporcionando políticas públicas que possibilitem maior qualidade na formação com novos conceitos de profissionalidade do professor.

Como aponta Imbernón (2010, p.47) “[...] a formação é um elemento de estímulo e de luta pelas melhorias sociais e profissionais e como promotora do estabelecimento de novos modelos relacionais na prática da formação e das relações de trabalho.” Observa-se que a formação traz inovação possibilitando a construção e a reconstrução na aprendizagem e no desenvolvimento profissional do docente.

Portanto, como postula García (1999), o desenvolvimento profissional e a aprendizagem da docência tornam-se efetivos através da troca dinâmica com seus pares e com especialistas sobre o assunto, buscando por meio de estudos e pesquisas alternativas para a atividade docente, ampliando os conhecimentos teóricos e práticos dos professores. A busca por conhecimentos significativos para sua prática, por melhoria nas suas condições de trabalho e pela valorização favorecem o desenvolvimento profissional do docente.

García (1999, p.34) infere como proposta a formação de professores relacionada ao desenvolvimento profissional:

[...] o processo sistemático e organizado mediante o qual os professores – em formação ou em exercício – se comprometem individual e coletivamente em um processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, propicie a aquisição de conhecimentos, destrezas e habilidades que contribuam no desenvolvimento de sua competência profissional.

Diante do exposto, destaca-se a escola como um dos espaços, talvez o mais importante para a aprendizagem da docência e o desenvolvimento profissional. Como já citado, o processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência não se inicia e não se conclui na formação inicial. O professor aprende e se desenvolve no cotidiano de sua prática profissional, em especial na escola. A aprendizagem da docência não está relacionada apenas aos conteúdos teóricos e práticos adquiridos na formação inicial para ser colocado em prática na sala de aula como professor.

Para García (1999) o aprendizado contínuo é essencial na profissão de docente e deve-se concentrar em dois pilares - a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente - sem perder de vista que passa de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser

mesmo, porque a formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos somente serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente (NÓVOA, 1999).

Sendo assim, a formação continuada e o desenvolvimento profissional precisa formar efetivamente um professor que, além de dominar os referenciais teóricos relativos à escola, ensino e educação, seja capaz de lecionar para os anos iniciais da escolarização formal e de exercer atividades educativas em outros espaços sociais; buscar articulação com as demais licenciaturas oferecidas pela Instituição, no sentido de aprimorar as condições de trabalho pedagógico entre professores e alunos. Se essa tarefa não é fácil em relação aos alunos que já têm familiaridade com a área de educação e com a docência, ela se torna muito mais complexa diante dos novos alunos, que nunca tiveram experiência em sala de aula, como professores e que desconhecem as bases teóricas, o funcionamento e as normas do setor educacional.

Dessa forma, o campo educacional busca por inovações na formação continuada do professor para o sucesso do desenvolvimento profissional, feito isso trará resultados positivos em todas as políticas de desenvolvimento aplicadas na formação do docente, mas vale lembrar que o espaço escolar faz parte dessa aprendizagem e o professor é o elemento chave para dar corpo à escola, assim todos os professores passando pelas formações continuadas estarão aptos a preparar cidadãos para conviver e trabalhar com a complexidade do cotidiano.

1.3 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM DA PROFISSÃO DOCENTE

A profissionalização do docente é o momento de construção de saberes, momento de vivenciar aprendizagens relacionadas aos saberes da formação, da disciplina de ensino, do currículo e da experiência, para descobrir formas de articular saberes acadêmicos, sociais e os bens culturais dos alunos.

A importância da constituição da escola como espaço coletivo de trabalho na formação dos professores tem sido observada também nos inúmeros programas de formação continuada, principalmente com professores de sistemas públicos de ensino. Portanto, mostra

claramente a importância do exercício da reflexão coletiva em torno das questões concretas da escola, entendida como ambiente formador.

A escola configura-se como o espaço institucional e constitui-se o palco das diversas interações, sobretudo entre os intervenientes, professores e alunos e na relação entre eles, na qual aparecerão a autoridade e o poder, num primeiro momento, representados na figura do professor. Nesse contexto, a escola permite o confronto diário com normas e regras de comportamento institucional, que vão para além das relações pessoais e informais (GOUVEIA, 2008).

Por conseguinte, considera-se que escola é um espaço no qual ocorre à construção de aprendizagens significativas, também para formação de professores. Para Canário (1998), a escola é local no qual se aprende a ser professor. Isso tem relação com o desenvolvimento profissional docente baseando-se no contexto do trabalho com suas culturas e saberes.

Saviani (2009, p. 15) afirma que, historicamente, a função social da escola é transmitir o conhecimento para que o indivíduo perceba criticamente a realidade social e possa comprometer-se com a sua transformação. A concepção de escola que foi se consolidando apresenta como uma instituição orientada fundamentalmente a promover a apropriação do conhecimento considerado relevante e a formação da cidadania (CANDAU, 1983).

Para se pensar a formação de professores, é necessário considerar a natureza da atividade docente. A docência é uma prática social institucionalizada que se origina na necessidade de possibilitar às crianças e aos jovens o seu reconhecimento como sujeitos do presente, como parte da cultura e de sua história e, em consequência, uma infância e juventude bem vividas e respeitadas em suas necessidades garantirá um adulto com conhecimentos culturais, sociais e políticos, e ainda o uso dos sistemas simbólicos produzidos pelo grupo humano ao qual pertence.

A importância do espaço escolar na aprendizagem docente também foi evidenciada por García (1999) que aborda a relação entre o desenvolvimento profissional do docente, o do ensino, o da escola, com o avanço e a inovação curricular. Por isso, faz-se necessário compreender os diferentes contextos da aprendizagem docente.

É no cenário complexo da escola que o professor desenvolve sua prática, não apenas lecionando conteúdos específicos em sala de aula, porquanto na escola há atributos do docente que estão implícitos em sua prática, como citado por Leite (2010, p. 9), comprometimento com os alunos, participação na gestão democrática, atividades burocráticas,

dentre outras funções, que nem sempre são ensinadas em cursos de formação inicial ou continuada.

Vale destacar que para a formação e desenvolvimento profissional docente a escola é um espaço importante para a prática, no qual surgem as reflexões para repensar essa prática, mas também é imprescindível para o professor outros espaços e tempos que possibilitem outras formas de reflexão e estudos, como formações continuadas, participação em eventos científicos, estudos, leituras diversas, rodas de conversas, cursos, entre outros momentos.

É imprescindível que para a profissão do docente o conhecimento para o desenvolvimento de suas tarefas seja necessário distinguir a compreensão do conteúdo específico dos materiais utilizados e da organização escolar, os quais envolvem habilidades, conhecimentos, disposições, crenças e compreensões que podem ser colhidas no espaço escolar. Para tanto, a escola tem de organizar momentos interdisciplinares de trabalho que não caiam no vazio curricular e sim que promovam uma integração dos conteúdos para a aprendizagem do docente.

Percebe-se que a teoria e a prática devem ser indissociáveis na atuação docente, tendo como cenário a escola para está relação. Nesta atuação é importante que haja uma visão sistêmica do professor sobre o local onde atua, a qual possibilite a abstração e a experimentação. Canário (1998) traz a valorização do contexto do trabalho docente como formativo para o exercício da profissão. Saberes, sobre a prática docente, relacionados ao cotidiano da escola e adquiridos ao longo da vida profissional do professor são apontados por Tardif (2002) e Gauthier (2006) *apud* Almeida e Biajone (2007). Dentre os saberes apontados por esses autores destaca-se em Tardif (2002), o Saber da Experiência; em Gauthier (2006), o Saber da Tradição Pedagógica.

O Saber da Experiência em Tardif (2002) consiste em um conjunto de saberes, como saber prático, o das experiências dos alunos e colegas e outros, oriundos do cotidiano escolar que formam a partir dos quais os professores orientam sua profissão.

Gauthier (2006) *apud* Almeida e Biajone (2007) conceituam o Saber da Tradição Pedagógica em representações mentais de concepções prévias da vivência, ou seja, o saber prévio sobre a ação pedagógica. O Saber da Ação Pedagógica é o saber da experiência do professor quando se torna público e testado os conhecimentos das ações de sala de aula. Esses saberes apontados por Tardif (2002) e por Gauthier (2006) são definidos como um conjunto de saberem atualizados, adquiridos e exigidos na prática profissional, que se constituem ao longo do tempo.

Destaca-se que os saberes da experiência não se constituem um grupo de saberes entre outros, entretanto é o ponto de partida para a constituição dos demais, pois se comprehende que através dele, o professor está evoluindo e desenvolvendo profissionalmente, o que possibilita a ressignificação dos demais saberes, assim o saber da experiência passa a ser um saber plural.

Os saberes da formação profissional na escola são os saberes produzidos pelas ciências humanas e da educação, sobre o professor, o ensino e a aprendizagem e transmitidos pelas instituições formadoras para serem incorporados à formação e à prática do professor. Estes saberes devem fornecer, “por um lado, o arcabouço ideológico a profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2000, p.37).

Sabe-se que a profissionalidade dos educadores é baseada em uma rede de interações alargadas e a escola é o espaço para essa base de formação continuada que os professores devem ter ao longo de sua carreira, tornando-se assim como uma importante aliada a educação.

Diante da importância dos saberes oriundos do contexto escolar percebe-se que a escola é um espaço fundamental para a aprendizagem da docência. Neste local ocorre a aprendizagem de ações essenciais ao docente, aprende-se a tomar decisões coletivamente, formular e reformular Projeto Político Pedagógico (PPP), assim como colocá-lo em prática, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. A execução do PPP manterá a escola como espaço de formação dos professores, a partir do potencial formador das situações de trabalho e da potencialidade do ambiente coletivo.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2010), colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve os saberes e as competências de ensino, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo. Uma das funções profissionais básicas do professor é participar ativamente na gestão e organização da escola, contribuindo nas decisões de cunho organizativo, administrativo e pedagógico-didático. Para isso, ele precisa conhecer bem os objetivos e o funcionamento de uma escola, dominar e exercer competentemente sua profissão de docente, trabalhar em equipe e cooperar com os outros profissionais.

Almeida (2007, p.39) aponta que toda essa aprendizagem da profissão centrada na escola tem “[...] a possibilidade de valorizar o contexto de trabalho do professor como formativo, levando em conta a dimensão coletiva da aprendizagem”. A afirmação tem sentido quando o contexto escolar está como centro dinâmico e formativo dos professores. Assim,

faz-se necessário que haja uma relação bem próxima da formação inicial e formação continuada com o contexto escolar, sendo um dos principais locais da aprendizagem à docência.

Com a intenção que esta relação de formação inicial e continuada seja efetiva Almeida e Biajone (2007, p. 293) recomendam que “[...] cursos de formação inicial em parceria com os professores de profissão promovam novas práticas e novos instrumentos de formação, como estudos de caso e práticas, estágios de longa duração, memória profissional, análise reflexiva, problematizações etc.”.

É nesse âmbito que surge a importância de programas de acompanhamento e inserção a docência, com o foco nos alunos que se tornarão docentes e naqueles professores que estão em inicio de carreira. É importante que haja um olhar sobre a influência da chegada de novos professores no contexto escolar e na prática e desenvolvimento profissional dos professores mais experientes.

De acordo com Nóvoa (1999) a escola precisa de um espaço adequado onde ela possa oferecer de forma certa a aprendizagem do docente, já que envolve o desenvolvimento pessoal e profissional. Isso dependerá muito do contexto em que é exercida a profissão, por isso a escola deve se adequar a algumas mudanças. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas também aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas envolvidos nesse espaço.

Essa reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para problemas educativos. Contudo, sem cair em meras afirmações retóricas, nada vai acontecer se as condições materiais, salariais e de infraestrutura não estiverem devidamente asseguradas. O debate sobre a formação é indissociável das políticas de melhoria das escolas, possibilitando uma carreira docente digna e prestigiada, logo esse espaço escolar faz parte da aprendizagem do professor, bem como as universidades e outros espaços de sua formação que possibilitam seu desenvolvimento profissional (NÓVOA, 1999).

Lembra-se ainda que na escola e na sala de aula, as práticas pedagógicas direcionam o ensino pautado na produção de conhecimentos e não apenas em sua reprodução. Por fim, entende-se ser de extrema relevância o papel da escola quando se procura atingir o seu objetivo que são as aprendizagens. É nessa relação, na qual se deve focar o olhar, uma vez que busca compreender os aspectos e elementos que a constitui, dentre eles a busca pelo conhecimento e, mais especificamente, o papel do professor, todavia as escolas devem criar

estratégias e ambientes de aprendizagem, fazendo que com as informações sejam transformadas em conhecimento para a profissão de docente.

Nesse sentido, o espaço escolar deixa de ser transmissor de conteúdos para os alunos e volta-se também à formação do professor no seu sentido mais amplo. Não se pode perder de vista que a escola deve ser mais um espaço de aprendizagem dos alunos como da formação dos atuais e futuros professores que ali estão.

Dessa forma, discute-se que o aprender resulta do diálogo entre o saber e o conhecer, que passa por uma relação de empatia entre quem aprende e quem ensina. Lembra-se ainda que a relação do professor e a escola, com seus alunos, com os outros professores, com os demais profissionais da educação, com a comunidade escolar nos processos de ensinar, aprender, interagir, trocar e relacionar-se é um contexto que favorece a aprendizagem.

Nessa perspectiva, parte-se da premissa de que é impossível desconhecer que sem professor não se faz escola, no entanto também não se faz sem alunos, sem a comunidade escolar em si. Escola e professor encontram-se, em constante interação, construindo-se mutuamente. O professor com relação à escola é, ao mesmo tempo, determinante e determinado: ao mesmo tempo em que recebe influência do ambiente escolar sobre seu modo de ser e de agir profissional, igualmente influencia e constitui o ambiente da escola. Na interação com os outros atores do cotidiano escolar e com o contexto histórico social que o envolve, constrói a cultura da escola (NÓVOA, 1999).

A escola como espaço de aprendizagem é o lugar em que há uma reunião de sujeitos que compartilham ideias, trocam experiências, contam histórias, enfrentam desafios, rompem com o velho, buscam o novo, enfim pessoas que trazem e carregam consigo saberes cotidianos que foram internalizados durante sua trajetória de vida, saberes esses que precisam ser atualizados e renovados na vida profissional do docente.

Dessa forma, comprehende-se que a profissão docente é um processo de formação que se desenvolve ao longo de toda a carreira dos professores, proporcionando a mobilização dos saberes teóricos e práticos no desenvolvimento das bases para que possa investigar as atividades e, a partir dela, constituir saberes de forma contínua.

Por fim, pode-se então definir que a formação continuada é um conjunto de atividades desenvolvidas pelos professores com objetivo formativo, realizadas individualmente ou em grupo, visando tanto o desenvolvimento pessoal como o profissional, logo, para o movimento de aprendizagem contínua ser eficiente deve ter o apoio da escola nos programas de acompanhamento dos projetos de inserção a docência.

CAPÍTULO II

OS PROGRAMAS DE ACOMPANHAMENTO E INSERÇÃO À DOCÊNCIA

A valorização da pluralidade de saberes e o reconhecimento de distintas formas de conhecimento e suas expressões no mundo contemporâneo contribuem para a construção de um projeto de sociedade democrática, promovendo uma interação em rede com diferentes espaços sociais da cidade. Esta construção implica compreender a educação como responsabilidade e compromisso de políticas públicas, incentivando movimentos de programas de acompanhamento e inserção a docência entre as diferentes instituições educativas.

A iniciação na carreira vivenciada pelos docentes tem influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, pois esse é um período considerado marcante na vida profissional dos professores e envolve sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente na sua prática docente. Essa etapa é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão.

Os programas de acompanhamento, que inserem os docentes, trazem em seu conceito a formação dos primeiros passos profissionais. Busca como objetivo auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos traumático, no qual os professores se apoiam e se estimulem mutuamente e, consequentemente, tenham suas experiências profissionais valorizadas e asseguradas. Todavia, as escolas devem apoiar e compartilhar com as dificuldades encontradas nesses primeiros anos de profissão, formando assim uma comunidade de aprendizagem entre professor e escola (ZEICHNER, 1993).

Programas de acompanhamento à docência incluem estratégias de apoio, acompanhamento e capacitação e podem ajudar a reduzir os pesos dessas tarefas e fazendo

com que os professores se convençam de quão importante é a adesão de um processo continuo de desenvolvimento profissional (ANDRÉ, 2012).

Para Huberman (1995) o ciclo de vida profissional dos professores está dividido em etapas: iniciação da carreira, fase de estabilização, fase de diversificação, fase de colocar-se em questão, fase da serenidade e distanciamento afetivo, fase do conservadorismo e lamentações e fase do desinvestimento. O autor destaca que a primeira etapa é aquela correspondente aos três primeiros anos, quando o docente encontra-se na fase que caracteriza sentimentos de sobrevivência e a descoberta da realidade de uma sala de aula e da profissão, que por sua vez, refere-se ao interesse e admiração em ser um professor, por isso a importância de um programa de acompanhamento.

Sendo assim, o autor salienta que essas duas etapas caminham juntas e é uma das fases mais difíceis na vida profissional de um professor, já que revelam muitas dificuldades e contradições a serem superadas. Logo, os primeiros anos da profissão representam um período intenso de aprendizagem, não só para a permanência na carreira, como também o professor que o iniciante virá a ser.

Garnieri (1996, p.26) destaca que o acompanhamento comportamental do profissional também é muito importante. O professor é um ser social, constituído e constituinte do seu meio, através de seus saberes e crenças. Ele passa por um percurso profissional em que acontecem mudanças de aspirações, de sentimentos e mudanças de sentido da vida e da profissão. Neste sentido, o acompanhamento neste percurso é importante porque ainda há muitos saberes e crenças que vão sendo estruturadas e desestruturadas (GARNIERI, 1996).

Por conseguinte, mesmo sabendo que o acompanhamento de formação é um processo contínuo, sistemático e organizado de aprendizagem na carreira, Leone (2012) apud Huberman (1995) reconhece que ao falar dessas fases na carreira, o professor coloca-se inevitavelmente frente a um conjunto de críticas que as considera como legítimas e põem-nas em questão a existência de sequências pretensamente universais, nas quais se desconsideram as diferentes conjunturas sócio-históricas, bem como as condições objetivas em que o professor desenvolve o seu trabalho em determinada instituição escolar.

A esse respeito Guarnieri (1996, p. 30) pondera que apesar das contribuições dos estudos que tratam das fases ou etapas de aprendizagem profissional dos professores, eles podem:

[...] trazer uma visão evolucionista do conhecimento do professor acerca do ensino, no sentido de que esse processo ocorreria quase que naturalmente, ou seja, a de que só com a experiência prática o professor irá atingir estágios cognitivos mais elevados. É de se esperar, que com a experiência o professor se torne mais capaz para lidar com a situação na sala de aula.

Guarnieri (1996, p. 38) ainda ressalta que a aprendizagem profissional pode advir da formação pessoal, pois sua base de formação cultural também conta para esse aprendizado. O professor não constrói seus saberes somente durante sua vida acadêmica na sala de aula, por isso a importância dos programas de inserção que lhe proporcionará meios para construir mais saberes. O autor chama a atenção para o fato de que essa formação não é somente inicial, mas também contínua que acontece no exercício da sua carreira profissional. Diante disso, pode-se dizer que a profissão docente é um constante e incessante aprendizado que vai além de uma abordagem acadêmica, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

O período inicial é considerado por Tardif (2002, p. 11) como o mais difícil e crítico na carreira dos professores, “[...] é um período realmente importante na história profissional do professor, determinando inclusive seu futuro e sua relação com o trabalho”. Ele ainda considera o início da carreira como o período potencialmente problemático, tendo em vista as implicações que essa fase tem para o futuro profissional do professor em termos de autoconfiança, experiência e de identidade profissional. Considera-se que é nos primeiros anos de prática profissional que o professor desenvolve o seu estilo pessoal de trabalho.

Para Nono (2005, p.384) “os primeiros anos da profissão são decisivos na estruturação da prática profissional e podem ocasionar o estabelecimento de rotinas e certezas cristalizadas sobre a atividade de ensino que acompanharão o professor ao longo de sua carreira”.

Já Garcia (1999, p.188) enfatiza que a formação dos educadores tem se constituído em “uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo”, o que ajuda a entender a importância que os programas de acompanhamento vêm adquirindo nas últimas décadas, em meio aos esforços globais para melhorar a qualidade do ensino.

As primeiras experiências dos professores em início de carreira têm influência direta sobre a sua decisão de continuar ou não na profissão, porque esse é um período marcado por sentimentos contraditórios que desafiam cotidianamente o professor e sua prática docente.

Essa fase é também marcada por intensas aprendizagens que possibilitam ao professor a sobrevivência na profissão (GARCIA, 1999).

Portanto, de acordo com os autores, o professor passa por uma fase de sobrevivência e descoberta ao iniciar seu percurso profissional, avançando, gradativamente, para uma fase de estabilização, na qual começa a tomar uma maior consciência do seu papel.

Porém, todo “saber do professor é um saber social” afirmando que os saberes sociais resultam de um comprometimento político e ético, constituídos no ambiente social. De forma que o professor é “alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos” (TARDIF, 2002, p.39).

Percebe-se que a profissão docente vai além da formação básica aprendida na sala de aula enquanto acadêmico, busca a preparação para dar conta do conjunto de atividades pressupostas ao seu campo profissional. Atualmente, concebe-se essa formação voltada para o desenvolvimento de uma ação educativa capaz de preparar alunos para a compreensão e transformação positiva e crítica da sociedade em que vive.

Pode-se observar, segundo os autores citados, que o período inicial de carreira é difícil e crítico para quase todos os professores e que a falta de experiência e a ausência de um acompanhamento sistematizado de gestores dificultam a inserção na carreira, evidenciando-se os desafios e dilemas que esses profissionais enfrentam.

Dentro da problemática da iniciação à docência, atualmente observa-se nas políticas públicas do país algumas iniciativas de programas de iniciação na formação docente procurando amenizar o choque de realidade e a diminuição da evasão dos professores iniciantes.

Os programas e projetos de acompanhamento à inserção a docência que vêm crescendo em número e voltados para o espaço formativo de desenvolvimento do professor pautam-se na ideia do professor como sujeito de aprendizagem e ativo na consolidação de seu próprio conhecimento e também pelo entendimento do ensino como uma prática reflexiva não espontaneísta e automática.

Conforme Nóvoa (1995b), programas de iniciação a docência mostram que o aprender deve ser contínuo e essencial na profissão docente, podendo se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Contudo, sem perder de vista que se passa de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo.

