

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

André de Araujo Moraes

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À
FORMAÇÃO DOCENTE POR EGRESSOS DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Taubaté – SP

2019

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

André de Araújo Moraes

**SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À
FORMAÇÃO DOCENTE POR EGRESSOS DO
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE
INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Política e Práticas Sociais, da Universidade de Taubaté, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Taubaté – SP

2019

Sistema integrado de Bibliotecas – SIBi/ UNITAU
Biblioteca Setorial de Pedagogia, Ciências Sociais, Letras e Serviço Social

M827s Moraes, André de Araujo

Sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). / André de Araújo Moraes. - 2019.
202 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Taubaté, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.

Orientação: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha, Departamento de Educação Física.

1. Formação docente. 2. PIBID. 3. Inserção na escola.
3. Formação com qualidade. I. Título.

CDD – 370.71

André de Araújo Moraes

Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano: Formação, Políticas e Práticas Sociais da Universidade de Taubaté, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional

Orientadora: Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha

Data: 8 de março de 2019.

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Virgínia Mara Próspero da Cunha – Unitau -Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Neusa Banhara Ambrosetti - Unitau - Universidade de Taubaté

Assinatura _____

Profa. Dra. Elvira Maria Godinho Aranha – PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, meu Pai eterno, que me dá força e fé para superar os obstáculos e sempre coloca pessoas especiais em minha trajetória.

À minha querida esposa e companheira Andressa, que muito me auxilia em todos os momentos e etapas da minha vida, sem ela muitas coisas não seriam realizadas.

Aos meus filhos Mariana e Otávio, meus sucessores, pelos quais sacrifico muitas coisas em minha vida.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe Helenice, professora aposentada, que muito me ensinou e me inspirou a ser professor e a ser um homem trabalhador, estudioso e responsável.

Ao meu pai Manoel Gaspar, homem muito trabalhador, inclusive se aposentou há 10 anos e continua trabalhando, também muito me inspirou a continuar sempre trabalhando e estudando.

À minha irmã Adriana, sempre presente, também professora e me apoia e apoiou nas mais importantes etapas da minha vida pessoal e profissional.

À minha orientadora professora Virgínia, que me conduziu na elaboração dessa dissertação, dando dicas preciosas que foram imprescindíveis para a realização desta pesquisa.

Aos meus amigos professores de Educação Física, Iane e Jean, que muito me ajudaram em minha trajetória profissional.

Às professoras Neusa Banhara Ambosetti e Elvira Maria Godinho Aranha, membros da banca examinadora, que muito contribuíram para a elaboração desta pesquisa.

Aos professores, que durante toda a minha trajetória estudantil contribuíram para a minha formação e influenciaram minha trajetória de vida e profissional.

“Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, que os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais”. **Paulo Freire (1999).**

RESUMO

A questão da formação docente é um tema que desperta a atenção da sociedade de modo geral e, também, da comunidade científica. Estudos apontam uma inadequação da formação de professores, com relação à distância entre o que é estudado nas IES e o contexto escolar, além de estágios precários e uma falta de aproximação entre a Universidade e a escola. Visando uma resposta no sentido de promover uma formação mais efetiva e direcionada para a realidade escolar, o Governo Federal, através do MEC, propõe uma política de incentivo à formação de professores. Neste sentido, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), aparece com destaque e uma abrangência significativa no cenário nacional. O PIBID tem como objetivo principal promover a inserção do estudante na escola, preparando-o para exercer atividades didático-pedagógicas, acompanhado por um professor supervisor, o que estimula a aproximação entre a teoria e a prática. Assim, este estudo teve como objetivo analisar os sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas de uma IES da cidade de Taubaté-SP, sendo que 40 deles responderam a um questionário e 5 participaram de uma entrevista semiestruturada. As informações coletadas foram analisadas com base nos núcleos de significação, que apontaram o PIBID como um programa que contribuiu significativamente para a formação docente. Os participantes deste estudo destacaram como diferencial do programa a articulação entre teoria e prática, a aproximação entre Universidade e escola através do professor coordenador, a maior eficiência do PIBID em relação à precariedade dos estágios obrigatórios e a presença do professor supervisor que atua como um coformador. Neste sentido, o PIBID em conjunto com a formação recebida na IES, promove uma formação docente mais qualificada e de acordo com a realidade encontrada nas escolas, o que permite ao futuro professor uma atuação mais segura e qualificada no momento do seu ingresso profissional.