Vale destacar que a formação docente passa por um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Logo, esses momentos somente serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente dos professores (NÓVOA, 1995b).

Então, programas de acompanhamento e inserção à docência devem ser considerados como um momento importante da vida do professor, já que existem sentimentos, manifestações pessoais e profissionais que vêm à tona nessa fase de acompanhamento da carreira. Sabe-se que a postura da maioria das escolas e universidades brasileiras tem sido a de “fechar os olhos” para esse problema, o que tem demarcado uma série de comprometimentos que tendem a ampliar a sensação de incompetência e até de desistência da carreira docente por parte dos professores.

García (1999) apresenta um conjunto de argumentos, para justificar a importância e necessidade desses programas de iniciação:

- ainda que a avaliação dos efeitos dos programas de iniciação seja recente, já é possível perceber diferenças significativas em determinadas competência docentes a favor dos professores que participam de tais programas;
- a probabilidade de que o professor iniciante permaneça no ensino é maior entre aqueles que se encontram envolvidos em programas de iniciação;
- tais programas de iniciação contribuem para o bem-estar pessoal e profissional dos professores iniciantes;
- os programas de iniciação têm obtido êxito no processo de socialização dos professores na “cultura escolar”,

Assim, observa-se que os programas de iniciação podem apresentar uma significativa diversificação quanto aos tipos de atividades a ser desenvolvidas. No entanto, faz-se necessário ressaltar que esses programas devem ser sistematizados por atividades que visem firmar uma construção coletiva de conhecimentos de forma argumentativa, tendo como resultado o desenvolvimento profissional do docente.

Nesse sentido, entende-se que os programas de iniciação à docência podem ser instrumento importante para alcançar a qualidade da educação melhorando a educação básica.

Sabe-se que o enfrentamento de uma nova situação profissional não é fácil, a do professor iniciante é árdua, algumas vezes falta apoio por parte dos professores mais experientes da escola, passa por um aumento do estresse no primeiro ano de docência, é cobrado por parte da escola com as mesmas exigências que os professores mais antigos têm pouco apoio do ensino superior nessa fase de transição de aluno para recém-professor (GUARNIERI, 1996).

Em virtude dessas dificuldades, a necessidade da oferta de programas de inserção para professores iniciantes tem sido apontada como uma estratégia adequada para minimizar os problemas por eles enfrentados (GARCÍA, 1999).

Os programas de inserção à docência vêm se destacando paulatinamente no cenário internacional. O relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE (2006) destaca importantes publicações produzidas ao longo da última década que fazem menção a singularidade do período inicial da docência, com maior e menor profundidade, bem como as dificuldades enfrentadas pelos professores nessa etapa de trajetória profissional. Analisando essas publicações em diversos países, o relatório informa que as evasões de professores tendem a ser mais altas nos primeiros anos de atividade profissional, declinando à medida que aumenta o tempo de profissão (OCDE, 2006, p. 186).

Pesquisa realizada com 25 países tais como Austrália (alguns estados), Coréia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão e Suíça mostram que alguns adotam o projeto a inserção à docência, mas fica a critério das escolas e em outros países não há programas formais. Já na América Latina Argentina, México, Chile a situação é ainda pior, porque a inserção na docência não é objeto de uma política, havendo raríssimos programas institucionalizados (ANDRE, 2012 *apud* OCDE, 2006, VAILLANT, 2009).

De acordo com o relatório da OCDE (2006), a inserção à docência tanto nacional como internacional relata que “todos os professores iniciantes devem participar de programas de iniciação estruturados, envolvendo carga de trabalho docente reduzida, professores orientadores capacitados nas escolas e estreita parceria com instituições de educação de professores”.

André (2012, p. 44) *apud* Imbernón (2010), em seu artigo e análise de informes internacionais sobre projetos voltados a profissão docente, ressalta que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contrariamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numerosos países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos

concordam com a relevância da questão, afirma o autor, porém ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-la.

Perrelli (2013, p.86), em sua pesquisa com base nos trabalhos apresentados no Congreso Internacional Del Profesorado Principiante e Inserción a La Docencia, edições 2008, 2010 e 2013, faz um balanço dos trabalhos e mostra que a questão do apoio ao professor principiante, apesar de ser amplamente reconhecida a sua importância, ainda não tem merecido a devida atenção na maioria dos países, em termos de políticas públicas, e no Brasil não é diferente. Nesse sentido, para o apoio ao professor da Educação Básica, a participação das IES parece ser de fundamental importância no momento da concepção das Políticas e Programas que venham a apoiar o professor iniciante.

De acordo com Imbernón (2010, p.16) “[...] a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada à prática profissional e condicionada pela organização da instituição educacional em que esta é exercida”. Então, é legítima a concepção, segundo os gestores, de que a formação de acompanhamento proposta pela escola forma seu profissional para atender principalmente as especificidades do contexto da instituição.

Daí a importância do reconhecimento desses programas de acompanhamento, segundo García (1999) alguns programas ainda não se concretizaram em ações efetivas, entretanto, alguns passos estão sendo dados. É importante que seja especialmente desenhados os programas de acompanhamento a docência, que levem em consideração que cada país tem sua cultura e suas peculiaridades de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão.

Considerando tais enfoques formativos e relacionando-os aos ciclos profissionais, o início da carreira apresenta peculiaridades interessantes que se destacam pelos dilemas e dificuldades vividas pelo professor iniciante.

No Brasil existem iniciativas de políticas e programas voltados aos professores iniciantes com o objetivo de favorecer sua inserção na docência. Esses programas oferecem apoio e orientação em várias fases da inserção à docência na perspectiva de promover a aprendizagem e o desenvolvimento da base de conhecimento profissional e auxiliar na socialização com a cultura escolar.

De acordo com André (2012), alguns estados e municípios brasileiros têm iniciativas isoladas de apoio ao professor iniciante. Por meio de um levantamento realizado em todo o território brasileiro encontrou-se ações formativas para o professor iniciante no formato de formação continuada destinada aos professores ao entrarem na carreira.

Sendo esses: no Espírito Santo, pela Secretaria Estadual de Educação, é oferecido um processo de formação ao professor quando ingressa na carreira através de concurso público, esse faz parte de uma etapa de seleção; no Ceará, também pela Secretaria Estadual de Educação, ocorre uma formação similar a do Espírito Santo, porém após a seleção; em âmbito municipal em Sobral, no Ceará é oferecido aos professores que ingressam na carreira uma formação em serviço com participação obrigatória para aqueles que se encontram em estágio probatório, pois essa formação é institucionalizada no município; em Jundiaí, no estado de São Paulo, a Secretaria Municipal de Educação promove um curso de capacitação antes do professor iniciar suas atividades, vale destacar que no período de trinta dias antes e que já passa a receber seu salário; em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, há um acompanhamento do professor iniciante pela Secretaria Municipal de Educação.

André (2012) também cita três programas de inserção à docência, sendo um em âmbito nacional, um em âmbito estadual e outro em âmbito municipal. Todos proporcionam ao estudante uma bolsa em dinheiro.

Na esfera nacional, é o Pibid, um dos programas com mais relevância. É proposto pelo MEC e pela Capes. Tem a intenção de formar profissionais para a educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação. Logo, nota-se um diferencial nesse programa visto que não concede bolsas somente aos alunos e professores das universidades, mas também a professores de escolas públicas, que atuam, como aliados no processo de iniciação à docência.

Pelo governo estadual de São Paulo é oferecida a Bolsa Alfabetização, um programa destinado a estudantes de licenciatura sob a supervisão de professores que atuam em escolas da rede estadual de ensino.

Em Jundiaí, São Paulo, é oferecido ao acadêmico de pedagogia uma bolsa para atuar como professor auxiliar nas salas de 1º ano do Ensino Fundamental da rede municipal.

André (2012) ressalta ainda que os programas de acompanhamento à iniciação docente, seja qual for, precisam ser desenvolvidos em parceria entre universidade e escola e devem ser valorizados e ampliados para diferentes regiões do país porque constituem excelentes alternativas para superar o distanciamento que historicamente se observa entre os espaços da formação e do exercício profissional. Além disso, auxiliam os estudantes a se identificarem com a profissão e favorecem a inserção na docência.

Vale lembrar que as pesquisas sobre programas e políticas de inserção à docência no Brasil revelam perspectivas promissoras, mas ainda precisam de atenção por parte dos

governantes que fomentam os programas e de o apoio aos professores iniciantes que merecem toda a atenção dos órgãos públicos que são responsáveis pela gestão da educação, contribuindo para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão.

É notório que a necessidade de acompanhamento aos professores iniciantes, expresso nas maiorias dos programas pesquisados, parece ser um sinal importante de que há um ambiente favorecedor ao delineamento de políticas de apoio aos iniciantes (ANDRÉ, 2012).

Outro programa de relevância é o Programa de Mentoria no Portal dos Professores iniciado pela Universidade Federal de São Carlos (Ufscar), que visa não só atender as necessidades formativas de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em início de carreira, como também investigar os processos formativos destes professores e dos mentores que os acompanhavam.

É um programa de acompanhamento à docência para apoiar profissionalmente professores principiantes em sua primeira fase de exercício docente. O Programa de Mentoria tem como objetivos: contribuir para a formação de professores reflexivos, estimulando um processo constante de autoavaliação das competências profissionais e a reorientação do seu trabalho; favorecer a autonomia dos professores promovendo a melhoria da ação docente tanto no desenvolvimento do currículo, quanto na gestão do conhecimento e da classe; proporcionar apoio e assessoria didática aos professores, favorecendo seu bem-estar pessoal e profissional, facilitando sua adaptação e integração crítica ao sistema de ensino (MIGLIORANÇA, 2010).

O papel da mentoria é oferecer sugestões de estratégias de ensino e promover reflexões sobre a profissão. Pode-se considerar que o conhecimento do professor mentor é importante nesse processo de qualificação da licenciatura, portanto sempre deve estar em processo de aprendizagem ao longo de sua carreira. Sabe-se que os programas de iniciação à docência constituem uma ponte importante entre a formação inicial e o desenvolvimento ao longo da carreira, assegurando assim aos professores iniciantes apoio para enfrentarem as dificuldades que caracterizam o seu ingresso na docência.

De acordo com Zeichner (2000, p.14) a universidade deve ser parceira na fase da iniciação, salientando que:

é preciso que haja uma conexão estreita entre a formação de professores na universidade com as escolas e a comunidade. Não deve haver atividades acadêmicas isoladas, em que as pessoas somente vão para as universidades e assistem aulas sobre mudança social. É preciso estudar as coisas em contexto.

Entende-se que o objetivo dos programas é auxiliar o ingresso na profissão de um modo menos lesivo para o professor, tendo em vista um conjunto de características essenciais para os profissionais iniciantes, bem como coloca Zeichner (1993) sobre algumas características:

1. examinar, esboçar hipóteses e tentar resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula;
2. estar alerta a respeito das questões e assumir os valores que levam (ou carregam inconscientemente) para seu ensino;
3. estar atento para o contexto institucional e cultural no qual ensinam;
4. tomar parte do desenvolvimento curricular e se envolver efetivamente para a sua mudança;
5. assumir a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional;
6. procurar trabalhar em grupo, pois é nesse espaço que o trabalho é fortalecido. (ZEICHNER, 1993, p.30)

Essas características dos professores iniciantes aliadas aos programas de iniciação só vem a somar com o desenvolvimento de sua aprendizagem e com o conhecimento profissional auxiliando na socialização com a cultura escolar desses profissionais.

Outra iniciativa é o Projeto de Lei do Senado, n. 284, de 2012 de autoria do senador Blairo Maggi, que altera o projeto de Lei n. 227, de 2007, de autoria do senador Marco Maciel. Esse propõe a Residência Pedagógica como um acompanhamento aos professores da Educação Básica, com o mínimo de oitocentas horas de duração, além de bolsa de estudo. Pode citar-se também o Programa de Residência Docente que acontece no Colégio Dom Pedro II financiado pela Capes (PERRELLI, 2013).

Observa-se que todas essas intenções de acompanhamento de inserção à docência no Brasil são promissoras. Porém, ainda não há uma efetiva política com essa preocupação e que atinja todo o território nacional.

Destaca-se a necessidade que as competências docentes se construam de forma mais duradoura através desses programas com mais autonomia e que possibilitem uma visão ampla da profissão. Portanto, o apoio aos iniciantes é importante, já que é preciso ajudá-los a estabelecer relações entre teorias e práticas, a rever suas escolhas e ações e a compreender a complexidade da prática, promovendo a disposição de refletir sobre seu próprio desempenho.

Por outro lado, considera-se a reflexão sobre a prática uma forte estratégia para a educação continuada dos professores, especialmente quando ela se centra nas necessidades e dilemas oriundos dos contextos de atuação.

Enfim, recomendam-se os programas de iniciação, “[...] como uma parte do contínuo processo de desenvolvimento profissional do professor” (GARCÍA, 1999, p. 112), e o “[...] desenvolvimento profissional à medida que se pretende, através de programas [...]”, que “os professores adquiram conhecimentos, competências e atitudes adequados para desenvolver um ensino de qualidade”.

Nesse sentido, a prática docente nos programas da iniciação pode ser analisada levando-se em conta a instituição na qual o professor está inserido e exerce suas funções, como uma grande aliada nesse desenvolvimento. É importante lembrar que a equipe escolar deve oferecer ao professor espaços e momentos para reflexões acerca de seu exercício profissional e até mesmo situações que possam promover a superação de suas dificuldades.

Sendo assim é importante o reconhecimento desses programas de acompanhamento, segundo García (1999) alguns programas ainda não se concretizaram em ações efetivas, porém, alguns passos estão sendo dados nessa direção. É importante que sejam especialmente desenhados os programas de acompanhamento a docência, que levem em consideração que cada país tem sua cultura, suas peculiaridades, de inserção na cultura escolar, de aprendizagem dos códigos e das normas da profissão.

A constatação de que programas de acompanhamento à inserção a docência deixa bastante evidente a necessidade de políticas especificamente voltadas aos professores iniciantes, portanto essa é uma fase crucial do ciclo profissional porque os principiantes têm de, ao mesmo tempo, ensinar e aprender a ensinar, uma vez que há certos comportamentos que só podem ser aprendidos em situações práticas (FEIMAN, apud GARCÍA, 1999).

Por causa dessas exigências, os programas devem incluir atividades formativas centradas na prática e nas necessidades dos iniciantes, na participação em projetos de inovação, no contato e intercâmbio com outros professores iniciantes e, acrescentam-se, relatos detalhados sobre si mesmo, sua prática, seus alunos, sua escola e não só fundar-se no apoio emocional do mentor.

É consenso que programas de acompanhamento à inserção dos docentes na vida profissional são de grande importância para proporcionar condições de fundamentação teórico-metodológica como forma de garantir a qualidade do ensino.

Manter-se atualizado sobre os programas de acompanhamento e desenvolver práticas pedagógicas mais eficientes são alguns dos principais desafios da profissão de educador. Assim, esses programas são apenas uma das etapas do longo processo de capacitação que não pode ser interrompido ao logo da carreira do professor (NÓVOA, 1999).

Por fim, não se devem deixar essas questões do programa de acompanhamento em aberto, sob a pena de se reforçar as relações profissionais informais, o trabalho voluntário e o enfraquecimento da profissão, aliás, os programas só trazem melhoria para a educação, não só atrair, desenvolver e recrutar bons profissionais, mas também criar condições para que os docentes queiram permanecer na profissão.

As políticas de apoio aos professores iniciantes merecem toda a atenção dos órgãos públicos, responsáveis pela gestão da educação, porque podem ser reproduzidas e adaptadas a outros contextos, vindo a contribuir para diminuir as taxas de abandono e para manter os bons professores na profissão (ANDRÉ, 2012).

Assim, considera-se o quanto é importante o acompanhamento dos programas na formação inicial e continuada a inserção a docência para buscar o desenvolvimento profissional e trazer para os professores conhecimentos atualizados da profissão. Vale destacar que os docentes devem estar atentos aos movimentos de cada ano que se passa, em relações as experiências escolares, em seus modos de aprender, seus ideais e pensamentos sobre seu próprio papel e o papel da escola, entre outros, pois isso influencia sua aprendizagem na docência e na socialização profissional. Essas aprendizagens e socializações são também influenciadas pelas experiências de vida fora da escola, por fatores afetivos e éticos e pela própria atuação.

Dessa forma, tanto para a profissão como para a atualização ou aperfeiçoamento dos professores é importante o apoio das políticas públicas voltadas para a formação continuada. Esses educadores, em geral caminham nas seguintes direções: quanto às modalidades de cursos e quanto ao local onde ocorrerá a aprendizagem. Portanto, a formação contínua engloba o conjunto de atividades de formação desenvolvidas após a formação inicial e que se realizam ao longo de toda a carreira docente, nos mais variados espaços e com um número incontável de parceiros.

Conclui-se que a formação dos professores contribui de forma significativa para o desenvolvimento do conhecimento profissional do professor cujo objetivo entre outros, é facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente elevando-a a uma consciência coletiva. A partir dessa perspectiva, a formação inicial e a continuada conquistam espaços privilegiados por permitir a aproximação entre os processos de mudança que se deseja fomentar no contexto da escola e a reflexão intencional sobre as consequências destas mudanças e as necessidades de que sejam preparados professores mais capacitados.

2.1 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

A sociedade atual possui como características as mudanças constantes que vêm acontecendo, principalmente no campo epistemológico, o que reflete diretamente na educação e no papel de cada um dos envolvidos na educação escolar, principalmente professores e alunos. É nesse contexto que emergem as discussões acerca da formação de professores. Essa, inicial ou continuada, é de grande importância para a educação, pois a formação qualificada contribui para a melhoria do ensino.

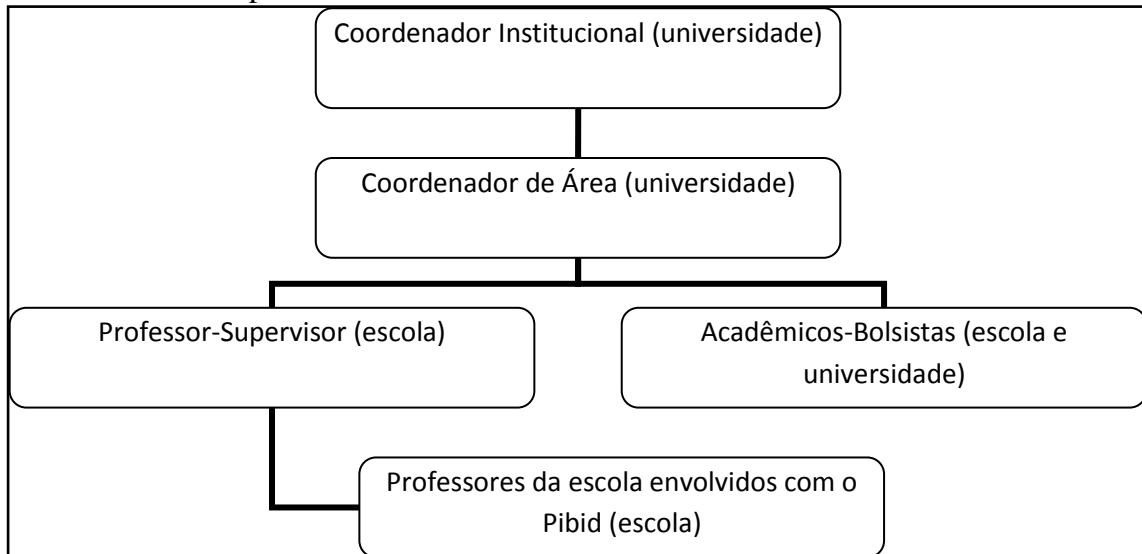
O PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – é um projeto da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem como objetivo contribuir para a formação de professores para a Educação Básica e estimular os professores a ingressarem na carreira docente após a conclusão do curso, logo a ideia central do programa é transformar o espaço escolar em um espaço de formação do futuro professor.

A Lei n. 12.796/2013 traz, em seu Artigo 62, parágrafos que firmam o desenvolvimento do PIBID enquanto política nacional na formação de docentes que irão atuar na educação básica do país. Indica maior possibilidade de valorização do magistério para dar uma maior qualidade na formação dos professores, visando à iniciação à docência de alunos de licenciatura, através de uma parceria das Instituições de Ensino Superior (IES) com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os acadêmicos de licenciaturas devem ser inseridos por meio do Pibid no contexto das escolas públicas para vivenciarem a aprendizagem na docência, sob a orientação de um professor de seu curso e de um professor da escola, que é o professor-supervisor.

No Pibid, os alunos desenvolvem atividades ligadas à docência sob a supervisão de um professor da universidade, denominado pelo programa como Coordenador de Área, e de um professor da escola parceira, o professor-supervisor. Para cada dez acadêmicos-bolsistas do Pibid deve haver um professor-supervisor na escola, porém de acordo com as propostas dos projetos e subprojetos há a possibilidade de mais professores da escola se envolverem com o programa, e, também, orientar esses acadêmicos.

Como se observa no organograma abaixo, a disposição de cada participante do programa.

FIGURA 1: Participantes do Pibid



Fonte: Autora, 2014.

O programa visa à iniciação à docência de acadêmicos de instituições de ensino superior. Podem participar do Pibid instituições, tais como: instituições públicas de ensino superior, universidades e centros universitários comunitários, confessionais e filantrópicos, sem fins lucrativos, centros federais de educação tecnológica (CEFET), atuais institutos federais de educação, ciência e tecnologia (IFET) (BRASIL, 2010).

O primeiro edital do Pibid foi publicado no ano de 2007 e por meio dele foram aprovados quarenta e três projetos em todo o Brasil (BRASIL, 2007; NEVES, 2011). Nos anos de 2009, 2011, 2012 e 2013, a proposta do programa foi renovada e assim foram aprovados mais projetos.

Do primeiro edital do programa (BRASIL, 2007) até o mais recente (BRASIL, 2013) foram feitas alterações em relação aos objetivos e condições para que as instituições se inscrevessem, entre outras. O Pibid foi se adaptando às novas situações que aconteciam durante o decorrer dos trabalhos.

De acordo com as normas do Pibid que constam na Portaria n. 096 de dezoito de julho de 2013, da Capes, o programa tem como objetivos:

Incentivar a formação de docentes em nível superior para educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas; promover a integração entre educação superior e educação básica; inserir os acadêmicos de

licenciatura no cotidiano das escolas da rede pública de educação; proporcionar aos acadêmicos de licenciatura 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 e aprendizagem; incentivar as escolas de educação básica pública a mobilizar seus professores a serem co-formadores destes acadêmicos; contribuir para a articulação entre teoria e prática necessária à formação dos docentes elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Para que as instituições de ensino possam participar do programa, elas precisam apresentar um projeto geral da instituição juntamente com os subprojetos das áreas de conhecimento existentes na mesma. Esse projeto e os subprojetos precisam estar de acordo com as normas especificadas no edital do Pibid. Para se candidatarem, as instituições devem: ser pública de Ensino Superior; apresentar a proposta assumindo o compromisso de manter, durante a execução do projeto, todas as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias para perfeito cumprimento do objeto enunciado, preservando atualizados os seus dados cadastrais junto aos registros competentes; e apresentar convênio ou instrumento congênere firmado entre a Instituição e a Secretaria de Educação, publicado em imprensa oficial, autorizando o trabalho nas escolas de Educação Básica do sistema de ensino público no qual serão desenvolvidas as atividades dos bolsistas. Caso não tenha firmado o convênio ou instrumento congênere, deve-se apresentar declaração formal de que tal providência está sendo tomada ou juntar cópia da minuta (BRASIL, 2011).

Nos editais anteriores ao do ano de 2011, as escolas escolhidas pelo programa eram as que tinham menor Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Hoje ter um menor IDEB já não é mais critério para a escolha das escolas. Nessas escolas os acadêmicos bolsistas e voluntários das várias áreas de conhecimento trabalham com as necessidades levantadas pelas mesmas de acordo com a área de cada subprojeto.

Para cada projeto aprovado, o Pibid financia os seguintes itens: bolsa de coordenação institucional ao professor da instituição superior; bolsas de coordenação de área (subprojetos) ao professor da instituição superior responsável pelos subprojetos das áreas de conhecimento; bolsa de coordenação de área de gestão de processos educacionais; bolsas de supervisão (subprojetos) ao professor das escolas conveniadas com o projeto, responsável por cada área de conhecimento de cada subprojeto; e bolsas de iniciação à docência para estudantes de licenciatura dos subprojetos das áreas de conhecimento das instituições. O Pibid financia ainda os projetos de cada instituição e esta, por sua vez, distribui a verba para cada subprojeto

das áreas de conhecimento para serem gastos com material de consumo para as atividades desenvolvidas pelos subprojetos nas escolas conveniadas.

Observa-se que o Pibid tem o Coordenador Institucional, como o elo da instituição com o órgão que financia o programa – CAPES, e o coordenador de área de gestão de processos educacionais, que trabalha juntamente com o coordenador da instituição. O Coordenador de Área, o elo entre o Coordenador da Institucional, os acadêmicos bolsistas e a escola, e, por fim, os professores-supervisores, que são o elo entre a escola, os acadêmicos-bolsistas e o Coordenador de Área.

O Coordenador Institucional PIBID tem a função mediadora, no sentido de revelar/desvelar os significados das propostas do projeto, ele responde pela coordenação geral perante as instâncias superiores das Instituições Públicas de Educação Superior (IPES), da secretaria de educação e da CAPES. Garante e acompanha o planejamento, a organização e execução das atividades previstas no projeto, quer as de natureza coletiva quer aquelas executadas na esfera dos diferentes subprojetos. Faz a negociação com as autoridades da rede pública e a participação das escolas no PIBID.

As responsabilidades do Coordenador Institucional abrange a seleção dos coordenadores de área: pela identificação das escolas públicas onde os alunos exercerão suas atividades, pela elaboração e envio à CAPES do relatório das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto institucional como um todo; pela articulação dos docentes de diferentes áreas, visando ao desenvolvimento de atividades integradas na escola conveniada e a promoção da formação interdisciplinar; se responsabiliza pelo cadastramento completo dos alunos, dos coordenadores (inclusive o seu) e professores supervisores vinculados ao projeto, conforme orientação, mantendo esse cadastro atualizado junto à CAPES; homologa mensalmente o pagamento dos bolsistas de acordo com cronograma estabelecido pela CAPES; informa à CAPES toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de coordenadores de área e professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência vinculados ao projeto sob sua coordenação; elabora relatórios sobre o Programa, bem como sobre a participação dos coordenadores de área e professores supervisores, repassando-os anualmente à CAPES; garante a capacitação dos coordenadores de área nas normas e procedimentos do PIBID; realiza o acompanhamento técnico-pedagógico do Programa; participa de seminários e encontros do PIBID promovidos pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e, por último, por enviar à CAPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que forem solicitados.

Já o Coordenador de Área tem a função de acompanhar a execução dos planos do projeto dos professores de sua Área do Conhecimento, manter o coordenador institucional informado de toda e qualquer substituição, inclusão ou desistência de professores supervisores, bem como de bolsistas de iniciação à docência de sua área; elaborar relatórios sobre o programa, bem como sobre a participação dos professores supervisores, repassando-os ao coordenador institucional do projeto; garantir a capacitação dos professores supervisores nas normas e procedimentos do Programa; realizar o acompanhamento técnico-pedagógico do projeto em desenvolvimento em sua área específica; participar de seminários regionais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) promovido pela CAPES, realizando todas as atividades previstas, tanto presenciais quanto a distância, caso houver; e enviar ao coordenador institucional do Programa na IPES documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

Em cada escola escolhida pelo projeto geral da instituição, têm os professores-supervisores para cada área de conhecimento. O professor-supervisor deve ter formação docente na área de conhecimento em que ele se candidatou. O supervisor é um professor da escola escolhida pelo projeto. Para candidatar-se ao programa, o professor deverá: ser profissional do magistério da Educação Básica, em efetivo exercício, na rede pública; estar em exercício há pelo menos dois anos na escola vinculada ao projeto PIBID, preferencialmente com prática efetiva de sala de aula; e, participar como coformador do bolsista de iniciação à docência, em articulação com o Coordenador de Área.

De acordo com o regulamento do programa, o corpo docente da escola discute com o professor-supervisor de cada área quais as dificuldades que a escola está enfrentando e/ou apresentando naquela área de conhecimento. Cabe ao professor-supervisor articular essas necessidades dentro dos objetivos do programa PIBID fazendo com que cada subprojeto atenda da melhor maneira possível cada necessidade apresentada pela escola. Para assumir essa função de professor supervisor é necessário um bom conhecimento da área, entretanto em especial é preciso buscar conhecimento. Aprender com a teoria, mas também refletir, discutir, analisar o que acontece a cada dia, é preciso inovar, experimentar, para que haja uma relação entre a teoria e a prática.

Pelas determinações do regulamento do programa, comprehende-se que a presença do acadêmico nas escolas possibilitará uma complementação à formação deste professor-supervisor, assim ele e os demais professores da escola envolvidos no Pibid passam a contribuir efetivamente com a formação inicial dos acadêmicos-bolsistas, concomitante ao seu processo autoformativo e desenvolvimento profissional.

Para os acadêmicos bolsistas essa relação com o professor-supervisor e os demais professores da escola, seja por meio da observação, da prática, da troca de experiências, dos estudos da teoria possibilita a aprendizagem da profissão professor.

A construção coletiva do projeto PIBID deve priorizar não só o desenvolvimento profissional/técnico dos seus professores/alunos, como também de toda a equipe envolvida no projeto, sempre investindo, com o mesmo afinco, no desenvolvimento pessoal desses colaboradores, a partir de um plano de formação continuada, elaborado com a participação efetiva dos mesmos. Ou seja, com as relações estabelecidas entre professor-supervisor, professores da escola, acadêmicos bolsistas, coordenador de área, coordenador institucional e os demais envolvidos nas ações do programa possibilitam o desenvolvimento profissional a todos.

As funções principais do professor-supervisor são: informar aos Coordenadores de área alterações cadastrais e eventuais mudanças nas condições que lhe garantiram inscrição e permanência no PIBID; coletar os dados cadastrais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação e, informar alterações em tais dados, repassando as informações ao coordenador de área da IPES, conforme as regras do Programa; controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área do Programa na IPES; acompanhar as atividades presenciais dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, em conformidade com o PIBID; e elaborar e enviar ao coordenador de área da IPES os documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado.

O professor-supervisor é uma peça fundamental para que esse projeto se desenvolva se comprometendo na implantação das políticas do projeto, logo é essencial na articulação com os demais setores das Secretarias Estaduais, no aprimoramento da gestão pedagógica e administrativa, na valorização e fortalecimento dos canais de participação na orientação das equipes.

O acadêmico-bolsista do Pibid tem as seguintes funções de acordo com o regulamento do programa: apresentar rendimento acadêmico satisfatório de acordo com as normas da instituição proponente; dedicar-se, no período de vigência da bolsa, no mínimo 32 horas mensais, às atividades do PIBID, sem prejuízo de suas atividades discentes regulares; ser selecionado pelo coordenador de área do subprojeto; executar o plano de atividades aprovado; e apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho na escola, divulgando-os na instituição onde estuda, em eventos, de iniciação à docência, promovidos pela instituição e em ambiente virtual do PIBID organizado pela CAPES.

Constituem-se atribuições do acadêmico-bolsista do PIBID: participar das atividades previstas no plano de trabalho proposto pelo professor coordenador de área; seguir as orientações do professor supervisor ao realizar as atividades do plano de trabalho; apresentar relatórios das atividades desenvolvidas, quando solicitado pelo professor coordenador de área; manter o professor coordenador de área informado sobre situações e/ou condições que comprometam o andamento das atividades nas escolas da rede pública, onde serão realizadas as atividades do projeto; zelar pelo patrimônio e nome da Instituição; e cumprir as normas internas previstas no estatuto da instituição.

Todas essas funções e atribuições que são determinadas aos acadêmicos bolsistas, ressaltam a importância de que eles compreendam a dinâmica da escola e de sua futura profissão. A escola tem papel fundamental nesse processo do PIBID, ela viabiliza um contato de maior abrangência temporal e reflexiva do graduando, cria um espaço de interação que permite uma aproximação maior entre a escola e o aluno, assim busca incentivar a reflexão sobre a práxis pedagógica, orienta e propicia aos graduandos a prática da pesquisa em educação. Por isso, esse programa constitui-se num interessante modelo de formação de professores, aumentando a sensibilidade para a demanda por uma educação de qualidade centrada nos estudantes, foco do processo educativo (GABARDO e HAGEMEYER, 2010).

Além dos estudantes de licenciaturas bolsistas, o Pibid ainda conta com estudantes de licenciaturas não bolsistas, ou seja, voluntários que trabalham juntamente com os bolsistas nas atividades que estão em andamento. Através dos relatórios institucionais do Pibid/UFMS, observa-se que o ingresso de bolsistas voluntários nos grupos Pibid mostra a observação do programa pela comunidade acadêmica e que as ações realizadas pelos grupos Pibid despertam a vontade desses acadêmicos de participar do programa.

Os acadêmicos bolsistas precisam ter bom aproveitamento no currículo acadêmico, antes e depois do ingresso no programa e dispor de trinta e duas horas mensais para as atividades do Pibid. A carga horária é distribuída para a realização das atividades do grupo, cumprimento dos afazeres da grade curricular e atividades nas escolas conveniadas com o projeto. Cada grupo distribui essas horas de acordo com as necessidades apresentadas pelas escolas e pelos acadêmicos. Ao final de cada quadrimestre de atividades os bolsistas devem apresentar um relatório com as atividades desenvolvidas pelo subprojeto do qual fazem parte.

Portanto, o programa valoriza a licenciatura, incentiva o acadêmico, eleva a qualidade das ações, insere o acadêmico no ambiente escolar. A UFMS através desse programa proporciona experiências e práticas docentes aos seus alunos cadastrados no Pibid

nas escolas de educação básica como meio de desenvolvimento de atividades, tornando-as parte do processo de formação do acadêmico.

2.2. O PIBID NA UFMS

O Pibid da UFMS tem como principal objetivo a complementação às atividades de dos futuros docentes, esse trabalho é realizado por alunos dos Cursos de Licenciatura que, além da nova experiência e dos inúmeros benefícios adquiridos durante o projeto, são contemplados com bolsas da CAPES.

O Pibid/UFMS foi aprovado por meio do edital do ano de 2007. Mas a implantação teve início somente em 2009. Vale destacar que cada projeto aprovado por meio de edital tem validade de dois anos e depois deve ser reescrito, submetido a novo edital para ser reavaliado. Observa-se no quadro abaixo a disposição dos subprojetos do Pibid/UFMS que concorreram ao Edital n.1 MEC/CAPES/UFMS.

QUADRO 1 – Cursos selecionados no Edital MEC/CAPES/FNDE/2007

Curso	Cidade	Alunos
Licenciatura em Química	Campo Grande	07
Licenciatura em Física	Campo Grande	07
Licenciatura em Matemática	Campo Grande	07
Licenciatura em Matemática	Paranaíba	07
Licenciatura em Matemática	Três Lagoas	07
Licenciatura em Matemática	Corumbá	07

Licenciatura em Ciências Biológicas

Aquidauana

07

Fonte: Autora, 2014

Desde o início das atividades do Pibid na UFMS as ações foram desenvolvidas *multicampi*, outro fato que chama atenção é que o projeto Pibid/UFMS começou com cursos de licenciaturas nas áreas de ensino de ciências e matemática, oferecendo bolsas a quarenta e nove acadêmicos bolsistas, sete professores supervisores, sete coordenadores de áreas e um coordenador institucional.

Em 2009 a UFMS concorreu novamente ao EDITAL CAPES/DEB n. 02/2009 – PIBID e foi contemplada com os subprojetos nos seguintes cursos:

QUADRO 2 – Cursos selecionados no Edital CAPES/DEB n. 02/2009 – PIBID

Curso	Cidade	Alunos
Licenciatura em Ciências Biológicas	Campo Grande	10
Licenciatura em Matemática	Aquidauana	10
Licenciatura em Matemática	Ponta Porã	10
Licenciatura em Pedagogia	Três Lagoas	10
Licenciatura em História	Três Lagoas	10
Licenciatura em Pedagogia (CEAD)	Bataguassu, Costa Rica e Miranda (Pólos da CEAD)	24
Licenciatura em Matemática (CEAD)	Bataguassu, Camapuã e Costa Rica (Pólos da CEAD)	24
Licenciatura em Letras (CEAD)	Bataguassu, Camapuã e Rio Brilhante (Pólos da CEAD)	24

Fonte: Autora, 2014

Nesse novo projeto a UFMS incluiu mais cursos na área de matemática e também novos cursos relacionados à área das ciências humanas e passou a atender *campus* que ainda não possuíam o programa. Integrou ao Pibid/UFMS mais cento e vinte e dois acadêmicos bolsistas, dezessete professores-supervisores e oito coordenadores de área.

Destaca-se que passou também a atender três cursos ligados a Coordenadoria de Educação Aberta e a Distância (CEAD) e que foi a primeira universidade no país a incluir em seu projeto cursos na modalidade a distância.

No ano de 2010 houve uma nova seleção e a UFMS não participou e em 2011 com o EDITAL Nº001/2011/CAPES, concorreu e teve os seguintes subprojetos aprovados surgindo uma nova seleção do Pibid com o EDITAL Nº001/2011/CAPES.

QUADRO 3 – Cursos selecionados no EDITAL n. 001/2011/CAPES – PIBID

Curso	Cidade	Alunos
Licenciatura em Pedagogia	Campo Grande	08
Licenciatura em Letras	Campo Grande	08
Licenciatura em Matemática	Campo Grande	08
Licenciatura em Química	Campo Grande	06
Licenciatura em Filosofia	Campo Grande	07
Licenciatura em Ciências Biológicas (CEAD)	Costa Rica (Pólo da CEAD)	07
Licenciatura em Ciências Biológicas	Aquidauana	08
Licenciatura em Geografia	Aquidauana	07
Licenciatura em Letras	Aquidauana	08
Licenciatura em Pedagogia	Corumbá	08

Licenciatura em Matemática	Corumbá	08
Licenciatura em Matemática	Paranaíba	09
Licenciatura em Matemática	Três Lagoas	09

Fonte: Autora, 2014

No EDITAL Nº001/2011/CAPES, foram selecionados treze subprojetos, porém quatro deles eram renovações da seleção dos anos de 2007 e 2009. A cada seleção a UFMS foi ampliando o atendimento aos seus cursos de licenciatura nas diversas cidades do interior. Esta seleção atendeu a oitenta acadêmicos bolsistas, treze professores-supervisores e treze coordenadores de área. O subprojeto de Pedagogia/Pibid/UFMS, foco desse estudo também foi selecionada em 2011.

No ano de 20012 a UFMS concorreu ao EDITAL CAPES Nº 011 /2012 e foi contemplado com os subprojetos nos seguintes cursos:

QUADRO 4 – Cursos selecionados no Edital nº001/2011/CAPES – PIBID

Curso	Cidade	Alunos
Licenciatura em Ciências Biológicas	Campo Grande	10
Licenciatura em Física	Campo Grande	09
Licenciatura em Educação Física	Campo Grande	09
Licenciatura em História	Campo Grande	08
Licenciatura em Letras	Campo Grande	18
Licenciatura em Geografia	Aquidauana	13

Licenciatura em História	Aquidauana	08
Licenciatura em Ciências Biológicas	Aquidauana	18
Licenciatura em Pedagogia	Três Lagoas	07
Licenciatura em Geografia	Três Lagoas	05
Licenciatura em História	Três Lagoas	09
Licenciatura em Letras	Três Lagoas	13
Licenciatura em Matemática	Corumbá	18
Licenciatura em Matemática	Ponta Porã	10
Licenciatura em Matemática	Paranaíba	18
Licenciatura em Ciências Sociais	Naviraí	06
Licenciatura em Ciências Biológicas (CEAD)	São Gabriel do Oeste (Pólos da CEAD)	08
Licenciatura em Matemática (CEAD)	São Gabriel do Oeste (Pólos da CEAD)	10
Licenciatura em Matemática (CEAD)	Bela Vista (Pólos da CEAD)	08
Licenciatura em Pedagogia (CEAD)	Bela Vista (Pólos da CEAD)	10
Licenciatura em Matemática (CEAD)	Porto Murtinho (Pólos da CEAD)	07
Licenciatura em Pedagogia (CEAD)	Porto Murtinho (Pólos da CEAD)	07

Licenciatura em Matemática (CEAD)	Miranda (Pólos da CEAD)	10
--	----------------------------	----

Fonte: Autora, 2014

Em 2012, a UFMS aprovou em seu projeto institucional vinte e sete subprojetos, desses alguns de renovação e inclusão de novos projetos. O Edital CAPES n. 011 /2012 contemplou duzentos e trinta e nove acadêmicos bolsistas, trinta professores-supervisores e vinte e sete coordenadores de área.

No ano de 2012 a UFMS também passou a fazer parte do Pibid Diversidade. Esse novo programa tem o objetivo de contribuir para a formação inicial de professores com o exercício da docência nas escolas indígenas e do campo. As bolsas são oferecidas para acadêmicos que cursam licenciaturas nas áreas de Intercultural Indígena e de Educação no Campo e as atividades do programa devem ser exercidas em escolas de educação básica indígena.

QUADRO 5 – Pibid Diversidade UFMS

Cursos	Cidades	Alunos
Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – Ciências da Natureza	Aquidauana	5
Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – Ciências Sociais	Aquidauana	13
Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – Linguagens	Aquidauana	11
Licenciatura Intercultural Indígena “Povos do Pantanal” – Matemática	Aquidauana	07

Fonte: Autora, 2014

No Pibid Diversidade a UFMS aprovou quatro novos subprojetos para atender trinta e seis acadêmicos bolsistas, seis professores-supervisores e quatro coordenadores de área,

especificamente na cidade de Aquidauana, onde são oferecidos cursos destinados à Licenciatura Indígena.

Em 2013, a Capes lançou novo edital de seleção e a UFMS concorreu e teve seu projeto aprovado para a renovação de seus subprojetos e inclusão de novos, porém este trabalho não apresenta dados referentes ao edital de 2013, pois suas atividades iniciaram em maio de 2014, fase de escrita deste relatório de pesquisa.

Todos os projetos institucionais do Pibid/UFMS, primeiramente, fazem parte de uma reivindicação de melhoria na formação docente em relação à realidade escolar. Esta reflexão era para fugir do senso comum e se embasar no referencial teórico que orienta a leitura de mundo e dirija o olhar identificando possíveis problemas na realidade escolar e propondo ações para seu enfrentamento. Logo, nesta etapa de leitura de mundo, a participação da comunidade escolar foi fundamental. A comunidade escolar é que indicou quais são os pontos problemáticos na realidade analisada. Por essa razão, todos os projetos do Pibid-UFMS começam com um levantamento diagnóstico baseado no diálogo entre a comunidade escolar e universitária.

Em seguida ocorreu a ação sobre o meio escolar, ou seja, o desenvolvimento das atividades planejadas para o enfrentamento das situações-problemas identificadas na primeira fase. Esse momento é a parte mais visível para a comunidade escolar da ação do Pibid-UFMS.

Reconhece-se, o quanto é importante, a fase de planejar e desenvolver as atividades escolares, essa que é considerada uma das mais importantes metas do PIBID, busca a transformação do espaço escolar em um espaço de formação do futuro docente. Esse ponto é delicado, uma vez que é grande a possibilidade de que a ação dos alunos se confunda com ações típicas das Práticas do Ensino e do Estágio Curricular.

Posterior à ação do Pibid/UFMS na escola ocorre à reflexão sobre a ação. Neste momento, o referencial teórico que orientou a leitura de mundo e o delineamento da ação desenvolvida deve ser retomado e uma análise criteriosa deve ser realizada, usando as ferramentas disponíveis na área.

Para fazer parte do projeto Pibid/UFMS, o acadêmico deve cursar uma das Licenciaturas que fazem parte e ter bom aproveitamento acadêmico, além disso, ter disponibilidade de tempo. As atividades desenvolvidas pelos diferentes grupos cobrem desde ações de regência, passando pelo desenvolvimento de materiais instrucionais, até a discussão de aspectos de natureza gerencial das escolas envolvidas no projeto.

Os recursos para esses programas são financiados pela CAPES. Todos os projetos são desenvolvidos em escolas públicas, buscando sempre trazer pontos positivos para

contribuir com os índices de desempenho destas escolas e aliado à melhoria de desempenho dos próprios acadêmicos bolsistas. Na atual conjuntura, a UFMS conta com quarenta e cinco grupos do Pibid, atendendo a aproximadamente quinhentos alunos de graduação, nas modalidades presencial e a distância.