PALAVRAS-CHAVE: Formação docente. PIBID. Inserção na escola. formação com qualidade.

ABSTRACT

The issue of teacher education is an issue that awakens the attention of society in general and also of the scientific community. Studies point to an inadequacy of teacher training, in relation to the distance between what is studied in HEI and the school context, in addition to precarious stages and a lack of approximation between the University and the school. Aiming at a response to promote a more effective and directed formation towards the school reality, the Federal Government, through the MEC, proposes a policy of incentive to the formation of teachers. In this sense, the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID), appears with prominence and a significant scope in the national scenario. The main objective of PIBID is to promote the insertion of the student in the school, preparing him to carry out didactic-pedagogical activities, accompanied by a supervising teacher, which stimulates the approximation between theory and practice. Thus, this study had the objective of analyzing the meanings and meanings attributed to teacher education by graduates of PIBID, of different degrees from an IES in the city of Taubaté-SP, 40 of which answered a questionnaire and 5 participated in a semi-structured interview. The collected information was analyzed based on the nuclei of signification, which pointed out the PIBID as a program that contributed significantly to the teacher training. The participants of this study highlighted as a differential of the program the articulation between theory and practice, the approximation between University and school through the coordinating teacher, the efficiency of the PIBID in relation to the precariousness of the obligatory stages and the presence of the supervisor teacher who acts as a cofomador. In this sense, the PIBID, together with the training received at the HEI, promotes more qualified teacher training and according to the reality found in schools, which allows the future teacher to perform safer and more qualified at the time of their professional entry.

KEYWORDS: Teacher training. PIBID. Insertion in school. quality training.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	–	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAMS	–	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
CFE	–	Centro Federal de Educação
CNE	–	Conselho Nacional de Educação
CEP/UNITAU	–	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté
DEB	–	Diretoria de Educação Básica
ENADE	–	Exame Nacional de desempenho de Estudantes
FNDE	–	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	–	Instituição de Ensino Superior
IFES	–	Instituição Federal de Ensino Superior
LDBEN	–	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	–	Ministério da Educação e Cultura
PIBID	–	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PROCAMPO	–	Programa de Formação de Professores do Campo
PROLIND	–	Programa de Apoio à Formação Superior de Licenciaturas Interculturais Indígenas
REUNI	–	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades federais
SAC/ CAPES	–	Sistema de Auxílio e Concessões da CAPES
SECADI	–	Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão
UNITAU	–	Universidade de Taubaté

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - As competências (CHARLIER)

24

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Referencial domínios de competências (Adaptado de Perrenoud)	25
Tabela 2 – Edições do PIBID, 2007, 2009, e 2010 bolsas aprovadas	43
Tabela 3 – Bolsas concedidas pelo PIBID e PIBID Diversidade em 2014	45
Tabela 4 – Evolução do PIBID / Unitau, escolas, alunos e supervisores	48
Tabela 5 - Questionários respondidos e enviados	71
Tabela 6 - Participantes da pesquisa e suas respectivas licenciaturas	72
Tabela 7 - Caracterização dos participantes da pesquisa (questionário)	72
Tabela 8 - Profissão, atuação como professores e tempo no PIBID	73
Tabela 9 - O PIBID e sua contribuição para a formação docente	75
Tabela 10 - Alcance dos objetivos do PIBID	75
Tabela 11 – O PIBID no processo de tornar-se professor	76
Tabela 12 – Participantes da entrevista e suas respectivas licenciaturas	130
Tabela 13 - Caracterização dos participantes da entrevista	131
Tabela 14 – Profissão, experiência docente e participação no PIBID	131