O projeto PIBID da UFMS se organiza em torno de três grupos de objetivos, esses relacionados ao desenvolvimento da aprendizagem pelos alunos das escolas envolvidas. O Grupo I pauta o desenvolvimento de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelos acadêmicos. Já o Grupo II objetiva o desenvolvimento dos acadêmicos da UFMS em relação às escolas envolvidas no projeto. E no Grupo III a atenção se volta para as escolas atendidas por esse projeto e para os recursos já existentes nas escolas. (Relatório Parcial de Atividades PIBID/UFMS/2011)

Para atingir objetivos, várias atividades foram desenvolvidas, tais como: ações de ensino extraclasse, oficinas, minicursos, ações de apoio ao professor em sala de aula, desenvolvimento de materiais instrucionais, integração escola comunidade, entre outras.

Os relatórios (PIBID/UFMS/2009/2011/2013) evidenciam algumas dificuldades técnicas encontradas na realização dos trabalhos, tais como: a inadequação de alguns supervisores à função; a alta rotatividade de alunos em alguns grupos PIBID; a falta de possibilidade de adquirir materiais permanentes com os recursos do projeto é um ponto que com certeza dificulta muitas ações; a ausência de espaços específicos nas escolas e na universidade para o desenvolvimento de atividades do programa. Essas dificuldades deixaram claro que ainda falta uma maior organização para obter um bom desenvolvimento desse projeto.

Portanto, os relatórios I e II (2009 /2011/2013) mostram que algumas ações de melhoria estão sendo tomadas para que nos próximos anos o trabalho se torne mais efetivo nas escolas e na formação dos futuros professores, tais como:

- expandir a interpretação do que seja a função docente para além das atividades estritamente relacionadas com o fazer pedagógico;
- melhorar a comunicação com as escolas para que as práticas desenvolvidas pelos acadêmicos do PIBID sejam mais diversificadas e sejam efetivamente incorporadas nas práticas docentes das escolas; sobretudo, devem desenvolver estratégias que levem a apropriação por parte dos professores das escolas das ações que se mostraram eficientes em levar alunos com deficiência de aprendizagem a melhorarem seu desempenho;

- desenvolver estratégias que levem os grupos PIBID a desenvolverem mais ações de natureza interdisciplinar;
- promover nos grupos ações internas de modo a levar os acadêmicos a integrarem os conhecimentos de natureza pedagógica e os conhecimentos ligados às disciplinas curriculares específicas, melhorando seu desempenho em ambos os grupos e melhorando a sua prática docente.

O PIBID na UFMS conta com o apoio institucional da Universidade e da Secretaria de Educação do Estado, aumentando assim as chances de estudantes que se formam nas Licenciaturas e que seguem na carreira. Desta forma, busca atingir o objetivo geral de promover a carreira dos futuros professores (Relatório Parcial de Atividades PIBID/UFMS/2009/2011/2013).

De modo geral, pode-se dizer que os objetivos ligados à formação dos acadêmicos da UFMS estão sendo atingidos, já que os resultados mostram que as ações promovidas pelos diferentes grupos PIBID melhoram o desempenho dos alunos das escolas envolvidas.

Atualmente, cada grupo pertencente ao projeto Pibid/UFMS tem sua própria identidade, resultado de diferentes formações dos docentes participantes e das diferentes realidades culturais. Nesse contexto, a partir dos objetivos, metas e planejamento enfatizados pelo projeto Pibid/UFMS, o curso de Pedagogia tem uma significativa participação por meio do desenvolvimento do seu subprojeto.

2.3. O PIBID PEDAGOGIA/UFMS

O subprojeto do Pibid de Pedagogia presencial do *campus* de Campo Grande da UFMS (Pibid/Pedagogia/UFMS) atende oito bolsistas de iniciação à docência em uma escola pública de tempo integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande-MS. Estes são orientados por um coordenador de área, docente da UFMS, e por um professor-supervisor, docente da escola atendida.

A proposta do subprojeto do Pibid/Pedagogia/UFMS é de oportunizar a reflexão e debate no curso de Pedagogia, com um olhar na construção do processo de formação de profissionais em educação. Tem a compreensão de que o currículo aborda o processo formativo e experiencial de todos os sujeitos envolvidos e relacionados tendo por objetivo desenvolver atividades formativas, as quais possibiliterão (re) construir e (re) significar o

processo de formação de profissionais da educação que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O Pibid/Pedagogia/UFMS tem como foco a alfabetização e suas implicações pedagógicas e as diversas práticas alfabetizadoras; a integração Escola/Universidade com foco na elaboração de atividades didático-pedagógicas, para os alunos, junto com as professoras regentes, professoras supervisoras, bolsistas e coordenador do Subprojeto; objetiva também qualificar e potencializar o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita nos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas de sua abrangência.

O Subprojeto implementa uma proposta pedagógica inovadora que compartilha ações entre a educação superior e educação básica, sempre focada na qualidade da alfabetização, a qual se baseia nas implicações pedagógicas para obter uma aprendizagem mais qualificada na perspectiva construtivista. Essa proposta é importante porque visa contribuir de maneira construtiva no processo de alfabetização.

Sendo assim, se mostra um projeto relevante nas ações, trazendo para os alunos dos anos iniciais a possibilidade de adquirir um conhecimento que é construído a todo o momento, buscando interagir mais e dar maior importância para os conhecimentos prévios das crianças e assim também contribuir para a melhoria da formação inicial do pedagogo, bem como dos professores em serviço dos anos iniciais do ensino fundamental.

O subprojeto do curso de Pedagogia traz como relevância que a formação dos professores é necessária e fundamental para que a mudança aconteça nos programas de iniciação à docência. Na verdade, nenhum curso de capacitação docente leva a mudanças significativas, que tenha sentido no meio educacional, principalmente se for apresentado de uma forma que não propicie mudanças e que esteja desvinculado a prática pedagógica que é desenvolvida na escola. A formação ocorre se estiver contextualizada com o processo de ensino aprendizagem.

O Pibid/Pedagogia/UFMS vem proporcionando aos envolvidos uma compreensão da importância da ‘indissociabilidade’ entre teoria e prática, mostra-se significativo e proporciona resultados da parceria entre escola e universidade, quando ambas auxiliam para a reflexão e para a superação de desafios encontrados na educação.

É importante destacar que das trinta e duas horas semanais que os acadêmicos bolsistas precisam ter disponíveis ao projeto nem todas são cumpridas com as atividades na escola, pois eles devem utilizar dessas horas para também realizarem estudos, planejamentos, discussões e reflexões antes e depois da vivência na escola. Esses momentos de estudos

devem ser organizados para que o coordenador de área consiga articular e possibilitar reflexões sobre a *práxis*.

É visível que esta parceria vem dando certo, para isso é necessário também que a gestão escolar abrace o projeto e que todos se envolvam seriamente com este trabalho. Assim, todos juntos por uma causa, ou seja, a melhoria do ensino, valorizando e efetivando a aprendizagem da profissão na escola.

O Pibid/Pedagogia/UFMS tem como finalidade atender duas necessidades formativas emergentes para os primeiros anos de escolarização, a saber: melhorar índices de desempenho em Alfabetização constatados pelo Sistema de Avaliação Nacional; e contribuir com a formação inicial de professores inserindo-os no contexto escolar. O foco central das atividades previstas no âmago do projeto é de caráter de intervenção pedagógica nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

CAPÍTULO III

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 PASSOS DA PESQUISA

A pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa, considerando que, em se tratando da área da educação, a mesma descarta a neutralidade do pesquisador, colocando-o como sujeito no processo de construção do conhecimento, interagindo com o objeto de estudo. Constatase isso a partir da afirmação de Freitas (1996, p. 166): “[...] focaliza o particular enquanto instância da totalidade social procurando compreender os sujeitos envolvidos para através deles compreender o seu contexto”. No entanto, deve haver neutralidade no que diz respeito ao revelar os dados e então se propõe a uma análise criteriosa e fiel dos dados levantados.

Portanto, o modelo epistemológico sujeito-objeto dará suporte à pesquisa e, como apontam Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa de cunho qualitativo envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com o objeto estudado, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Além disso, como esclarecem as autoras, no mesmo texto, esse tipo de investigação defende uma visão que dá preferência a todo um sistema completo. “O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p.13).

A produção do conhecimento é um processo contínuo de busca, de investigação. Assim, a pesquisa é compreendida por Gil (2002, p.17) como um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. E também de forma que a “[...] pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve

inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados" (GIL, 2002, p.17).

Os procedimentos metodológicos garantem a seriedade e fidedignidade da pesquisa, dessa forma é muito importante definir antecipadamente a metodologia que se irá utilizar para a realização da pesquisa, com o intuito de obter informações que, aliadas ao emprego de processos científicos, colaboram para a solução do problema proposto.

Para apresentar tais resultados e tratando a pesquisa como um procedimento investigativo, faz-se necessário utilizar procedimentos técnicos (GIL, 2002). Assim, esta se delimita a uma descrição, visando descrever e caracterizar o objeto de estudo, verificando as variáveis em torno e exploratória, como relata Marques (2008), adotada para trazer mais informações, para chegar a problemas específicos e formular hipóteses.

Para iniciar o estudo realizou-se um resgate teórico através de uma investigação analítica sobre o tema com base nas obras existentes, lastreando-se principalmente as obras de grandes estudiosos da área, documentos, editais e relatórios do Pibid, que também foram alvos de consultas. A pesquisa bibliográfica, já destacada por Gil (2002, p.45), "[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]" e também possibilita que o pesquisador tenha coerência para argumentar seus levantamentos e dá credibilidade ao estudo.

3.2 PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

A pesquisa bibliográfica focalizou os estudos que abordam a temática de formação de professores e desenvolvimento profissional docente como intuito de responder as indagações iniciais da pesquisa: As ações do Pibid estão contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores da escola? Como o professor-supervisor e os professores da escola percebem o movimento de atuação como coformadores dos acadêmicos do Pibid? Será a escola um espaço de aprendizagem da profissão?

Neste sentido buscou-se responder a essas questões fundamentando-se nos estudos de Libâneo (2010), Gatti (2003), Imbernón (2006 e 2010), Alarcão (1998) García (1999), Saviani (2009), Costa (1995), Bzerzinski (1996), Canário (1998). Esse referencial teórico embasou as discussões sobre formação de professores e desenvolvimento profissional docente

que originou no capítulo I deste trabalho e também as análises dos dados que ainda serão apresentadas.

A pesquisa bibliográfica teve também o foco documental por meio da leitura dos documentos que embasam o Pibid em âmbito nacional e institucional, tais como: Portaria Normativa n. 38 de 12 de dezembro de 2007, Decreto 6.316, de 20 de dezembro de 2007; Portaria n. 1504, de 11 de dezembro de 2008; Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009; Portaria Normativa da Capes n. 122, de 16 de setembro de 2009; Portaria Normativa n. 16, de 23 de dezembro de 2009; Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010; Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010; Portaria n. 260, de 30 de dezembro de 2010; Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013.

Também foram estudados os editais MEC/CAPES/FNDE de convocação de seleção pública do PIBID nos quais a UFMS concorreu e foi contemplada, instituição em que os projetos nos quais os sujeitos da pesquisa participam: Edital MEC/CAPES/FNDE Pibid n. 1/2007; Edital CAPES/DEB-Pibid n. 02/2009; Edital Capes-Pibid n. 01/2011; Edital Capes-Pibid n. 11/2012; Edital Capes-Pibid n. 61/2013.

A leitura dos editais possibilitou conhecer como a Capes pretendia operacionalizar essa política pública de formação de professores, também compreender como a UFMS se enquadrou nas exigências da Capes a partir dos projetos institucional do Pibid/UFMS, bem como o subprojeto da Pedagogia/UFMS 2011. Esses documentos são públicos e estão disponíveis no site do Pibid/UFMS.

Por meio de contato estabelecido com a equipe Pibid/UFMS, ou seja, com o coordenador institucional do programa e com a professora-coordenadora da Pedagogia/UFMS, obteve-se autorização para a pesquisa e acesso a alguns documentos que não são públicos, tais como: os relatórios institucionais anuais de atividades do Pibid 2011, 2012 e 2013.

Todo este contato com a documentação específica do Pibid/UFMS possibilitou a compreensão de como o programa vem acontecendo e se estabelecendo dentro da instituição, conforme se descreve no capítulo II deste trabalho.

Assim para se conhecer especificamente sobre o Pibid optou-se em realizar um levantamento que se denomina de Estado do Conhecimento, pois este tipo de pesquisa analisa as produções científicas acerca de um objeto, em especial neste trabalho o Pibid. À medida que se investiga o conhecimento dos pesquisadores busca também respostas ou soluções para as indagações iniciais ou solução. O trabalho de estado do conhecimento sobre o Pibid resultou em um mapeamento sobre a temática.

Os bancos de dados utilizados foram a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Scientific Electronic Library Online (Scielo), onde é possível ter acesso à produção acadêmica das universidades brasileiras, os Anais da 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), e também nos Anais do XI Congresso Nacional de Educação 2013 – Educere / II Seminário Internacional de Representações Sociais – Sirsse / IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD (Cátedra Unesco). Os Anais desses eventos foram escolhidos tendo em vista a relevância de suas publicações para o cenário da educação.

Utilizou-se como referência de datas para busca do ano de 2007 a 2013, pois neste ano foi lançado o edital do programa. Primeiramente, foram escolhidos os descritores para o levantamento das publicações nos bancos de dados, depois a leitura dos trabalhos seguidos de síntese e análise. Foram estabelecidos os seguintes descritores: Pibid, Formação Docente e Desenvolvimento Profissional Docente. A busca foi realizada com os descritores juntos, a fim de obter resultados mais relacionados ao tema da pesquisa.

Observa-se no quadro abaixo que o número de publicações referente a essa temática é pequeno, isso devido ao pouco tempo de existência do programa. Outro fato relevante é que ainda não há nenhuma tese de doutorado que aborde Pibid.

QUADRO 6 – Estado do conhecimento/Publicações

Fonte de dados	Publicações
Anais da 36ª Reunião Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped)	—
Scientific Electronic Library Online (Scielo)	3 artigos
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD):	4 dissertações
Anais do XI Congresso Nacional de Educação 2013 – Educere / II Seminário Internacional de Representações Sociais – Sirsse / IV Seminário Internacional Sobre Profissionalização Docente – SIPD (Cátedra Unesco):	25 trabalhos (16 relacionados à docência)

Fonte: Autora

Vale destacar que há outras fontes de grande relevância que também disponibilizam publicações referentes ao Pibid. Como o programa atinge diretamente acadêmicos de cursos de licenciaturas há vários trabalhos publicados dos bolsistas que abordam relatos de

experiências. Porém, não foram contempladas neste trabalho por não estarem presentes na temática de formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

A busca foi árdua, já que não há muitos trabalhos científicos sobre a temática e nem todos os trabalhos estão voltados à formação dos professores e desenvolvimento profissional, mas os que abordam o tema mostram a iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica, buscam incentivar a formação de docentes, contribuem para a valorização do magistério, elevam a qualidade da formação inicial de professores e promovem a integração entre educação superior e educação básica.

A primeira busca foi realizada nos Anais da 36º Reunião Nacional da Anped, mesmo sendo um evento de grande relevância na área da educação não foi encontrada nenhuma publicação referente ao Pibid com relação à formação de professores e desenvolvimento profissional docente.

A busca foi realizada no portal eletrônico da Scielo, onde foram encontrados três artigos, como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 7 – Estado do Conhecimento Scielo

Títulos	Autores	Tipo do trabalho	Ano
Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência	Andréa Rosana Fetzner e Maria Elena Viana Souza Maria Aparecida Bergamaschi e Dóris Bittencourt Almeida	Periódico: Educação e Pesquisa	Jul./Set. 2012
Memoriais escolares e processos de iniciação à docência		Periódico: Educação em Revista	Jun. 2013
Políticas e Programas de Apoio aos professores iniciantes no Brasil.	Marli André	Periódico: Caderno de Pesquisa	Jan./Abr. 2012

Fonte: Autora

O trabalho desenvolvido por Fetzner e Souza (2012), *apud* Pimenta e Lima (2010) “propõe que a formação de professores seja compreendida como superação de uma formação apenas técnica e de uma formação apenas no âmbito de seus fundamentos teóricos”, assim sendo, entende-se o Pibid como um programa que oportuniza a vivência da iniciação no campo da docência em diálogo com a formação teórica oportunizada na universidade, desde, é claro, que tais campos estejam em postura de troca e não de sobreposição de saberes.

Os objetivos propostos pelas autoras ligam a formação teórica com a prática com o apoio do Pibid. A partir desse ponto de vista, reconhecem que a escola e seus professores possuem experiências e saberes importantes de serem compartilhados com a universidade. Isso já levantado por Növoa (1995b, p. 25) na formação dos professores, o qual propõe uma valorização profissional e pessoal dos docentes, bem como das instituições escolares, de modo que “[...] forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de formação autoparticipada”.

Bergamaschi e Almeida (2013) em seu artigo reforçam que o programa PIBID pode ser definido como um projeto que contribui de forma positiva e há motivos para assim qualificá-lo: por promover uma intimidade com a escola, aproximando a docência dos alunos da graduação, por vezes, alunos que estão no início dos cursos de formação docente. Logo, elas destacam e remetem suas lembranças a situações inspiradoras da escolha pela licenciatura que os encaminha para uma futura profissão e que no PIBID já começam a exercê-la como docência compartilhada, deixando transparecer nesses relatos o encantamento pela escola, amarrando no presente – e quiçá, projetando para o futuro – os fios que tecem suas lembranças.

Apesar de o projeto ser considerado importante, será que só está no papel, ou realmente é aceito e desenvolvido de forma certa para o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos docentes? De acordo com Art. 65 do PIBID “o desenvolvimento do projeto será acompanhado pela Capes, mediante análise de relatórios de atividades contendo a descrição das principais ações realizadas e em andamento”.

André (2012) buscou o foco nas políticas voltadas aos professores iniciantes e programas que favorecem a inserção à docência, os quais foram identificados quando da realização dos estudos de campo que integraram a pesquisa sobre políticas docentes no Brasil, isso é muito importante, já que cabe aos órgãos gestores da educação inserir os programas de inserção à docência num plano mais amplo de desenvolvimento profissional para que as ações formativas tenham continuidade na formação do docente.

Os autores citados acima ressaltam em seus trabalhos como é importante o conhecimento escolar, compreender os memoriais do Pibid como parte importante no processo formativo dos bolsistas que integram o programa e destacam políticas voltadas aos professores iniciantes, de carreira e avaliação dos professores da educação básica em nosso país.

Outra fonte de busca importante para o estudo foi a BDTD no qual foram encontradas quatro dissertações que abordam o Pibid relacionando-o com as seguintes

temáticas: perspectiva e prática interdisciplinar, processo de constituição da identidade do docente e construção da formação dos docentes de uma forma geral.

QUADRO 8 – Estado do Conhecimento BDTD

Títulos	Autor	Defesa	Ano
Um estudo sobre o Pibid: saberes em construção na formação dos professores de Ciências	Giuliana Gionna Olivi Paredes	2012	UFPR
O papel do Pibid na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina	Enio de Lorena Stanzani	2012	UEL
Pibid: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura de Matemática	Douglas da Silva Tinti	2012	PUC
Aprendiz de professores: as narrativas sobre o processo de constituição de identidade docente dos licenciados em Matemática	Rosana Maria Martins	2012	UFMT

Fonte: Autora

Em sua pesquisa, Paredes (2012) evidencia as relações dos saberes docentes correspondentes a cada modelo de formação, destacando as características específicas para cada área do ensino. Compreende que para superar o modelo de formação de professores fundamentado na racionalidade técnica é necessário que ocorra uma mudança na concepção de formação, que já não deve ser percebida como exclusiva das disciplinas científicas ou acadêmicas e que as instituições superiores possam criar espaços na formação inicial que permitam articular conhecimento teórico e prático e dar maior embasamento teórico aliando juntamente a reflexão a respeito da identidade profissional docente que perpassa as demandas atuais da sociedade.

Assim, Paredes (2012) apud García (1997) relata que ao falar de formação de professores, assume diferentes posicionamentos epistemológicos, ideológicos e culturais; a respeito de ensino, de professores e de alunos; remetemo-nos a compreender os paradigmas de formação de professores que configuram um conjunto de características específicas para a identidade profissional docente. Ainda, podemos evidenciar que a característica da prática docente por meio desta concepção de formação é baseada na solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas.

Portanto, afirma que cada professor dever estar em sua área específica e nela buscar toda a capacitação técnica necessária para assumir uma sala de aula. Vale destacar que se

pode produzir reflexão sobre a prática docente, tendo o conhecimento na ação e a construção de competências profissionais, sendo estas reguladas através do currículo de formação.

Já Stanzani (2012) cita em sua dissertação que a busca por respostas é o fator incentivador que incrementa a pesquisa e, consequentemente, as políticas de formação desses profissionais. Todo esse movimento de busca de informações se acelerou a partir das transformações do advento da globalização e, por sua vez, resvala de forma incisiva no sistema educacional. As críticas que rodeiam o modelo da aplicabilidade técnica na formação do professor fazem menção às crenças em torno da importância de se dominar prioritariamente e, quase que exclusivamente, o conteúdo específico ao qual irá trabalhar.

Assim, problemas com a formação do docente não se esgotam apenas em sua ação pedagógica, sabe-se que outras questões tão ou mais difíceis, como baixos salários, condições físicas e emocionais de trabalho, entre outros, também alinhavam de forma negativa a trajetória desses profissionais.

Martins (2012) em sua dissertação centra-se nas narrativas sobre o processo de constituição da profissão onde são muitas as dimensões como, por exemplo, a pessoal, profissional, organizacionais e componentes que configuram a formação do docente e quase todas eles se inter-relacionam e se afetam mutuamente. Evidentemente, fala-se de um esquema de categorias não excludente, porque alguns dos aspectos que, às vezes, encontram-se numa dimensão, poderiam ser apresentados em outra. Porém o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca fim.

Tinti (2011) em sua pesquisa lança um olhar para o curso refletindo sobre as constantes mudanças que estão ocorrendo no mundo, considerando o papel do professor diante dessas mudanças e, desse modo, rever o que está acontecendo no meio científico com as práticas pedagógicas, os cursos de formação de professores e a necessidade da realização de pesquisas que envolvam a formação docente e as práticas pedagógicas.

Os quatro trabalhos encontrados na BDTD destacam a relevância do estudo em função das contribuições materializadas em um produto educacional que, a partir da análise dos fatos, se transforma em orientações didático-pedagógicas, para programar ações a fim de produzir o modelo de formação baseado na racionalidade técnica que tem desconsiderado os saberes experenciais dos professores da educação básica participantes do programa.

E por último, optou-se em utilizar como fonte de busca os Anais do Educere de 2013, tendo em vista a relevância de suas publicações, pelo fato de ser um evento recente e consolidado na área da educação.

Assim, Pereira (2013) *et al*, enfatiza, “A ação do docente enquanto uma prática reflexiva” considerando que essa prática surge como uma possibilidade dos professores se questionarem sobre suas práticas de ensino, usando a reflexão-ação como modo de voltar e rever tudo que se tem feito analisando, pontos positivos e negativos, fornecendo assim, oportunidades para refletir e redirecionar suas práticas.

Fica evidente a necessidade que o educador tem de refletir sobre suas ações e pesquisar soluções adequadas para resolver as dificuldades encontradas em seu cotidiano de ensino e em sua vida profissional dentro dessa nova sociedade contemporânea, buscando inovações e várias estratégias para melhoria de sua prática enquanto educador, assim a partir da reflexão ação sobre sua prática, faz com que assuma atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para educação.

Rocha e Fernandes (2013) em seu trabalho o “Pibid na formação dos professores do ensino Fundamental I”, afirmam que o Pibid se diferencia dos estágios supervisionados das licenciaturas pela possibilidade de acolher bolsistas desde o primeiro semestre e por exigir uma carga horária ampliada, com o mínimo de trinta horas mensais de dedicação. Além disso, são as IES quem estipulam quais os níveis de ensino serão atendidos nos subprojetos ligados ao Pibid em cada licenciatura, verificando as necessidades educacionais e sociais de cada região. A partir das reflexões feitas na pesquisa pode-se concluir que o Pibid apresenta um crescimento considerável desde sua criação, mas ainda não se caracteriza como foco de pesquisas acadêmicas, menos ainda em pesquisas relacionadas ao Ensino Fundamental I.

Elias e Marafon (2013), em sua pesquisa, alfabetizar através do lúdico, consideram que o brincar faz parte da formação da criança e os jogos e brincadeiras são importantes aliados no processo de alfabetização. Acreditam que alfabetizar e letrar de forma lúdica são significativos para a aprendizagem das crianças. Os professores da escola também perceberam a seriedade do projeto e reconheceram o valor da proposta de que a escola pública deve ser um espaço de liberdade e crescimento, com o objetivo de formar cidadãos. Logo, se pode dizer que o Pibid está presente nessa preparação e qualificação, incentivando a capacitação e o uso de práticas pedagógicas com qualidade que ampliem os saberes, assim transformando a educação do nosso país.

Oliveira e Pires (2013) realizaram um estudo sobre a importância da troca dos saberes na relação entre a universidade e a escola. Afirmam que essa relação visa contribuir com a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e acadêmicos do curso de Licenciatura em Pedagogia no que refere, especificamente, à docência e à alfabetização e letramento, buscando a parceria entre os saberes oriundos da universidade e da

escola favorecendo assim o processo de escolarização, aprimorando a prática pedagógica e, consequentemente, a aprendizagem do aluno. Lembram que por esse viés,

É possível compreender que o PIBID Pedagogia contribui com o processo de formação do acadêmico que cursa licenciaturas e nesse caso específico com o acadêmico de Pedagogia, além de contribuir com o processo escolarização de qualidade com um quadro de (futuros) professores comprometidos, competentes e satisfeitos com a escolha profissional de ser professor, aliando os saberes importantes e inerentes a essa profissão (OLIVEIRA e PIRES, p. 18272, 2013).

Lima e Paz (2013) em sua dissertação intitulada “a pesquisa-ação como prática de reflexão”, enfatizam a importância do futuro campo de atuação do licenciando que vivencia os aspectos que dizem respeito ao trabalho pedagógico das escolas, fazendo parte deste processo, tendo a oportunidade de observar, analisar, discutir, elaborar, executar e avaliar as ações dos projetos pedagógicos, juntos aos docentes da escola. É importante destacar que a defesa de uma prática reflexiva como base para o trabalho e a formação docente inicial e continuada está submetida a duas condições: a prática reflexiva baseada no interesse, e ao mesmo tempo pessoal, profissional e institucional.

Como se vê, com base nas pesquisas abordadas, acredita-se que o processo de formação do docente passa necessariamente pela reflexão sobre o seu saber, acerca da nova aprendizagem e sua utilização, sendo este processo de desenvolvimento responsabilidade das políticas públicas voltadas à educação e a ação dos docentes em querer buscar conhecimentos e ter atitudes inovadoras na profissão.

Diante disso, afirma-se que o Pibid busca formar profissionais 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.

No Educere foram encontradas várias publicações, porém nem todas relacionadas à formação e desenvolvimento profissional docente, em sua maioria traziam apenas relato de experiências dos bolsistas, que apesar de serem materiais com conteúdos ricos em expor a realidade do programa, não estão relacionados diretamente com o professor-supervisor e os demais professores da escola envolvidos no programa. Buscou-se então analisar apenas os trabalhos voltados ao programa, mas sem deixar de contemplar a formação e desenvolvimento profissional docente.

Observou-se que a maior parte enfatiza a importância do educador que deve ter a capacidade necessária de refletir sobre suas ações e pesquisar soluções adequadas para resolver as dificuldades encontradas em seu cotidiano de ensino e em sua vida profissional na

sociedade contemporânea, estando aberto a inovações e estratégias para melhoria de sua prática enquanto educador, pois a reflexão-ação sobre sua prática, que o faz assumir atitude de pesquisador e compreender a importância da pesquisa para a educação.

Sendo assim, evidencia-se a importância de analisar as quatro fontes para o desenvolvimento deste estado do conhecimento. Trazem em seus contextos que a educação na escola é um espaço de ensino, aprendizagem e vivência de valores, e que a concepção crítica de uma formação pedagógica dos professores requer trabalhos que correspondam cada vez mais às exigências da sociedade.

É indiscutível que ainda há necessidade de acompanhamento à formação dos docentes em especial a dos iniciantes destacada aqui pela maioria dos autores pesquisados nesse trabalho. Outro ponto bastante positivo revelado pela pesquisa é o desenho de propostas aderentes aos contextos locais, às especificidades de cada região do país, isso mostra a variedade de políticas de formação e isso deve ser valorizado, pois no Brasil, não se pode pensar num modelo único de formação docente.

Diante disso, é importante que se criem programas de incentivo à formação e valorização dos docentes, às vezes até de forma simples, como trocando experiências e expectativas com os outros profissionais da educação. Programas que promovam formação (teórico-prática) de ações que possibilitem condições de participação, por exemplo, em eventos, congressos, fóruns encontros de pesquisas, para que ampliem seus horizontes vencendo barreiras e tabus existentes na sociedade e cultura escolar. Desse modo, os professores também precisam tomar consciência da sua própria profissionalidade e sua responsabilidade para com a sua formação e a educação.

Ao conhecer a legislação foi possível compreender as pretensões do programa como política pública para formação de professores. A intenção é formar professores para educação básica inserindo os acadêmicos no contexto escolar e concedendo bolsas não só aos acadêmicos, bem como aos professores da universidade e da escola para uma formação integral desses docentes e como forma de uma nova experiência profissional que acarreta em sua formação continuada e desenvolvimento profissional .

3.3 PESQUISA DE CAMPO

Para cumprir as etapas iniciais da pesquisa de campo procurou-se cumprir os procedimentos legais para execução do processo investigação, autorização de participação, acesso aos documentos internos e sensibilização dos sujeitos envolvidos.

Assim, estabeleceu-se contato com a equipe Pibid/UFMS, primeiramente com o coordenador institucional do programa na instituição que recebeu a Carta de Apresentação informando sobre a pesquisa e solicitando acesso ao programa e seus documentos. Posteriormente, o contato foi estabelecido com a coordenadora de área do Pibid/Pedagogia/UFMS. É importante destacar que a equipe Pibid/UFMS esteve sempre pronta a receber a pesquisa e a disponibilizar os acessos necessários.

Dessa forma, foi possível a leitura da legislação e dos documentos do Pibid/UFMS, e estabelecer maior entendimento sobre o programa na instituição, além de habilitar-se para aprofundamento nas questões levantadas.

A partir do conhecimento sobre o Pibid/UFMS, foi dado início a parte empírica da pesquisa, estabeleceu-se contato com a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) para solicitar a autorização para a pesquisa. Com a autorização da SEMED, o próximo passo foi entrar em contato com a escola em que o grupo do Pibid/Pedagogia/UFMS atua. Para tanto, por meio de uma Carta de Apresentação e de posse do documento da SEMED, solicitou-se a autorização da direção para realização da pesquisa na escola.

A escola em que o grupo atua é uma escola de tempo integral, localizada na periferia da cidade de Campo Grande, MS, na região do Anhanduzinho, atende no período matutino e vespertino, turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. A escola possui dezoito salas de aula, dois laboratórios de informática, salas administrativas da equipe pedagógica, refeitório, pátio coberto e descoberto, quadra esportiva, secretaria escolar. Atualmente, a escola atende quintos e noventa e oito alunos, no ano de 2011 quando o projeto iniciou, atendia quinhentos e sessenta e oito alunos. A atuação do Pibid na escola está diretamente relacionada com as turmas do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental.

QUADRO 9 – Turmas atendidas pelo Pibid/Pedagogia/ UFMS

Ano	Turmas	Quantidade de Alunos
2012	3 turmas de 1ºano	75
2013	3 turmas de 1ºano 2 turmas de 2ºano	135
2014	2 turmas de 1ºano 2 turmas de 2ºano 1 turma de 3ºano	139

Fonte: Dados fornecidos pela escola

Após estabelecer contato com a escola e com as devidas autorizações, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas com o professor-supervisor e demais professores, ou seja, cinco sujeitos da escola envolvidos nas ações do Pibid. De acordo com Lüdke e André, (1986, p. 36) “[...] a entrevista seguirá naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja sequência lógica entre os assuntos do mais simples ao mais complexo, respeitando o sentido do seu encadeamento”.

Entende-se que a entrevista tem um caráter voluntário, pois ao concordar em serem entrevistados, os sujeitos almejam ser ouvidos, deixando à mostra suas emoções e conflitos, ainda que de modo não explícito e, também, que é um momento que representa uma oportunidade para os participantes refletirem sobre os porquês de determinadas situações ou práticas, bem como reverem conceitos. Isto é confirmado por Szymanski, (2002, p. 56) que recorre a Sparti (1995, p. 152) para assegurar que “[...] o procedimento de dar voz aos sujeitos pesquisados, contribui, muitas vezes, à reflexão, as mudanças”.

Para tanto, ao entrar em contato com os sujeitos da pesquisa, foi necessária uma conversa de apresentação aos entrevistados com o objetivo de estabelecer um vínculo. Assim, todos tiveram acesso ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), documento com todas as informações referentes às intenções da pesquisa e do pesquisador.

As datas e horários para a realização das entrevistas foram pré-agendados com os sujeitos e com a equipe técnica da escola para que não houvesse nenhuma interferência nas atividades da escola.

Para levantar os dados de forma fidedigna e objetiva optou-se pela gravação das entrevistas em áudio. O gravador foi utilizado de maneira mais natural possível para evitar que pudesse causar algum tipo de inibição nas entrevistadas e não dispersar a atenção das mesmas.

As entrevistas possibilitaram o aprofundamento sobre a temática que não foi possível estabelecer apenas com a leitura documental. O roteiro de entrevista semiestruturada permitiu readequá-lo de acordo com o comportamento do entrevistado e assim sanar os questionamentos apontados.

O roteiro tinha dois blocos de perguntas, o primeiro com questões que permitissem conhecer o sujeito e favorecer a aproximação entre o entrevistador e o entrevistado e o segundo bloco de perguntas que estava relacionado à investigação da pesquisa.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após os dados levantados e sistematizados, deve ocorrer a interpretação como recomenda Gil (2002, p.125), o pesquisador deve “[...] estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com os outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”. Ou seja, fazer a verificação das relações existentes entre os dados coletados e os conhecimentos já levantados.

Para análise dos dados coletados foi utilizada a técnica de análise do conteúdo de acordo com Bardin (2011, p. 42) “[...] Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam inferência de conhecimentos relativos[...]”. A análise de conteúdo permite examinar os dados levantados através da mensagem emitida pelos sujeitos, investiga a comunicação em si sobre o tema estudado.

Tal procedimento trabalha diretamente com as mensagens, ou seja, as comunicações. Utilizam-se as categorias temáticas e tem como objetivo a manipulação da mensagem para confirmar os indicadores previamente levantados e que possibilitem inferir a realidade apresentada.

Assim, para realizar tal procedimento de análise é necessário percorrer três passos: o primeiro passo é a descrição, ou seja, olhar os dados resumidamente e enumerar suas características; o segundo é a inferência, a descrição da interpretação; e por último a interpretação, que consiste em atribuir significados aos dados (FRANCO, 2008).

Após a definição dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e da coleta de dados, é o momento de definir as unidades de análise, que consistem em unidades de registro e de contexto. A unidade de registro é quando se delimita por quais pontos serão feitas as análises: palavra, personagem e tema. A unidade de contexto tem uma relação intrínseca com a de registro, pois vem a ser a complementação, já que se trata da caracterização das informações, dos informantes e das condições analisadas.

Com as unidades de análise definidas é hora de organizá-la, ou seja, fazer uma pré-análise: que consiste na leitura, revisão teórica e a escolha dos documentos.

O próximo passo é a definição das categorias de análise. Essas categorias devem ser criadas através dos indicadores que determinaram a busca, ou seja, dos objetivos, questionamentos iniciais e a problemática da pesquisa. Franco (2008) afirma que existem as categorias criadas, explicada anteriormente, e as categorias não definidas, que emergem do discurso, ou seja, do conteúdo das respostas dos sujeitos.

CAPÍTULO IV

OS ACHADOS DA PESQUISA

Para responder às indagações iniciais, complementar à pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas. As mesmas aconteceram com cinco sujeitos, sendo o professor-supervisor e mais quatro professores que se envolveram diretamente com as ações do Pibid na escola. É importante descrever as características dos sujeitos entrevistados para facilitar a compreensão e entendimento do universo da pesquisa e dar conta de estabelecer as unidades do contexto para análise, assim como recomendado por Bardin (2004).

Para preservar a identidade dos sujeitos que participaram do estudo os mesmos foram identificados pelas palavras Professora e Professora-supervisora, seguidas por letras do alfabeto, obedecendo a seqüência da ordem das entrevistas. Portanto, os sujeitos são referenciados como: **Professora A, Professora B, Professora C, Professora D e Professora-supervisora.**

Faz-se necessário esclarecer que o fato da pesquisa ter sido realizada com um grupo pequeno de profissionais da educação implicou na participação de sujeitos do sexo feminino, motivo pelo qual serão identificadas por palavras no gênero feminino.

QUADRO 10 - Sujeitos da pesquisa / Atuação / Turma de atuação

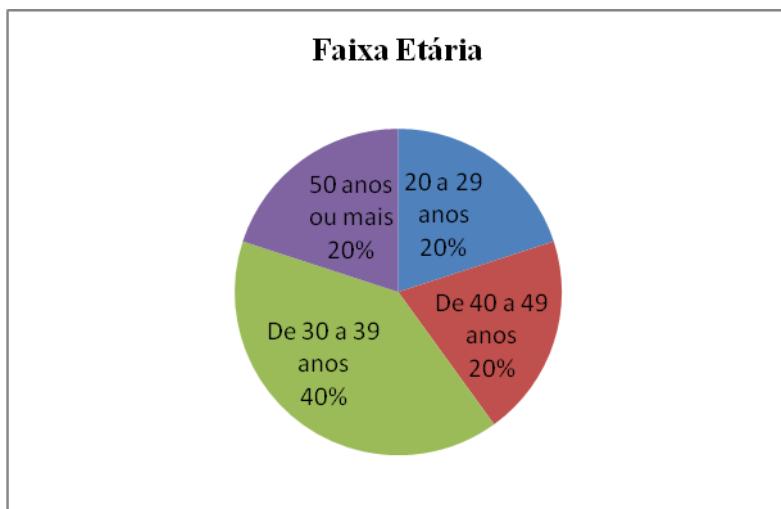
Sujeitos	Atuação	Turma de Atuação
Professora A	Atividades	2º ano
Professora B	Atividades	2º ano
Professora C	Atividades	3º ano
Professora D	Atividades	3º ano
Professora-supervisora	Coordenação Pedagógica	1º ao 5º ano

Fonte: Autora, 2014

Destaca-se que as professoras que participaram da pesquisa possuem vínculo com a Prefeitura Municipal de Campo Grande (PMCG) como professor de 40h semanais e exercem a função de Atividades, pois é essa a nomenclatura dada aos que atuam como professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental sem disciplinas específicas na Rede Municipal de Educação (Reme). No quadro três, observa-se a atuação profissional dos sujeitos da pesquisa.

A seguir destaca-se a faixa etária dos sujeitos:

Gráfico 1 – Faixa Etária



Fonte: Autora, 2014.

Dos cinco sujeitos entrevistados 20% possuem idade de vinte a vinte e nove anos, 40% possuem idade de trinta a trinta e nove anos, 20 % possuem idade de quarenta a quarenta nove anos e 20 % possuem idade acima de cinquenta anos. Todos os sujeitos entrevistados trabalham 40 horas na escola e possuem vínculo como professor efetivo.

Em relação à atuação e tempo de serviço como professor apresenta-se o seguinte quadro:

QUADRO 11– Sujeitos da pesquisa / tempo de atuação:

Sujeitos	Atuação como professor	Atuação na Reme	Atuação na escola
Professora A	2 anos	2 anos	2 anos
Professora B	3 anos	3 anos	3 anos

Professora C	12 anos	7 anos	3 anos
Professora D	15 anos	3 anos	3 anos
Professora-supervisora	19 anos	10 anos	3 anos

Fonte: Autora, 2014.

O Quadro 11 destaca que os sujeitos possuem tempos de atuação bem diferentes uns dos outros. As professoras A e B possuem menos tempo de experiência na profissão, as professoras C e D e a professora-supervisora possuem mais tempo. Como aponta Garcia (1999) o tempo de atuação pode interferir nas respostas dos sujeitos, pois se entende que a experiência profissional está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional do professor.

Em relação à formação dos sujeitos da pesquisa, observaram-se dados sobre a graduação e pós-graduação.

QUADRO 12– Sujeitos da pesquisa / Formação acadêmica

Sujeitos	Graduação	Pós-graduação <i>lato sensu</i>
Professora A	Pedagogia	-----
Professora B	Pedagogia	-----
Professora C	Licenciatura em História e magistério	-----
Professora D	Pedagogia	Gestão escolar e Coordenação pedagógica
Professora-Supervisora	Letras e Pedagogia	Alfabetização e Coordenação pedagógica

Fonte: Autora, 2014.

A graduação da maioria dos sujeitos foi em Pedagogia. Observa-se que a professora-supervisora possui duas formações em licenciatura. A professora C não tem formação em nível superior específica para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas o seu curso de magistério a habilita para essa função. Em relação a pós-graduação, apenas 2 sujeitos possuem em curso *lato sensu*.

Após o levantamento dos dados que permitiram conhecer mais os sujeitos e a aproximação do pesquisador com o pesquisado, partiu-se para a etapa da entrevista que possibilitou responder os questionamentos iniciais do estudo e definir as unidades de registro para análise. Neste trabalho, optou-se em utilizar como unidade de registro a fala do sujeito.

Sobre a problemática da pesquisa e os objetivos traçados definiu-se as seguintes categorias temáticas para análise: Categoria 1 - O concepção de Pibid; Categoria 2 - Concepção dos professores da escola sobre o papel de coformadores; Categoria 3 - Desenvolvimento profissional Docente e o Pibid; e Categoria 4 - Escola como espaço da aprendizagem à Docência.

4.1 CONCEPÇÃO DE PIBID

Tem-se como concepção de Pibid um programa do governo federal que tem como intenção o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores.

Como se pode observar no quadro, abaixo, referente à legislação, o Pibid é oriundo de determinações que visam a melhoria na formação de professores e na qualidade da educação básica:

QUADRO 13 – Amparo legal do Pibid

Amparo legal	Determinação
LDB 9394/96	Estabelece o investimento por parte do Estado na formação de professores em nível superior. Garantia de acesso ao nível superior aqueles que ainda não possuam
Lei 11.273/2006	Concessão de bolsas de estudos e pesquisas a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores
Decreto 6.094/2007	Determina um regime de colaboração entre a União, Municípios, Distrito Federal e Estados com a participação em programas que citem a melhoria da educação básica.
Lei n. 12.796/2013	Firma o desenvolvimento do PIBID como política nacional na formação de docentes que irão atuar na educação básica.

Fonte: Autora, 2014.

Observa-se que desde 1996 há intenção de melhorar a formação de professores como já pontuado por Tancredi (2013). Ao interpretar tal legislação, percebe-se que há intencionalidade em fomentar a formação docente.

A última Portaria, n. 096, de dezoito de julho de 2013, que regulamenta o programa, tem por finalidade fomentar a iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da

formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação pública brasileira.

André (2012) trata o Pibid como um programa de iniciação à docência que está ocorrendo com êxito na formação docente em âmbito nacional, contudo destaca que ainda não há estudos conclusivos de avaliação do programa. Tancredi (2013) também constata que não há resultados do programa disponíveis, no entanto enaltece o Pibid pela iniciativa que contribui para todos os envolvidos: acadêmicos, universidades e escolas.

Com a afirmação das autoras, infere-se que o Pibid é um programa que vem se destacando em âmbito nacional pela sua contribuição para a formação de professores e também com a qualidade da educação básica.

Assim, afim de conhecer as concepções e o entendimento dos sujeitos em relação ao Pibid foram feitas indagações sobre o contato com o programa, o conhecimento e a ligação com as ações desenvolvidas na escola pelo Pibid.