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Problema	17
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 Delimitação do Estudo	17
1.4 Relevância do Estudo / Justificativa	18
1.5 Organização do trabalho	20
2. FORMAÇÃO DOCENTE	21
2.1 A Formação Docente e seus Desafios	21
2.2 Histórico dos cursos e a Legislação sobre a Formação Docente no Brasil	27
2.3 Elementos da atualidade: A precarização do trabalho docente	34
3. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência	39
3.1 PIBID / Unitau	47
3.2 PIBID, contexto atual, cortes de verbas e retrocessos	49
4. PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA	52
4.1 Historicidade	55
4.2 Atividade	57
4.3 Consciência	58
4.4 Mediação	59
4.5 Pensamento e Linguagem	60
4.6 Sentido-Significado	61
5. METODOLOGIA	64
5.1 Tipo de Pesquisa	65
5.2 Participantes da pesquisa	66
5.3 Instrumentos da pesquisa	66
5.4 Procedimentos para Coleta de Dados	67
5.5 Procedimentos para Análise de Dados	68
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO	71
6.1 Questionários aplicados aos egressos do PIBID	71
6.2 Análise do questionário	76
6.3 Análise dos núcleos de significação do questionário	98

6.4 Entrevista	130
6.4.1 Caracterização dos entrevistados	132
6.4.2 Análise das entrevistas	132
6.5 Análise dos núcleos de significação das entrevistas	151
7. ANÁLISE INTERNÚCLEOS	172
8. CONSIDERAÇÕES FINAIS	178
9. REFERÊNCIAS	181
APÊNDICE I– Ofício	193
APÊNDICE II – Termo de Autorização da Instituição	194
APÊNDICE III – Questionário	195
APÊNDICE IV - Roteiro de entrevista semi-estruturada	198
ANEXO I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	199
ANEXO II – Autorização do Comitê de Ética	202

1 INTRODUÇÃO

Desde criança sou um apaixonado pela escola, sempre gostei de aprender, especialmente durante as aulas de Educação Física, os meus professores foram referências para a minha formação. Minha mãe, professora aposentada do Ensino Fundamental I, sempre me incentivou a estudar, acompanhou meus estudos e frisou a importância dos mesmos para o sucesso profissional. Essa influência inicial da minha mãe somada à minha vontade de estudar e de me tornar um bom professor me direcionou para a graduação em Educação Física e mais tarde para a Pedagogia, especializações nas áreas da Educação e depois para o Mestrado Profissional em Educação.

Durante a minha infância e adolescência, fui um atento observador e admirador dos meus professores especialmente daqueles que mais se destacavam, estes contribuíram para a minha formação e interesse de me tornar professor. Na Faculdade, também, fui muito afetado pelos meus professores e durante o estágio obrigatório tive as primeiras experiências e contato com os alunos.

Contato que ocorreu de maneira superficial, pois se limitou à observação das aulas, por isso pouco contribuiu para a minha formação docente. Nesse sentido de apenas observar, Gatti (2010), aponta que a maior parte dos estágios envolvem atividades de observação.

Quando iniciei como professor na rede pública do município de Taubaté, tive dificuldades e percebi que a questão do estágio poderia ter me proporcionado uma base mais consistente. Esse início foi muito difícil no sentido de me adaptar à nova profissão e à realidade escolar, passei pelo que Veeman (*apud* MARCELO GARCÍA, 2011, p. 9) denomina de “choque da realidade”, que representa o contato inicial do professor com as complexidades da profissão. Esse “choque” se deve também, ao que nos aponta Day (1999) que o ato de ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional.

Neste meu início de trabalho como professor de Educação Física, senti no cotidiano, que os professores são muito exigidos e aos mesmos são atribuídas várias tarefas. Boing (2002), destaca que a escola representa um dos poucos lugares onde o professor é considerado profissional, ou seja, é exigido um comportamento profissional.

Apesar dessa forte exigência e pressão sobre os professores, Tardif et al (1991), argumentam que ao mesmo tempo em que se evidencia a importância do saber dos professores em uma sociedade de informação, em contrapartida a profissão não mantém o mesmo prestígio social.

Para sanar ou pelo menos diminuir as minhas dificuldades, procurei o diálogo com os professores mais experientes e a observação de suas práticas, procurei também identificar as qualidades dos bons professores. Prestando mais atenção nas qualidades apontadas por Marcelo e Vaillant (2012), que incluem: conhecimento, valores, métodos de ensino, competências comunicativas, domínio das tecnologias, pesquisa e reflexão sobre suas próprias práticas.

Senti uma certa dificuldade de me comunicar com os colegas e a falta de ajuda dos professores mais experientes. Nesse sentido Day (1999), nos aponta que a maioria dos professores trabalha de forma isolada, o que constitui em mais uma dificuldade para o jovem professor.