Eu tenho o contato com o Pibid através dos estagiários, eu sei que não são estagiários, mas eu os chamo assim. Eu os recebo na minha sala, eles não ficam só observando, não, sempre estão me ajudando, ajudam diretamente na alfabetização, colocam a mão na massa. (**Professora B**)

Então, ano passado (2012) foi me solicitado que eu recebesse as meninas em sala para fazerem as atividades do Pibid, aí elas ficaram, vinham mais ou menos uma vez por semana durante o ano todo, eram duas acadêmicas que desenvolviam as atividades em dupla, observavam, participavam e em alguns momentos também desenvolveram regência na minha sala. (**Professora C**)

Eu sou professora-supervisora, no primeiro ano (2011) em que o Pibid foi implantado aqui na escola, nós (equipe técnica) fizemos um encontro com a professora coordenadora de área do Pibid da UFMS, nesse encontro foi passado para nós o que era o Programa e como ele deveria ocorrer na escola e passou a proposta para a direção e o corpo docente da escola, assim eu fui indicada pela direção para ser a professora-supervisora do Programa na escola, pois as atividades aconteceriam na Alfabetização, área que eu coordeno. Assim, a coordenadora de área trouxe os acadêmicos aqui na escola, como eles estavam iniciando solicitou que a escola os auxiliasse na formação. Assim começou as atividades do Pibid aqui na escola. Aí depois eu fui convidada a participar de um encontro de educadores que fazem parte do Pibid, foi tipo um seminário. (**Professora-supervisora**)

Destaca-se que a Professora B refere-se aos acadêmicos como estagiários, porém deve observar-se que os acadêmicos bolsistas e as atividades desenvolvidas por eles não têm relação alguma com o estágio curricular do curso de Pedagogia, porque o vínculo estabelecido

entre a escola e o acadêmico é outro, ou seja, é através do Pibid. A professora faz essa confusão, pois é comum a escola receber estagiários do curso de Pedagogia.

É importante destacar que essa visão dos professores em relação aos acadêmicos-bolsistas como estagiários não é positiva ao programa, por serem figuras diferentes no espaço escolar. Na maioria das vezes, os estágios exigem uma pequena carga horária, em torno de quatrocentas horas dividida entre observação e regência, durante o curso todo. E o Pibid exige dos acadêmicos bolsistas que cumpram no mínimo 8h de atividades semanais referentes ao programa, além de outras atribuições que os diferenciam, como determina o regulamento do Pibid.

Na fala dos sujeitos, observa-se que todos possuem ou possuíram contato direto com as ações do Pibid na escola. A Professora C coloca que os bolsistas desenvolvem atividades de acompanhamento, observação e regência em sala. Vale destacar que os acadêmicos cumprem quatro horas semanais em duplas nas salas que estão recebendo o programa e atuam diretamente com os professores e alunos. E que as outras quatro horas semanais que devem ser cumpridas são destinadas a planejamento de atividades, elaboração de projetos, reflexões, entre outras que não exigem a presença física dos mesmos na escola

Constata-se na fala da Professora-supervisora que a escola foi inteirada desde o princípio sobre o Pibid e as ações que seriam desenvolvidas. Isso mostra que a Coordenação de área do Pibid Pedagogia /UFMS estabeleceu e estabelece contato e acompanhamento com escola para inteiração dos trabalhos, como determina o regulamento do Programa em relação a uma das atribuições do Coordenador de área. “É dever do coordenador de área: [...] orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas” (BRASIL, 2013, p. 16).

Após conhecer como os sujeitos têm acesso ao programa procurou-se saber quais suas opiniões sobre as ações desenvolvidas pelo Pibid na escola.

É um projeto que vem de acordo com as ideias e princípios da escola. Eu, particularmente, tenho aceitado a trabalhar com o Pibid para dar apoio aos acadêmicos, pois o projeto contribui muito com a escola. As acadêmicas desenvolvem um trabalho diferenciado e individual com as crianças que têm dificuldade de aprendizagem e isso contribui diretamente para o meu trabalho, para meus alunos e para escola. Só que eu acho que é muito pouco elas virem uma vez por semana só, se elas viessem mais contribuiria mais. **(Professora A)**

Para nós foi um diferencial, porque eles chegaram assim, para ajudar mesmo, e como eu tenho muita facilidade no contato com as pessoas, para mim foi muito gratificante ter a ajuda deles aqui. Porque a gente tem mais alguém para ajudar diretamente nosso trabalho de sala de aula e pra

alfabetização isso é muito importante. É muito bom ter eles para nos auxiliar em sala, muito bom mesmo. Então eu vejo que esse projeto está dando certo porque contribui para o nosso trabalho em sala de aula e para a escola também. (**Professora B**)

Eu acho que é importante para a formação delas, para elas terem esse contato com a realidade escolar, contato com o espaço escolar e acaba sendo um auxílio para nós também, tem o tempo em que elas vão intervir com os alunos, elas ajudam com os alunos que tem dificuldade. Então o programa acaba sendo uma forma delas auxiliarem os professores e automaticamente enriquece a formação delas. (**Professora D**)

Então, aqui na escola, que é uma escola diferenciada porque é de tempo integral, desenvolve uma metodologia diferenciada e nós profissionais que atuamos aqui passamos por uma capacitação para atuar aqui, eu acredito que nós já percorremos esses caminhos que os alunos do Pibid estão passando, nós já temos toda essa experiência. Então, assim, para nós é importante o Pibid aqui, pois nos ajuda muito dentro da sala de aula com os alunos. Então, quando as meninas vieram, principalmente no primeiro ano (2012), elas colaboraram muito, trazendo novidades, ajudando e auxiliando diretamente os alunos e os professores. Acredito que foi uma parceria muito boa para nossa escola. (**Professora-supervisora**)

Observando detalhadamente a fala das professoras que recebem os acadêmicos bolsistas em sala, comprehende-se que elas possuem uma opinião positiva sobre o desenvolvimento das atividades do programa na escola.

As Professoras A e B e a Professora-supervisora afirmam que o Pibid está em consonância com as atividades da escola, pois a escola possui um trabalho diferenciado, trata-se de uma escola de tempo integral com atividades específicas e rotina diferenciada. Em contrapartida, observa-se que o fato das ações do Pibid/Pedagogia/UFMS serem desenvolvidas em uma escola diferenciada, não contemple todas as intenções do Pibid, porque em diversos momentos os sujeitos da pesquisa afirmam que a escola trabalha com uma metodologia diferente das outras escolas da Reme. Isso pode não retratar todas as vivências da realidade escolar para os acadêmicos bolsistas, visto que na Reme há apenas duas escolas que atendem alunos em tempo integral e que possuem essa metodologia diferenciada.

Com as afirmações infere-se que os sujeitos entendem que as ações do Pibid na escola são um apoio a prática pedagógica. Nóvoa (2011) já ressalta a importância de um trabalho colaborativo na prática pedagógica, como forma de aprendizagem de um trabalho de qualidade, utilizando a troca de experiências para reflexão da prática e ressignificação do agir. Além dessa reflexão, esse tipo de trabalho colaborativo possibilita a solidariedade, troca de experiências, valores e saberes coletivos dentro da escola.

Já a Professora D destaca o apoio à prática pedagógica do professor da escola. Também ressalta a importância do programa para a formação dos acadêmicos. Isso está de acordo ao que é exposto por Nóvoa (2009) sobre o valor positivo da formação inicial ou continuada quando se aproxima da realidade escolar. Zeichner (2010) também destaca a importância das atividades dos acadêmicos em escolas como experiência de campo, as quais “[...] constituem importantes ocasiões para que se efetive a aprendizagem docente [...]” (p.484). Compreende-se que a afirmação da professora e dos autores é relevante quando aponta como positivo para a formação o contato dos acadêmicos bolsistas com a realidade escolar

Outro destaque é a fala da Professora A, na qual explicita que os acadêmicos fazem um trabalho diferenciado com os alunos que apresentam dificuldades. Esse aspecto evidencia o que o regulamento do Pibid propõe, a inserção dos acadêmicos bolsistas no contexto escolar, possibilitando-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 e de aprendizagem (BRASIL, 2013).

Em contrapartida, observou-se que mesmo trabalhando diretamente com as ações do Pibid na escola, a Professora C não conhece as intenções e metodologias do programa: “[...] o programa do Pibid eu não conheço a fundo. Apenas recebi as meninas na minha sala. Para mim esse programa aqui na escola é indiferente”. Essa opinião da professora demonstra que a mesma, no primeiro momento, não possui conhecimento sobre a proposta do programa.

Justifica-se esse entendimento da Professora C por não ter conhecimento das propostas do Pibid, mesmo ficando claro na fala da Professora-supervisora que o Pibid foi apresentado para o corpo docente da escola. Porém, sabe-se que a dinâmica no ambiente escolar é bem atribuída para os professores devido às múltiplas atividades que precisam desenvolver, assim, em algumas situações há atribuições que não são cumpridas de acordo com o esperado.

Por meio da declaração da professora C passa-se a refletir sobre o impacto do Pibid/Pedagogia/UFMS no contexto escolar e levantam-se questionamentos sobre o porquê essa professora é indiferente às ações do programa na escola.

Mesmo com a declaração da professora C, constata-se que os sujeitos, em sua maioria, possuem uma concepção de Pibid de acordo com a proposta oferecida pelo programa e que estão de acordo com ações desenvolvidas pelos acadêmicos bolsistas. O fato dos professores que recebem o Pibid no espaço escolar estarem satisfeitos com sua atuação

contribui positivamente não só para a formação inicial, bem como para a prática pedagógica na escola, como afirmam em suas falas.

4.2 CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES DA ESCOLA SOBRE O PAPEL DE CO-FORMADORES

Após conhecer o que o grupo de sujeitos comprehende sobre o Pibid, procurou-se investigar quais eram as concepções deles sobre o papel de coformadores do Pibid. Tendo em vista que o programa prevê em seu regulamento que os professores das escolas públicas que atuam diretamente com suas ações terão o papel de coformadores dos acadêmicos bolsistas, ou seja, contribuirão diretamente para a formação desses futuros professores.

Compreende-se como coformador do Pibid não só o professor-supervisor, mas todo o corpo docente que se envolve com as ações do Pibid no contexto escolar. Na escola em que o grupo do Pibid/Pedagogia/UFMS atua o professor supervisor é um coordenador pedagógico da escola, selecionado pela direção para atuar no programa, porém os professores de algumas turmas também desenvolvem trabalhos juntos aos bolsistas.

O regulamento do programa determina em seu Art.42 os deveres desse professor-supervisor que é o elo entre a escola e a universidade na formação do bolsista:

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 (BRASIL, p.16, 2013).

Constata-se que essa determinação abrange aspectos administrativos, mas também aspectos pedagógicos, como, por exemplo, o inciso XII que estabelece o envolvimento direto do professor supervisor com as ações do Pibid. Com esse trabalho sendo desenvolvido de acordo com o determinado, o professor-supervisor atuará como coformador.

Assim, o professor-supervisor é o elo entre a universidade, os acadêmicos bolsistas e a escola, isso porque sua atuação acontece sob a orientação do professor coordenador de área da universidade. Essa atuação possibilita ao professor supervisor e aos demais professores envolvidos, o contato com novas práticas e teorias, o que contribui para reflexões e inovações na prática do professor bem como na sua atuação como coformador.

Nóvoa (1995a, p. 26) afirma que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formado”. Essa afirmação explicita algo que acontece no Pibid: a criação de condições para que todos os que estão ligados ao programa possam evoluir em seu processo de formação.

A fim de conhecer a visão dos sujeitos sobre a atuação como coformadores do Pibid, indagou-se primeiramente sobre a interação com os acadêmicos bolsistas e com as ações desenvolvidas na escola. Destacaram-se as seguintes respostas:

O nosso primeiro contato foi o acompanhamento do nosso planejamento, acompanhamento do portfólio da turma, observação em sala [...] (**Professora A**).

[...] a maior interação é na ajuda deles mesmo, porque eles têm bastante interesse. Perguntam muito sobre as crianças com dificuldades de aprendizagem e no que eles podem ajudar a criança e a gente [...] (**Professora B**).

Teve interação entre nós, sim. As acadêmicas se mostraram bastante interessadas e participativas, sempre perguntavam sobre os alunos, sobre minha atuação, sobre a escola, perguntavam bastante. A gente também tinha troca nessa interação, porque elas falavam coisas da faculdade e dos estágios que faziam e aí o que elas traziam para gente, em alguns casos era novidade. (**Professora C**).

Eu me sinto como coordenadora e supervisora, assim como dos meus professores. Porque eles me solicitam muito, solicitando a forma que eles vão trabalhar, querem que eu esteja realmente perto deles. Eu contribuo diretamente com eles e acho que eles também são parceiros meu e dos professores (**Professora-supervisora**).

Observa-se na fala dos sujeitos que há uma boa interação entre os envolvidos no programa dentro da escola. Ressalta-se que a professora C, que primeiro se diz indiferente ao

programa na escola, aponta em sua fala a troca de experiências dos dois lados, professora com acadêmico e acadêmico com professora, isto corrobora com as ideias de Tardif (2002, p. 39) “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio”.

Saberes que são oriundos das trocas entre seus pares, neste sentido, de acordo com Tardif (2002), os saberes dos professores são construídos ao longo da carreira. O docente aprende no dia-a-dia com sua prática a dominar o seu ambiente de trabalho, a escola. Inserido nesse espaço, o professor interage com o ambiente escolar interiorizando a sua dinâmica e resultando em sua prática.

Compreende-se que essa troca de saberes possibilitada pelo Pibid representa uma contribuição para a formação, pois os professores da escola são convidados a atuarem como coformadores e, nesse processo, têm a oportunidade de repensar e renovar suas práticas.

Nesse sentido, a fala da professora-supervisora também se destaca, pois evidencia uma parceria entre os acadêmicos bolsistas e a escola. Outro aspecto relevante nessa declaração é o fato dela inserir os acadêmicos nas práticas escolares bem como os professores que já atuam na escola.

Ainda a fim de compreender a atuação dos sujeitos como coformadores do Pibid, indagou-se sobre as trocas de experiências e reflexões coletivas entre acadêmicos bolsistas, professora supervisora e os demais professores envolvidos no programa na escola. Foi unânime, na fala dos sujeitos, os relatos sobre as trocas de experiências e reflexões em conjunto.

No meu horário de planejamento é o momento em que a gente conversa, discute, vê as atividades que estão dando certo, as que não e planejamos juntas os momentos de intervenções delas no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que elas estão desenvolvendo o trabalho **(Professora A)**.

[...]a gente troca experiência, ideias, atividades e orientações, olha o [...] a gente acabou se envolvendo com as atividades deles da faculdade e eles com as nossas, é legal porque a gente ajuda eles nas coisas que ainda não sabem **(Professora B)**.

[...] sentávamos para planejar juntas, eu passava orientações para elas sobre o planejamento, sobre como aplicar tal atividade. E depois a gente tinha uma conversa assim, como se fosse para avaliar o que deu certo ou não nos nossos momentos de planejamento. **(Professora C)**.

[...] a gente tinha vários momentos de conversas, em que elas tiravam dúvidas, perguntavam sobre a nossa rotina. Porque eu acredito que quando

os acadêmicos chegam aqui eles têm uma visão sobre a escola e quando eles passam a ter essa experiência de sala, de como é o ambiente escolar, como o aluno se comporta, eles passam a ter outra visão. Por que antigamente era só o que eles estudavam lá na faculdade, a parte teórica. E quando eles vêm aqui para o espaço escolar eles vão fazendo a junção de tudo isso, do que eles estudaram e da realidade [...] as conversas que a gente tinha possibilitavam reflexões tanto para eles como para mim, sobre a minha prática e sobre a realidade escolar. Então teve muitas trocas e reflexões positivas, além das trocas de ideias e coisas mais práticas. (**Professora D**).

[...] aqui as alunas que recebemos, têm uma bagagem muito grande e correspondem a todas as nossas expectativas, sempre trazem novidades e se inteiram muito com as professoras, inclusive fizeram um fechamento das atividades delas com os projetos das professoras do primeiro e segundo ano. E para tudo isso havia muitos momentos de conversas, trocas de experiências e planejamentos e conjunto. (**Professora-Supervisora**).

Os depoimentos corroboram a ideias de Tardif (2002) quando afirma que a troca de experiência, diálogos e reflexões em conjunto favorecem a construção de novos saberes a partir da prática docente, como fica evidente na fala da Professora D na qual destaca que as trocas possibilitam ressignificar sua prática. Os saberes da experiência como aponta Tardif (2002, p.50) “[...] fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola de modo a facilitar sua integração”.

Nóvoa (1995a) indica a troca de experiências como a partilha entre professores e também enfatiza a importância dessa questão na formação e no desenvolvimento profissional docente.

Esses depoimentos estão de acordo com o objetivo VI do programa, conforme consta no regulamento “contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias a formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciaturas.” (BRASIL, 2013, p.3).

Compreende-se que o trabalho em equipe, as decisões tomadas em conjunto e a reflexão coletiva sobre a prática entre os acadêmicos bolsistas, a professora-supervisora e os demais professores que atuam com as ações do Pibid, favorecem a formação inicial dos acadêmicos, a prática e desenvolvimento profissional dos professores já em exercício, bem como o trabalho pedagógico diretamente relacionado aos alunos da escola.

Entende-se [...] “as práticas de formação que tomem como referência as dimensões coletivas contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1995a, p.27).

Para o autor (1995), a formação pode estimular o desenvolvimento profissional dos professores, no quadro de uma autonomia contextualizada da profissão docente.

Ainda diante dos depoimentos acima, comprehende-se que os sujeitos da pesquisa interagem diretamente com as ações desenvolvidas, que participam de reflexões coletivas, que contribuem para a formação dos acadêmicos bolsistas. Destaca-se mais uma vez que a professora C que se diz, inicialmente, indiferente as ações do Pibid na escola, contradiz-se, pois neste momento fala sobre momentos de trocas de experiências com os acadêmicos-bolsistas.

Procurou-se entender qual a percepção dos sujeitos sobre suas contribuições como coformadores. Assim, os sujeitos explicitaram que contribuem efetivamente.

[...] a gente discute o planejamento, a prática delas a minha, elas pedem ajuda e eu sempre me coloco a disposição delas para auxiliá-las em todos os aspectos ligados a prática dela e isso com certeza contribui diretamente para a formação delas como futuras professoras (**Professora A**).

Tudo o que eu sei eu tento passar para eles aqui na escola, como se fossem meus alunos mesmo, aí eles aproveitam e perguntam bastante, eu gosto muito de ajudar e tirar as dúvidas deles, porque essas dúvidas eu também tinha quando fazia faculdade. Por isso eu considero que eu estou contribuindo para a formação deles. (**Professora B**).

Constata-se nos depoimentos das professoras A e B que o acompanhamento das atividades desenvolvidas pelos bolsistas e a disposição para auxiliá-los está presente no cotidiano das relações estabelecidas entre os professores da escola e os acadêmicos bolsistas. A Professora B lembra que já esteve no papel de acadêmico e também tinha dúvidas, isso é importante, pois desempenha de forma consciente seu papel de coformadora.

[...] contribuo para formação dessas meninas, na questão metodológica e prática, porque elas vêm sem a prática da faculdade, aí chega aqui que elas aprendem de verdade a dar aula. E como você tá na sala já tem alguma experiência. As vezes elas chegavam com alguma atividade, aí eu falava: olha isso não pode dar certo assim, mas faz desse outro jeito que é melhor... aí com o tempo elas já tinham o olhar do que pode ou não pode dar certo. Eu acredito que contribuo para elas nas questões metodológicas, práticas e também de refletir a prática. (**Professora C**).

[...] através dessas trocas eu faço o papel de formadora delas nesses momentos. O fato delas olharem de perto e participarem do ambiente escolar e trocar experiências e reflexões com alguém que já tem mais tempo de atuação, com certeza enriquece a formação delas e nós aqui da escola que trabalhamos direto com elas, contribuímos para isso (**Professora D**).

Outra vez a professora C mostra que sua relação com o programa na escola não é indiferente e que atua diretamente como coformadora dos acadêmicos bolsistas na escola. As Professoras C e D chamam a atenção sobre a falta de prática dos acadêmicos quando chegam à escola e apontam a importância da troca de experiências para a aprendizagem da profissão docente. Esta questão também é evidenciada por Pimenta (2002, p. 20) ao afirmar “[...] tomar a prática existente (de outros profissionais e dos próprios professores) é um bom caminho a ser percorrido desde o início da formação [...]. Mais uma vez destaca-se a importância da relação concomitante entre a teoria e a prática.

[...] eu percebo que eles também vêm bem orientados da faculdade, a coordenadora de área os orienta muito bem. Então essa parceria da faculdade com a escola, eu acredito que temos contribuído com a formação deles sim. **(Professora-supervisora).**

Já na fala da Professora-supervisora percebe-se a parceria na formação dos acadêmicos bolsistas entre a escola e a universidade, o que também é importante, pois esse é um dos princípios do Pibid. Vale destacar que de acordo com Pimenta (2002 p.24) [...] o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação.

Diante das declarações dos sujeitos percebe-se que eles realmente desempenham o papel de coformadores dentro do programa, assim como previsto no objetivo V do regulamento “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”.

Outro aspecto que fica evidente no depoimento dos sujeitos é a dinâmica relacional entre acadêmicos bolsistas, professor supervisor e professores da escola, isso mostra que a relação de troca existe e contribui diretamente para formação inicial dos acadêmicos bolsistas e para o desenvolvimento profissional dos demais.

4.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE E O PIBID

Compreendendo as concepções sobre o Pibid e a respeito da atuação dos sujeitos como coformadores, procurou verificar-se as possibilidades do programa contribuir para o desenvolvimento profissional docente dos professores da escola envolvidos nas suas ações.

Vale destacar que o conceito de desenvolvimento profissional docente é entendido como sendo o crescimento e evolução do docente dentro de sua profissão. Assim, entende-se, desenvolvimento profissional como um patamar mais elevado que o professor irá construindo em sua profissão, através de sua prática, formações, trocas, contexto escolar, questões ligadas a profissionalização, condições de trabalho entre outros, sempre evoluindo dentro de seu contexto profissional.

García (1999) afirma que o desenvolvimento profissional docente é um conjunto de diversas situações que contribuem para que os professores construam sua profissão gerando conhecimentos e constituindo-se como docente. O autor também pontua que a evolução dentro da profissão ocorre de forma individual, coletiva e simultaneamente, entendendo um processo formativo crítico e reflexivo sobre tais fatores que atingem diretamente o professor. Define esse processo com um crescente aperfeiçoamento da prática, envolto ao docente e todos envolvidos no contexto escolar.

Day (2001) também fala sobre o processo contínuo e complexo que resulta e novas práticas e concepções críticas e reflexivas, pois ocorre em torno de experiências, direta ou indiretas, planejadas ou não, consciente e inconsciente que estão intrinsecamente ligadas ao cotidiano do professor em sua vida pessoal e profissional. Para que o desenvolvimento profissional dos professores seja contínuo é necessário de todos que trabalham na escola estejam envolvidos nas situações de aprendizagem, adaptações dos currículos de formação inicial e continuada, boas condições de trabalho e aspectos profissionais.

Destaca-se que Imbernón (2006) aponta ideias centrais em relação ao desenvolvimento profissional docente. O autor ressalta a importância dos conhecimentos pedagógicos e formais no contexto da profissão, a preocupação com uma educação de qualidade e condições de trabalho e carreira do docente.

Outro autor que aborda o tema com os mesmos ideais é Nóvoa (1995b), ele aponta três aspectos atrelados ao desenvolvimento profissional docente: o desenvolvimento da vida pessoal do professor, o desenvolvimento de sua profissão e o desenvolvimento organizacional da escola em que este professor está inserido.

Logo, entende-se o desenvolvimento profissional docente como um processo complexo o qual envolve momentos de formação, tanto inicial, como continuada e em serviço, relacionando com a prática diária da docência, com a troca de experiência entre seus pares e convivência, com a subjetividade do professor, condições de trabalho e profissionais, bem como as iniciativas organizacionais de promoção dessa evolução profissional, que

consequentemente resultam não só na ascensão do professor, mas também na melhoria da qualidade de ensino.

Compreendendo o conceito de desenvolvimento profissional, procurou-se relacioná-lo com os professores que atuam no Pibid. Para tanto indagou-se os sujeitos sobre as atividades que desempenham no programa e suas interferências no processo de desenvolvimento profissional de cada um. Observou-se que todos os sujeitos percebem alguma influência do programa.

Essa foi uma experiência nova, pois esse é o primeiro ano que recebo os acadêmicos do Pibid na minha sala, acredito que isso faz com que eu busque estratégias para ajudá-las e aí também acabo ajudando a mim mesmo, pois a busca e a pesquisa influenciam na minha prática. E como elas trabalham com os alunos com dificuldades facilita a minha prática, pois daí eu posso me dedicar mais a outros aspectos da minha sala. (**Professora A**)

Por exemplo, a Professora A destaca em sua fala que a interação com os acadêmicos do Pibid fez com que ela buscasse novos conhecimentos e estratégias para desempenhar o papel de coformadora, isto também contribuiu diretamente em sua prática. Com essa afirmação fica entendido que os momentos de troca possibilitam a busca por novos conhecimentos. Como bem já pontuou Tardif (2002), o desenvolvimento profissional pessoal do professor obrigatoriamente passa pelos saberes da experiência, pois sua construção e evolução pessoal são originárias da sua prática cotidiana e se reafirmam nela.

[...] quando eu não sei, eu vou pesquisar para explicar para ele da melhor forma e nessa pesquisa eu acabo aprendendo coisas novas, aí eu acabei aprendendo a pesquisar mais, não só na internet, mas nos livros e revistas também. Eu considero que eu aprendo com eles e que eles aprendem comigo, a dupla que eu recebo é muito dinâmica, então eles me trazem sempre ideias aí eu vou atrás de como desenvolver as ideias deles, a gente aprende junto. Eles me ensinaram a buscar mais conhecimentos. E o resultado melhor é que meus alunos aprendem mais. (**Professora B**)

A Professora B além de pontuar sobre as trocas de experiências e conhecimentos, também fala que sua atuação com o Pibid proporcionou-lhe uma postura de professor pesquisador. Aqui se comprehende professor pesquisador como o professor reflexivo de acordo com o conceito de Alarcão (1998), aquele que avalia, pensa e repensa seu projeto educativo, não visando apenas o processo de ensino e aprendizagem de seus alunos, mas focalizando todo o contexto educacional que eles estão inseridos. Assim, busca construir práticas sociais

geradas pelo esforço de encontrar novas soluções para os problemas que vivenciam no dia-dia, a exemplo no depoimento acima.

Bom, a gente jamais pode dizer que não, porque elas nos auxiliaram muito e trouxeram bastantes ideias e coisas diferentes para gente, coisas diversificadas, materiais, sugestões de livros. (**Professora C**)

A professora C novamente mostra a sua relação positiva com os acadêmicos bolsistas, ao contrário de sua fala inicial quando se diz indiferente ao programa. E mais uma vez se constata os momentos de trocas de saberes entre os professores e os acadêmicos bolsistas do Pibid, como já verificado anteriormente. Vale destacar o apontamento de Nóvoa (2009) quando aborda a necessidade da formação de professores dentro da profissão e pontua como uma das principais ações a partilha, ou seja, a valorização do trabalho de partilha e coletividade dentro da profissão em consonância com projetos educativos na escola.

[...] a partir do momento que você tem ali uma pessoa que está te assistindo na sala, sem serem suas crianças, você sabe que essa pessoa está em processo de formação, que ela está iniciando, você quer mostrar tudo de positivo para elas para que elas possam crescer e serem bons profissionais, aí você começa a também a se policiar mais e se desenvolver mais como professor, passa a buscar novos e melhores meios para sua prática e depois que elas vão embora tudo que é de positivo fica em você, fica na sua prática. Então isso favorece o aprendizado desses acadêmicos e meu também como professor, porque eu acho que o professor é um ser em mutação, está sempre aprendendo. Então, hoje eu não sou a mesma professora que eu era quando elas chegaram em minha sala porque eu aprendi com elas e por elas, fui buscar mais por elas. (**Professora D**).

O depoimento da Professora D enriquece mais a discussão a respeito da influência do Pibid no desenvolvimento profissional dos professores sujeitos desta pesquisa. Ela afirma que o professor passa por mudanças ao longo da sua vida profissional, e que passou por mudanças a partir da sua interação com as ações e com os acadêmicos bolsistas do programa. Corroborando assim as ideias de Nóvoa (1999), García (1999), Tardif (2002) Imbernón (2006) em relação à contribuição do contexto escolar e das atividades, projetos, programas que acontecem na escola, com a evolução do desenvolvimento profissional do professor.

Outro aspecto que se destaca na fala do sujeito acima é sobre o fato dele se identificar como coformador dos acadêmicos bolsistas, percebe-se isso quando relata que procura melhorar sua prática e mostrar os aspectos positivos de sua profissão, porque tem consigo acadêmicos que serão futuros professores e deseja contribuir para a formação deles.

E eu percebo que o Pibid tem contribuído para mim e para os meus professores [...] eu posso dizer que eu tenho me deixado levar pelas experiências que eles trazem e isso contribui muito, principalmente, porque eu já tenho um bom tempo que terminei a faculdade, então preciso me dedicar para atendê-los e relembrar os coisas que aprendi a muito tempo atrás, além de aprender coisas novas. É uma pena que eu pude participar de todos os seminários e encontros que fui convidada pelo Pibid, pois assim esse programa teria contribuído mais. (**Professora-supervisora**)

Mais uma vez a fala de um dos sujeitos reafirma a troca de experiências como elemento norteador das ações do Pibid na escola e, consequentemente, no desenvolvimento profissional dos professores que atuam no programa. Isso, também, confirma quando a Professora-supervisora enfatiza que o programa remeteu-a a conhecimentos oriundos de sua formação inicial, propiciando-lhe novas aprendizagens.

A Professora-supervisora menciona sobre os seminários e encontros que são promovidos pelo programa. Faz-se necessário destacar no regulamento que há a determinação para a Coordenação Institucional promover encontros de socialização entre todos os envolvidos e, de fato, esses encontros são realizados pela Coordenação Institucional do Pibid/UFMS, e são momentos de compartilhar e trocar experiências entre todos os envolvidos nos diversos subprojetos do Pibid/UFMS.

Ainda sobre o relato da Professora-supervisora, considera-se uma perda a não participação dela em todos esses eventos, pois contribuiria, além da sua formação pessoal, com as ações desenvolvidas pelo programa na escola. Porém, comprehende-se que essa é mais uma atribuição das diversas que já possui no cotidiano na escola. Tardif (2002) aponta que o excesso de trabalho e atribuições dentro da profissão, muitas vezes, impedem o docente de buscar mais e de aperfeiçoar-se .

Contudo, tem-se a compreensão que o Pibid contribui para o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa. Mas vale destacar que essa contribuição ainda pode ser maior, tendo em vista, que o programa é recente na escola, desde 2012, e nem todos os participantes do contexto escolar estão diretamente ligados às ações do programa.

Outro fato importante, neste contexto, é que apenas a Professora-supervisora está ligada ao programa de forma oficial, os demais sujeitos da pesquisa são apenas colaboradores, pois não possuem um vínculo institucional com o Pibid. Isso pode prejudicar a atuação dos demais, pelo motivo de nem todos receberem bolsas.

A partir das declarações dos sujeitos, constata-se que o Pibid interfere diretamente no desenvolvimento profissional dos professores que atuam no programa. No entanto, vale

destacar, que essas contribuições estão ligadas apenas ao contexto da prática docente. Observa-se que as ações do Pibid influenciam positivamente na prática dos professores e, em alguns casos, acabou despertando a vontade de buscar novos conhecimentos para melhorar sua prática e auxiliar na formação dos acadêmicos bolsistas. É importante destacar que o programa é recente na escola. Entende-se que a longevidade do Pibid na escola possibilitará maior contribuição ao desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

É importante ressaltar que a concepção de formação não é a mesma de desenvolvimento profissional. Entende-se formação através de cursos formais que possibilitam no tempo a aplicabilidade da teoria à prática. Contudo, a formação docente, seja ela inicial, continuada ou em serviço, promove o desenvolvimento profissional docente.

4.4 A ESCOLA COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM À DOCÊNCIA

Após compreender a relação do Pibid com o desenvolvimento profissional dos sujeitos da pesquisa, procurou entender-se como os professores que atuam diretamente com as ações do Pibid percebem a escola como espaço de aprendizagem à docência.

Tanto a universidade como a escola são espaços de aprendizagem da docência. A universidade é o local no qual o acadêmico aprende a teoria através de uma hierarquia de disciplinas. E a escola é local da prática efetiva da aprendizagem.

Como já pontuado por Nóvoa (1995b) Canário (1998), García (1999), a escola é local pertinente a atividade docente, lugar em que professor exerce sua função. Por isso, entende-se a escola como um espaço colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor.

Tendo em vista que o Pibid desenvolve suas principais ações dentro do contexto escolar, procurou-se investigar como os sujeitos da pesquisa compreendem a escola funcionando como um espaço da aprendizagem à docência. Para tanto, indagou-se: você considera a escola um espaço de aprendizagem da docência? Como? Por quê?

Com certeza eu considero, porque todo o processo de aprendizagem do aluno é também uma aprendizagem para nós, cada dia é um aprendizado novo, a nossa equipe pedagógica contribui muito para isso. Com certeza a gente aprende muito da nossa profissão aqui na escola. (**Professora A**)

Eu considero, no nosso caso, a escola é integral e alunos e professores passam aqui o dia todo, os nossos professores aprenderam a metodologia diferenciada que a escola propõe na prática, claro que tivemos uma capacitação para isso, mas aprender, mesmo só depois que passamos a vivenciar isso, bem como um espaço de aprendizagem para nossos alunos. **(Professora-supervisora)**

Nos excertos acima, constata-se que os sujeitos consideram a escola como um local de aprendizagem, não só dos alunos, como também dos professores, conforme já evidenciado por Gouveia (2008) quando comprehende a configuração da escola como espaço de interações mútuas entre professores e alunos, professores e seus pares, relações essas que possibilitam desenvolver, aprender, evoluir, melhorar a prática docente.

A presença do professor no espaço escolar traz embates com a realidade, bem como o conhecimento e a busca da compreensão do ambiente, em um local no qual os conhecimentos e as expectativas são repensados e transformados, gerando novas relações.

Eu acredito que a escola é lugar que a gente mais aprende a ser professor, porque é aqui que a gente convive com as crianças, com os colegas, com a direção, e com o sistema escolar em si. Isso a gente não tem na faculdade, a faculdade apenas da uma base do que é ser professor nos estágios, mas foi na escola que aprendi a ser professor, aliás, ainda estou aprendendo. A faculdade é mais teoria. A escola é uma referência para ser professor, a principal referência Eu aprendo na minha sala com meus alunos, aprendo com meus colegas, com os erros e acertos dos meus colegas e com os meus também, aprendo com as orientações da minha coordenadora, com os pais dos meus alunos, cada dia aprendo mais a ser professor. **(Professora B)**

A fala da Professora B confirma a ideia de que a escola é o local em que se aprende a ser professor por meio das atividades práticas do cotidiano escolar e das interações que elas possibilitam ter. Sendo a escola a principal referência no aprender a ser professor, possibilita que esse docente tenha em seu desenvolvimento profissional docente atributos reais que subsidiem sua profissão.

Muito importante, também, é o destaque dado pelo sujeito ao fato de aprender com os que o cercam: colegas, alunos, equipe técnica e os demais membros da comunidade escolar. O professor aprende fazendo, por isso a Professora B afirma que aprende com os erros, tanto os seus como os de seus colegas.

Canário (1998) pontua que a escola apresenta-se como o *lócus* da profissão docente, pois neste ambiente há a efetivação do fazer do professor. Considera-se o ambiente escolar

como o local adequado para aprender e ser professor em virtude das relações de trocas que acontecem ali.

Com certeza a escola é um espaço de aprender a ser professor, igual eu falava para elas, quando você está na teoria é uma coisa, quando você chega à prática que você vê o real mesmo. Tipo, você tem um ideal de aluno, mas quando você está dentro da sala, dentro da escola, você vê que o aluno que o real não é o ideal que você tinha, ele é agressivo, ou pacato, e tem vários problemas, aí quando você tá na faculdade não, você nem pensa nisso, é na escola e na sala de aula que você vai saber dos problemas que tem. Então aí você aprende estratégias para lhe dar com os problemas, estratégias que só a prática traz para você aprender. A realidade da escola é bem diferente da teoria, não tem como ser professor sem passar por essa realidade. **(Professora C).**

A Professora C faz inferência ao distanciamento da teoria com a prática, porém, comprehende-se que a teoria e prática na constituição de professores são indissociáveis pelo fato de uma embasar a outra e se completarem no dia-a-dia do professor. Percebe-se que a Professora C também considera a escola como espaço de aprender a ser professor e que o professor está em constante mutação em sua profissão.

No entanto, Gatti (2003) em uma pesquisa sobre as licenciaturas no Brasil afirma que ainda existe uma dissociação entre prática e teoria, aponta também a necessidade de superar os embates entre: teoria e prática; formação e trabalho; universidade e escola; saber e fazer.

Outro aspecto apresentado pelo sujeito acima que vale ser considerado é sobre a solução de problemas e a busca de estratégias para solucionar possíveis dificuldades que possam ser encontradas na atuação do professor. Sabe-se que no contexto escolar os professores encontram percalços relacionados a diversos setores de sua função, e como disse a Professora C na “[...] na faculdade não se aprende isso [...]”, mas é na universidade que se encontra subsídios para respaldar as ações.

Sempre, a escola sempre é um espaço onde o professor aprende, não só o conteúdo que ele tem que ensinar para seus alunos, mas aprende como é ser professor. Até para mim que já tenho 15 anos de profissão, eu sempre estou aprendendo, a cada ano letivo você tem novas experiências e é um professor com um novo aprendizado, você sempre aprende [...] O professor nunca pode achar que já tá pronto, que já sabe tudo de se professor. Essa questão da formação continuada é super importante e tem que ser na escola, não adianta você ir lá fazer um curso e não ter relação nenhuma com a escola. E se você não vivencia o espaço escolar eu acho que fica vaga a sua formação e você não é professor de verdade, sem ter a vivência da escola. E esse espaço da sala de aula e da escola é de suma importância para você crescer e buscar novas formas de atuação para seu trabalho. **(Professora D)**

Confirma-se a questão que não pode haver separação entre a teoria e a prática na fala da Professora D quando afirma sobre os cursos de formação que não levam em consideração o contexto escolar. Na escola os saberes que o professor possui são construídos, constituídos e reconstruídos através das interações do docente com todos que vivenciam o espaço escolar.

Tardif (2002) aponta como fonte de saberes para o professor que oportuniza vivências e possibilita novas experiências não só a escola, mas também a família, a comunidade e contextos sociais que o professor está inserido.

Destaca-se que a escola possui um contexto formativo para os alunos que a frequentam, para os acadêmicos bolsistas e para professores mais experientes que ali atuam, ou seja, a escola é um local que emana aprendizagem e formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, buscou-se compreender o entendimento dos professores da educação básica que atuam com o Pibid/Pedagogia/UFMS sobre a sua atuação como coformadores dos acadêmicos bolsistas, bem como as influências das ações realizadas pelo programa na escola no desenvolvimento profissional docente.

Tendo em vista que o Pibid prevê a atuação dos professores-supervisores voltada para contribuição da formação dos acadêmicos bolsistas e que toda atuação vivenciada pelo docente interfere direta e indiretamente na sua autoformação e no seu desenvolvimento interessou conhecer essa realidade.

Assim, se delimitou algumas indagações a respeito deste contexto: as ações do Pibid estão contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores da escola? Como o professor-supervisor e os professores da escola percebem o movimento de atuação como coformadores dos acadêmicos bolsistas do Pibid? Será a escola um espaço de aprendizagem da profissão?

Para compreender melhor sobre formação docente e seu histórico, debruçou-se sobre os ensinamentos de Libâneo (2010), Gatti (2003), Alarcão (1998), Costa (1995) e Bzerzinski (1996), assim como sobre a legislação a respeito da formação docente no país, em específico do Pedagogo, por meio da LDB 9.394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para aprofundar os conhecimentos sobre formação continuada e desenvolvimento profissional docente pautou-se em Nôvoa (1995 e 1999), García (1999), Imbernón (2010). E abordar a escola como espaço de aprendizagem à docência, utilizou-se Nôvoa (1995), Canário (1998), Tardif (2002). Os autores utilizados no trabalho foram fundamentais para embasamento das discussões aqui levantadas.

Ao falar sobre o Pibid utilizou-se como fonte de dados documentos os quais estabelecem o programa, tais como: projeto CAPES, editais, projeto institucional UFMS, subprojeto Pedagogia/UFMS, relatórios, resoluções portarias e leis. Essa documentação possibilitou a compreensão do Pibid em âmbito nacional, sua efetividade na UFMS como instituição e no curso de Pedagogia/UFMS.

Após o levantamento teórico traçou-se os procedimentos metodológicos de acordo com os pressupostos de uma pesquisa de abordagem qualitativa com Bogdan e Biklen (1994). A parte empírica do trabalho foi realizada por meio de uma pesquisa de campo tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista.

Posterior à realização da pesquisa de campo, diante dos dados levantados, realizou-se a análise e foi possível identificar quatro categorias temáticas: Categoria 1 - A concepção de Pibid; Categoria 2 - Concepção dos professores da escola sobre o papel de coformadores; Categoria 3 - Desenvolvimento profissional Docente e o Pibid; e Categoria 4 - Escola como espaço da aprendizagem a Docência.

Em relação a categoria 1, a concepção de Pibid, observou-se que os professores da escola que atuam diretamente com as ações do Pibid compreendem o programa de acordo com os ideias propostos pelo mesmo. Contudo, é importante ressaltar que todos os sujeitos identificam como ação mais importante do Pibid a contribuição dos acadêmicos bolsistas na prática pedagógica e no cotidiano da escola, porém essa não é ideia primordial do programa. O principal intuito do Pibid é favorecer a formação inicial com experiências práticas. Assim, os sujeitos da pesquisa têm a concepção que o Pibid é um programa que contribui positivamente para formação inicial e também para a qualidade da educação básica

A segunda categoria temática que emergiu da pesquisa foi a concepção dos professores da escola sobre o papel de coformadores. Compreende-se por Coformador dentro do Pibid os professores das escolas públicas que atuam diretamente e contribuem para a formação desses futuros professores. Os sujeitos da pesquisa percebem no seu cotidiano que desempenham esse papel e destacam que o principal ponto dessa atuação são as trocas de experiências entre os professores da escola e os acadêmicos bolsistas. Os professores da escola e a professora-supervisora entendem que o Coformador é aquele que irá contribuir efetivamente para a formação docente dos acadêmicos bolsistas.

Outro tema já levantado na problemática da pesquisa e nos objetivos originou a categoria temática 3: desenvolvimento profissional docente e o Pibid. Conceitualiza-se o desenvolvimento profissional docente como um processo complexo no qual envolve momentos de formação, tanto incial, como continuada e em serviço, relacionando com a

prática diária da docência, com a troca de experiência entre seus pares e convivência, com a subjetividade do professor, condições de trabalho e profissionais, bem como as iniciativas organizacionais de promoção dessa evolução profissional que, consequentemente, resultam não só na ascensão do professor, mas também na melhoria da qualidade de ensino.

Constatou-se que o Pibid interfere no desenvolvimento profissional dos professores que atuam diretamente com as ações do programa. Mas essa interferência está ligada apenas ao contexto escolar e a prática pedagógica. Em algumas situações observou-se que o programa incitou a busca por novos conhecimentos e melhoria na prática pedagógica. Porém, comprehende-se que esta contribuição ainda é pouca, pois o programa oferece maiores oportunidades de interação, troca, estudos para o professor-supervisor e os demais professores. Como justificativa para essa contribuição ainda não ser suficiente é fato de o Pibid ser recente na escola, desde 2012, e também a situação de apenas a professora-supervisora possuir vínculo efetivo com o programa, os demais que participam da ação participam como voluntários e não recebem nenhum tipo de financiamento para atuarem no programa.

E o último tema identificado nos dados da pesquisa resultou na criação da categoria temática 4: a escola como espaço de aprendizagem da docência. Quando se aborda o tema de aprendizagem do professor se remete ao saber prático e teórico pertinente a formação do docente, assim a universidade e a escola são espaços de aprendizagem da docência. Porém, a escola é o principal *lócus* da profissão docente, onde ocorre a prática efetiva dos aprendizados teóricos. O professor exerce sua profissão, na maioria das vezes, dentro da escola, por isso ela passa a ser mais um espaço colaborativo para o desenvolvimento profissional do professor.

Por meio dos dados levantados, observou-se que os sujeitos da pesquisa percebem a escola como principal espaço da aprendizagem à docência, tanto para os professores que estão a mais tempo na profissão, bem como para os acadêmicos bolsistas inseridos no ambiente escolar.

Diante das categorias temáticas levantadas e das falas dos sujeitos, destacou-se a fala da professora C, que inicialmente se disse indiferente ao programa na escola em que atua. Com isso, passou-se a refletir sobre o entendimento desse sujeito a respeito do Programa

Ao refletir sobre a postura da professora C, voltaram-se as informações iniciais de sua formação e tempo de atuação. É uma professora que não possui formação em Pedagogia de nível superior, porém possui formação para atuar com crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental através do magistério, tem um tempo razoável de experiência profissional como professor.