Imbernón (2009), se refere a um malefício da docência, que é a cultura do isolamento. Os professores não devem guardar para si o que sabem sobre experiências educativas, devem comunicar e ajudar os seus colegas de profissão.

Uma outra dificuldade encontrada nesse início de carreira foi a questão de ter vivenciado em minha trajetória como estudante a tradição do ensino transmissivo. Essa prática transmissiva permeou durante muito tempo a minha atuação docente, acarretando em uma dificuldade a mais para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Os professores eram transmissores de um saber, que por razões históricas e culturais eram relevantes para a época. Mas, atualmente, conforme nos aponta Roldão (2007), ensinar no sentido de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil, devido ao amplo acesso à informação e da estruturação da sociedade em torno do conhecimento como capital global.

Com o objetivo de desenvolver uma nova visão do ensino, Shulman e Shulman (2016), nos indicam a importância de procurar professores mais experientes, estudar artigos acadêmicos e discutir com os colegas docentes. Essas práticas se constituem em um sólido alicerce para o professor rever sua prática de ensino, por isso as sigo constantemente, para me tornar um profissional mais qualificado.

Nessa fase inicial é importante destacar uma colega, em especial, professora de Educação Física, foi quem mais me ajudou nesse início de carreira, ela tinha muita experiência, porque trabalhou em escolas na periferia do município do Rio de Janeiro. Neste aspecto Gatti (2009), aponta que os professores desenvolvem sua profissionalidade através da graduação, experiências com a prática docente e pelos relacionamentos com os seus pares. Observei as suas aulas e conversamos a respeito de práticas mais significativas e efetivas para prender a atenção das crianças e reduzir os problemas com a indisciplina.

A ajuda dessa professora mais experiente foi muito importante e decisiva para que eu pudesse me estabelecer na minha atividade como professor, devido à insegurança que o professor sofre em início de carreira. Após essas dificuldades iniciais, pude fortalecer minha prática, me estabelecer como professor e ficar mais satisfeito com minha profissão e então despertou a vontade de estudar mais, enfim buscar conhecimento. Nessa época, a prefeitura de Taubaté não oferecia um programa de formação continuada, então investi meus próprios recursos.

Outro marco importante em minha carreira é que atuei por dois anos como supervisor do PIBID - Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência, subprojeto de Educação Física, convivendo e ajudando os bolsistas a se tornarem professores, percebi a importância do programa para a formação docente. Essa experiência com o PIBID despertou, ainda mais, a questão de proporcionar aos estudantes a inserção profissional e identificação com a docência, pois diferentemente do estágio, os estudantes têm a oportunidade de participar como protagonistas e autores de práticas docentes significativas conduzidos pelos professores supervisores.

A questão do PIBID proporcionar a oportunidade de práticas docentes é fundamental para a formação do futuro professor, pois de acordo com Schon (1983), os conhecimentos dos professores são enraizados no trabalho e em suas experiências como professores, ou seja, provêm de uma fenomenologia da prática. E, também, fundamental para a formação do futuro professor o PIBID permite uma grande interação com os alunos. Podemos dizer que são conhecimentos que não se relacionam com objetos ou procedimentos técnicos, ou seja, são conhecimentos articulados a interações humanas. E, conforme apontam, Tardif e Lessard (2014), um professor não deve apenas saber como ensinar, deve também saber fazer reconhecer e aceitar sua própria competência por seus alunos; o reconhecimento social parece, portanto, o cerne da problemática dos saberes dos professores.

Com relação ao PIBID, outra contribuição importante para o futuro professor é o contato com diferentes realidades escolares e, como aponta Tardiff (1999), os conhecimentos dos professores parecem também profundamente marcados pelo contexto socioeducacional e institucional no qual hoje exercem sua profissão. No entanto, esse contexto é caracterizado, há cinquenta anos, por profundas mudanças nas bases tradicionais da educação escolar. O que a escola deve ensinar às crianças e como deve ensinar não é apenas uma questão pedagógica: trata-se de uma verdadeira questão cultural e política.

A questão inicial da infância e adolescência de admirar e me espelhar nos meus professores, a influência da minha mãe professora aposentada e o prazer em ensinar me

conduziram à escolha de ser professor e continuar atento e me espelhando nos melhores professores. A experiência como supervisor do PIBID, permitiu influenciar e ajudar na formação dos professores e, como gestor por dois anos, continuei ajudando e incentivando os jovens professores e observando os professores mais experientes que se destacaram na profissão.