Inicialmente, entendeu-se que esta professora não conhece o programa e suas ações, porém, na análise de suas respostas, constatou-se que a mesma comprehende os ideais do Pibid/Pedagogia/UFMS e que atua no programa como coformadores dos acadêmicos bolsistas por meio de trocas de experiências e que essa sua atuação no Pibid proporcionou atributos positivos ao seu desenvolvimento profissional e pessoal e que comprehende a escola como um espaço efetivo da aprendizagem docente inicial e continuada.

A fim de comprehender o entendimento da professora C buscou-se entender quais são as questões que interferem ao revelar tal fala sobre a indiferença ao projeto. E constata-se que está professora não é professora-supervisora do programa, portanto, não recebe bolsa, não participa de reuniões, estudos, seminários e orientações em relação ao Pibid. Com isto, aponta-se a necessidade de que os professores da escola que recebem os acadêmicos bolsistas em suas salas serem inseridos efetivamente no programa, recebendo bolsas, participando de momentos de estudos e reflexões.

Outra constatação feita através da pesquisa é que o Pibid é entendido pelo MEC e pela UFMS como mais um instrumento de valorização da profissão e da formação docente. Que influencia positivamente na melhoria da educação básica.

Observou-se ainda, que o subprojeto Pibid/Pedagogia/UFMS tem, além da preocupação com a formação inicial dos acadêmicos bolsistas, uma responsabilidade com a melhoria da educação na escola em que atua. Nesse sentido, dentro das atividades do Programa há a troca de experiências e interferência positiva no cotidiano da escola e do professor.

Percebeu-se que as atividades desenvolvidas pelo programa na escola possibilitam a interação, momentos de reflexão sobre a prática e estudos teóricos e assim permitem o desenvolvimento profissional docente dos acadêmicos bolsistas e dos demais professores da escola. Porém, entende-se que há necessidade de um estímulo maior para que os professores da escola se envolvam mais com o Pibid contribuindo assim como Coformador e para sua autoformação.

Ao encerrar a pesquisa, fica a certeza de que não se esgotou o assunto. Pois o trabalho mostrou que ainda há lacunas no programa, as quais identificadas e sanadas poderão contribuir ainda mais para a formação inicial e para o desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

- ALARÇAO, I. **Dimensões de Formação. Formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro-Portugal: Universidade de Aveiro, 1998.
- ALMEIDA. M. I. de. Formação Contínua de Professores. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 13, p. 37-43, 2007.
- ALMEIDA, P. C. A. e BIAJONE, J. Saberes docentes e formação inicial de professores: implicações e desafios para as propostas de formação. **Revista Educação e Pesquisa**. Campinas, v.33 n.2, P. 281-295, maio/ago., 2007.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set.-dez. 2010.
- _____, Programa e políticas de inserção a docência em Estados e Municípios Brasileiro: Um dilema na formação de professores, 2012, Campinas, **Anais do XVI ENDIPE-Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012**.
- _____, Políticas e Programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**. v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BERGAMASCHI. M. A., ALMEIDA D. B. Memoriais escolares e progressos de inflação a docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte .v.29. n.02, p. 15-41, jun.2013.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Editora Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Seleção pública de propostas de projetos de iniciação à docência voltados ao Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID**. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior - CAPES. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, abr. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Lei nº 10172 de 09/01/2001.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia**. 2006.
- BRASIL. Decreto-lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.
- BRZEZINSKI, I. **Pedagogia, pedagogos e formação de professores**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.

CANDAU, V.M. (Org.). **A Didática em Questão**. Disponibilizado inicialmente na Biblioteca do SIAPE – Sistema de Ação Pedagógica, Petrópolis: Vozes, 1983.

CANÁRIO, R. **A escola tem futuro: das promessas às incertezas**. São Paulo: Artmed, 1998.

COSTA, M.C.V. **Trabalho docente e profissionalismo**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores** – os desafios da aprendizagem permanente. Coleção Currículo, políticas e práticas. Tradução: Maria Assunção Flores. Porto: Porto Editora, 2001.

ELIAS, A. C. de M.; MARAFON, D. Vivencias do PIBID de pedagogia alfabetizando através do lúdico. 2013, Curitiba. **Anais do Congresso de educação, XI- EDUCERE**. PUCPR, 2013.

FETZER, A. R.; SOUZA, M. E. V. Concepções de conhecimento escolar: potencialidades do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.38, n.03, p.683-694, jul./set. 2012.

FORMOSINHO, J.O. **Formação de professores, aprendizagem profissional e ação docente**. Porto: Porto Editora. 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários a prática educativa. 34 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. T. A. Bakhtin e a psicologia. In: FARACO, C.A. et al. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996. p. 165-187.

GABARDO, C. V.; HAGEMEYER, R. C. C. Formação docente continuada na relação universidade e escola: construção de referências para uma análise a partir da experiência do PDE/PR. **Educar**, Curitiba, n. 37, p. 93-112, maio/ago. 2010.

GARCÍA, M. C. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Portugal: Editora Porto, 1999.

GARCÍA, C. M. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, Sevilha, Espanha, n.8, p. 7-22, Jan/Abr, 2009.

GATTI, M. B. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, jul. 2003.

GAUTHIER, C; MARTINEAU, S; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GIL, A C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOUVEIA, P. M. **Percepções de justiça na adolescência**: a escola e a legitimação das autoridades institucionais. Ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

GUARNIERI, M. R. **Tornando-se professor**: o início na carreira docente e a consolidação da profissão. 1996. f 149 . Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Edito, 1995.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

IMBERNÓN, F. **Formação docente profissional**: formar-se para a mudança e incerteza. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Y. U. F. Como, onde e como se formam professores? In: GARCIA, R. L. (Org.). **Diálogos cotidianos**. Rio de Janeiro: Faperj, 2010.

LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e Pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C., OLIVEIRA, J. F, e TOSCHI. M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 9. ed. Cortez: São Paulo, 2010.

LEONE, M. N. **A inserção no exercício da docência**: necessidades formativas de professores em seus anos iniciais. São Paulo: Cultura acadêmica 2012.

LIMA, S. A. PAZ, S. R.. A pesquisa ação como prática de reflexão. 2013, Curitiba. **Anais do Congresso de educação, XI- EDUCERE**. PUCPR, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Heitor Romero [et.al.]. **Metodologia da pesquisa e do trabalho científico**. Campo Grande: UCDB, 2008.

MARTINS, R. M.. **Aprendiz de professora**: as narrativas sobre o processo de constituição da identidade docente dos licenciandos de matemática. 2012. f.162 Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Mato Grosso Rondonópolis.

MIGLIORANÇA, F. **Programa de mentoria da UFSCar e desenvolvimento profissional de três professores iniciantes**. 2010. 349f. Dissertação (Doutorado em Educação), Universidade Federal de São Carlos. São Paulo.

MIZUKAMI, M. G. et. al. **Aprendizagem da docência**: conhecimento específico, contextos e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

NEVES, C. M. C. **O Pibid e os programas da CAPES para a educação básica**. Brasília, nov. de 2011.

NONO, M. A. **Casos de ensino e professoras iniciantes**. 2005. 238f. Dissertação (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.

- NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (coord.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995a.
- _____, (Org). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995b.
- _____. **Formação de professores e profissão docente**. In: NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999 p. 15-33.
- _____. **A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. Universidade de Lisboa. Lisboa, Portugal, 2009
- _____. **O Regresso dos Professores**. Pinhais PR. Editora Melo, 2011
- OCDE. Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico. Professores são Importantes: Atraindo, Desenvolvendo e Retendo Professore. Eficazes. Relatório de Pesquisa. São Paulo, Ed. Moderna, 2006.
- OLIVEIRA, S. M. de. PIRES, G. B. C. PIBID na escola: A importância de saberes na relação entre a universidade e a escola. . 2013, Curitiba. **Anais** do Congresso de educação, XI- EDUCERE. PUCPR, 2013.
- PAREDES, G G. O. **Um estudo sobre o PIBID**: saberes em construção na formação de professores de Ciências. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Universidade Federal do Paraná. Curitiba.
- PERRELLI. M. A. de S. Interface da Educação. O apoio ao docente iniciante: Experiência e pesquisas relativas no “Congresso Internacional Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia”. 2008, 2010, 2012. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.4, n.11, p.72-97, 2013.
- PEREIRA, J. R. F., M.R. GRAÇA, M. J. A. Ação Docente enquanto uma prática reflexiva: Uma pesquisa ação a partir da ótica do pibid numa escola de ensino fundamental. . 2013, Curitiba. **Anais** do Congresso de educação, XI- EDUCERE. PUCPR, 2013.
- PIMENTA S. G. Professor reflexivo: Construindo uma Crítica. PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E, (Org.). In: **PROFESSOR Reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez. 2002.
- PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.
- SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. **Revista Brasileira de Educação** v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.
- STANZANI, E. de L. **O papel do Pibid na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual de Londrina**. 2012. 86f. Dissertação (Mestrado em Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina.

SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em Educação: a prática reflexiva.** Brasília: Plano, 2002, 86 p.

ROCHA, M. S. P. de M. Librandi. FERNANDES, Eliane de G. T. Pibid na formação dos professores do ensino fundamental I. 2013, Curitiba. **Anais** do Congresso de educação, XI-EDUCERE. PUCPR, 2013.

TANCREDI, R. M. S. P. Políticas públicas de Formação de Professores: o Pibid em foco. **Revista Exitus**, v.3, n.1, p.13-31,2013.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 2a edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____, 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, jan./abr. 2000.

TINTI, D. da S. **Pibid**:um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo dos alunos de Licenciatura em Matemática da PUC-SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Para Onde vai o Professor? Resgate do professor como sujeito de transformação.** 8 ed.. Subsídios pedagógicos do Libertad. Centro de Pesquisa. Formação e acessória. 2003.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva dos Professores:** Ideias e Práticas. Lisboa: Educa, 1993.

_____, K.M. Formação de Professores: contato direto com a realidade da escola. **Presença Pedagógica**, n.34, p. 5-15, jul/ago 2000.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as ex¹ de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 479-504, set./dez. 2010.

APÊNDICE



Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado em Educação
Linha de Pesquisa: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)¹

1 TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA:

UM OLHAR SOBRE O PIBID NA FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES

2 PESQUISADOR(A)

Nome: Thaís Cardozo de Souza dos Santos
CPF: 916.072.721-72 RG: 01138033 SSP/MS Telefone: (67) 9259-0499
Endereço: Rua Dorival Dussel nº 72 Bairro: Conjunto União II
Cidade: Campo Grande/MS
e-mail: thais1cardozo@gmail.com

3 ORIENTADOR (A):

Nome: Marta Regina Brostolin
CPF: 613.896.259-15 RG: 531 505 SSP/SC Telefone: (67) 8444 0953
Endereço: Rua Abrão Julio Rahe nº 858 Cidade: Campo Grande/MS
Email: brosto@ucdb.br

4 OBJETIVOS DA PESQUISA:

Geral:

Pesquisar se as ações do Pibid desenvolvidas na escola possibilitam o desenvolvimento profissional aos professores envolvidos no processo formativo dos acadêmicos bolsistas.

Específicos:

- Investigar se as ações desenvolvidas na escola pelo Pibid oportunizam aos professores posturas mais reflexivas e críticas sobre seus percursos formativos e suas práticas pedagógicas;

¹ O modelo do TCLE é de responsabilidade do pesquisador e seu conteúdo deve responder a dois critérios fundamentais: assegurar ao pesquisador a autonomia para publicação dos resultados alcançados pela pesquisa e assegurar aos sujeitos que serão submetidos à pesquisa o direito de se manifestar e apoiar ou não o que estiver sendo apresentado na posposta.

- Levantar as concepções dos professores-supervisores e docentes como coformadores dos acadêmicos bolsistas do Pibid – Pedagogia/UFMS;
- Analisar a escola como espaço de aprendizagem da profissão docente.

5 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA (SÍNTESE) :

O presente estudo abordará o processo formativo dos professores e acadêmicos bolsistas que estão envolvidos no Pibid. O foco central da pesquisa é o desenvolvimento profissional dos coformadores, ou seja, o professor-supervisor e demais professores que participam do Pibid. Destacando que esta participação possibilita espaços formativos, pela troca de experiências e reflexões que acontece num processo contínuo durante os estudos, planejamentos e avaliações referentes às atividades desenvolvidas, tornando-se assim a escola um espaço de aprendizagem da profissão.

O Pibid é um programa institucional de aperfeiçoamento e valorização de docentes para a educação básica. O programa visa à iniciação à docência de alunos de licenciatura, através de uma parceria das Instituições de Educação Superior (IES) com as escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os acadêmicos de licenciaturas devem ser inseridos por meio do Pibid no contexto das escolas públicas para desenvolverem atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um professor de seu curso e de um professor da escola.

Esta pesquisa focalizará o Pibid da UFMS, pois foi a primeira instituição a ser contemplada com o programa, e entende-se, por esta razão, que o Pibid na UFMS está consolidado.

A UFMS participa do programa desde o ano de 2007, quando ocorreu o primeiro edital de seleção de proposta para o Pibid. Sendo assim, o Pibid na UFMS abrangeu os editais 2007, 2009, 2011 e 2012. Salienta-se que o curso de Pedagogia presencial desta instituição, foco deste estudo, passou a fazer parte do programa a partir do edital de 2011 (EDITAL Nº 001/2011/CAPES).

O subprojeto do Pibid da Pedagogia da UFMS atende a 8 bolsistas de iniciação à docência em uma escola pública integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande. Estes são orientados por um coordenador de área, docente da UFMS, e por um professor-supervisor, docente da escola atendida.

A proposta deste subprojeto é de oportunizar a reflexão e debate no curso de Pedagogia, com um olhar na construção do processo de formação de profissionais na perspectiva teórico-política. Tem a compreensão de que o currículo aborda o processo formativo e experiencial de todos os sujeitos envolvidos e relacionados tendo por objetivo desenvolver atividades formativas, as quais possibilitarão (re)construir e (re)significar o processo de formação de profissionais da educação que atuarão na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda de acordo com as normas do Pibid, o professor-supervisor é um professor efetivo da escola participante do projeto institucional, apoiado e designado para supervisionar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. A sua principal atribuição no projeto é de participar como coformador do acadêmico bolsista e desenvolver um trabalho articulado com o coordenador de área do projeto.

Observa-se que a presença do acadêmico nas escolas possibilitará uma complementação a formação inicial, porém esta formação contará com outros componentes relacionados à prática que nem sempre os cursos de licenciaturas oferecem. Assim, o professor-supervisor e os demais professores da escola envolvidos no Pibid passam a contribuir efetivamente com a formação inicial dos bolsistas, concomitante ao seu processo autoformativo e desenvolvimento profissional.

Surgiu nesse momento o interesse em pesquisar a formação e desenvolvimento profissional docente a partir dos seguintes questionamentos:

- As ações do Pibid estão contribuindo para o desenvolvimento profissional dos professores da escola?
- Como o professor-supervisor e os professores da escola percebem o movimento de atuação como coformadores dos acadêmicos do Pibid?
- Será a escola um espaço de aprendizagem da profissão?

Neste sentido busca-se responder a essas questões fundamentando-se nos estudos de Libâneo (2010), Gatti (2003), Imbernón (2006 e 2010), Alarcão (1998) Marcelo Garcia (1999), Saviani (2009), Costa (1995), Bzerzinki (1996), Canário (1998).

6 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

Esta pesquisa focalizará o Pibid da UFMS, pois foi a primeira instituição a ser contemplada com o programa, e entende-se, por esta razão, que o Pibid na UFMS está consolidado.

A UFMS participa do programa desde o ano de 2007, quando ocorreu o primeiro edital de seleção de proposta para o Pibid. Sendo assim, o Pibid na UFMS abrangeu os editais 2007, 2009, 2011 e 2012. Salienta-se que o curso de Pedagogia presencial desta instituição, foco deste estudo, passou a fazer parte do programa a partir do edital de 2011 (EDITAL Nº 001/2011/CAPES).

O subprojeto do Pibid da Pedagogia da UFMS atende a oito bolsistas de iniciação à docência em uma escola pública integral da Rede Municipal de Educação de Campo Grande. Esses são orientados por um coordenador de área, docente da UFMS, e por um professor-supervisor, docente da escola atendida. Assim serão sujeitos da pesquisa o professor-supervisor e os professores da escola envolvidos no Pibid, neste caso, são dois professores regentes das turmas de segundos anos do Ensino Fundamental da Escola de Tempo Integral Professora Ana Lúcia de Oliveira Batista.

O contato com os professores para apresentação da proposta de trabalho bem como para formalização do convite para colaboração com a pesquisa será realizado após o consentimento da Secretaria Municipal de Educação autorizando que as escolas participem do desenvolvimento do projeto.

Na execução da pesquisa serão realizados os seguintes procedimentos:

Um resgate teórico através de uma investigação analítica sobre o tema, com base nas obras existentes, lastreando-se principalmente as obras de grandes estudiosos da área, além de artigos e sites de Internet, que também deverão ser alvos de consultas. A pesquisa bibliográfica, já destacada por Gil (2002, p.45), “[...] permite ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla [...]” e também possibilita que o pesquisador tenha coerência para argumentar seus levantamentos e dá credibilidade ao estudo.

Não só a pesquisa bibliográfica embasará teoricamente o trabalho, como também a será feita uma análise documental para levantamento de dados, como indica Lüdke e André, (1986, p. 38) “[...] a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”. Pretende-se analisar os documentos que embasam o Pibid em âmbito nacional e institucional.

Como técnica de coleta de dados será utilizada a observação direta e entrevistas. A escolha da observação para coleta de dados é com o intuito de o pesquisador ter um contato estreito com seu objeto de estudo, para captar os significados e o entendimento subjetivo do fenômeno. A observação é uma técnica de investigação social em que o observador partilha,

na medida em que as circunstâncias o permitam, as atividades, as ocasiões, os interesses que estão no contexto do objeto.

Destaca-se, segundo Denzin (1978) que este instrumento é “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e introspecção.” (apud LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 28). Assim, a pesquisa buscará observar as ações desenvolvidas pelo Pibid na escola, participando também como observador dos encontros, momentos de reflexão e discussão do grupo de acadêmicos com a participação do coordenador de área e com o professor-supervisor na universidade.

Para manter o foco, perceber os pontos significativos e evitar elementos tendenciosos será feito o uso de entrevistas semiestruturadas com o professor supervisor e demais professores envolvidos nas ações do Pibid. De acordo com Lüdke e André, (1986, p. 36) “[...] a entrevista seguirá naturalmente uma ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja sequência lógica entre os assuntos do mais simples ao mais complexo, respeitando o sentido do seu encadeamento”.

Após os dados levantados e sistematizados, deve ocorrer a interpretação como recomenda Gil (2002, p.125), “o pesquisador deve [...] estabelecer a ligação entre os resultados obtidos com os outros já conhecidos, quer sejam derivados de teorias, quer sejam de estudos realizados anteriormente”. Ou seja, fazer a verificação das relações existente entre os dados coletados e os conhecimentos já levantados.

Para análise dos dados coletados será utilizado a análise do conteúdo de acordo com Bardin (2004, p. 42) “[...] Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens que permitam inferência de conhecimentos relativos[...]”.

7 POSSÍVEIS DESCONFORTOS E RISCOS:

Nenhum.

8 POSSÍVEIS BENEFÍCIOS ESPERADOS:

Acredita-se que esta pesquisa contribuirá para a ampliação do conhecimento sobre a formação e desenvolvimento profissional no âmbito do Pibid, bem como, poderá provocar discussões sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores em outras áreas do conhecimento.

Ainda, no contexto educacional, poderá proporcionar a reflexão sobre a formação e desenvolvimento profissional de professores.

Considerando as informações constantes dos itens acima e as normas expressas na Resolução nº 196/96 do **Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde** consinto, de modo livre e esclarecido, participar da presente pesquisa na condição de participante da pesquisa e/ou responsável por participante da pesquisa, sabendo que:

1 A participação em todos os momentos e fases da pesquisa é voluntária e não implica quaisquer tipos de despesa e/ou ressarcimento financeiro. Em havendo despesas operacionais, elas deverão estar previstas no Cronograma de Desembolso Financeiro e em nenhuma hipótese poderão recair sobre o sujeito da pesquisa e/ou seu responsável;

2 É garantida a liberdade de retirada do consentimento e da participação no respectivo estudo a qualquer momento, sem qualquer prejuízo, punição ou atitude preconceituosa;

3 É garantido o anonimato²;

4 Os dados coletados só serão utilizados para a pesquisa e os resultados poderão ser veiculados em livros, ensaios e/ou artigos científicos em revistas especializadas e/ou em eventos científicos;

5 A pesquisa aqui proposta foi aprovada pelo **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)**, da **Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)**, que a referenda;

6 O presente termo está assinado em duas vias.

Campo Grande-MS _____/_____/_____

1) _____

Nome, CPF e assinatura do (a) sujeito da Pesquisa

Meio de contato- telefone: _____ email: _____

2) _____

Nome e assinatura do (a) pesquisador (a)

3) _____

Nome e assinatura do (a) orientador(a)

² Nos casos em que se fizer necessário o uso da voz ou da imagem (incluindo foto) do participante deve-se elaborar documento à parte, concedendo tal autorização.

ROTEIRO DE ENTREVISTA

I – Dados de identificação

1. Nome completo?
2. Qual a sua faixa etária?

Menos de 20 anos ()
 De 20 a 29 anos ()
 De 30 a 39 anos ()
 De 40 a 49 anos ()
 50 anos ou mais ()

3. Qual é a sua formação inicial?
4. Qual é o tempo de atuação como professor?
5. Qual é o tempo de atuação na REME?
6. Você trabalha em outra rede de ensino? Qual?
7. Qual a sua carga horária semanal de trabalho?

II – Questões referentes ao objeto de investigação

1. Qual é o seu contato com as ações do Pibid na escola?
2. Qual a sua opinião sobre o Pibid na ETI Ana Lúcia?
3. Ocorre ou ocorreu interação entre você e os acadêmicos do Pibid? Como?
4. Existem ou existiram momentos de troca de experiência e reflexões em conjunto entre os acadêmicos do Pibid e os professores envolvidos com o Pibid?
5. Você acredita que como professora que faz parte das ações do Pibid na escola possa contribuir de alguma forma para a formação desses acadêmicos? Como?
6. Se esses momentos ocorrem, os demais professores da escola também participam?
Como?
7. Receber os acadêmicos do Pibid na escola e acompanhar o desenvolvimento de suas atividades contribui de alguma forma para sua formação/atuação docente? Como?
8. Você considera a escola como um espaço de aprendizagem da docência? Como? Por quê?