Posso afirmar que amo a minha profissão, e apesar de inúmeras dificuldades e desvalorização perante a sociedade, permite exercer a nobre arte de ensinar e também aprender. Não há nada mais gratificante e recompensador do que a alegria de uma criança, a satisfação de observar que as crianças estão aprendendo, se desenvolvendo e interagindo. Pelo fato de trabalhar em uma comunidade carente e distante do centro da cidade, às vezes fico frustrado por não conseguir mudar a realidade de algumas crianças. Na verdade é um trabalho complexo e que exige esforços de toda a sociedade, e depende de políticas públicas eficientes.

O bom professor consegue impactar significativamente a vida das crianças, através de seus ensinamentos e exemplos. Em um universo de famílias desestruturadas, o professor surge como uma grande referência, mesmo diante da desvalorização do magistério, ausência ou escassez de políticas públicas de formação inicial e continuada. É necessário prosseguir com determinação e foco na aprendizagem dos alunos, pois os mesmos não têm culpa alguma das condições precárias da profissão docente.

Concordamos com Mizukami (2013), ao apontar que a docência é uma profissão complexa e os processos de ensinar e aprender a ser professor ocorrem de maneira lenta e permanente. Nesse processo as experiências profissionais e de vida fazem a diferença e a escola é um espaço privilegiado para a aprendizagem da profissão docente.

Sendo assim, a questão da importância do PIBID para a formação inicial e a observação e assimilação de práticas pedagógicas de professores experientes para a formação docente é uma temática constante nos meus pensamentos e que me traz uma certa angústia. Angústia essa que me moveu a ingressar no Mestrado Profissional em Educação e escolher como linha de pesquisa a formação docente. Neste estudo, pesquisamos os sentidos e os significados que egressos do PIBID atribuíram para a sua formação e qual o impacto no processo de tornar-se professor.

Para entendermos o conceito de sentido, recorreremos a Aguiar (2001), o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. É, portanto, mais complexo do que o significado e se refere ao significado da palavra para cada

indivíduo, sendo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas do indivíduo.

Neste aspecto, investigamos o sentido do PIBID/Unitau para a formação docente e desenvolvimento profissional. Considerando a vivência pessoal de cada participante desta pesquisa e os diferentes contextos escolares que cada egresso do PIBID participou.

1.1 Problema

Considerando que o PIBID proporciona aos estudantes, antes do seu ingresso profissional, experiências diversificadas, inseridos em diferentes realidades escolares, orientados por professores supervisores, quais são os sentidos e significados para a formação destes futuros professores?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar os sentidos-significados que os egressos do PIBID/Unitau, de diferentes licenciaturas, atribuem à formação docente.

1.2.2 Objetivos Específicos

Levantar os principais aspectos positivos e negativos do PIBID, na perspectiva dos participantes deste estudo;

Levantar as razões que fizeram os estudantes ingressarem no PIBID;

Descrever as experiências mais significativas para os egressos do PIBID;

Analisar as contribuições dos egressos do PIBID/Unitau, participantes deste estudo, para a formação docente, exercício e desenvolvimento profissional;

Descrever as principais diferenças entre o estágio obrigatório e o PIBID;

Identificar as contribuições dos professores supervisores e coordenadores para a formação dos egressos do PIBID;

Analisar o significado do PIBID para a formação profissional e humana.

1.3 Delimitação do Estudo

A pesquisa tem como objeto de estudo a contribuição do PIBID / Unitau, para a formação docente nas diferentes licenciaturas, através do estudo do sentido-significado em

uma perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica. Recorremos ao arcabouço da Psicologia Sócio-Histórica, que nos propõe um método que permite apreender o psicológico como um fenômeno complexo e nos oferece uma concepção de homem “*que se constitui numa relação dialética com o social e a história, um homem que, ao mesmo tempo, é único, singular e histórico*” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224).

Vigostki, um dos principais estudiosos desta perspectiva teórica, em seus trabalhos, destacou a importância de um método que desse conta da complexidade do que entendia como objeto da psicologia, ou seja, o homem e suas funções psicológicas e . elege as categorias do método dialético para compreender as significações (Aguilar e Ozzela 2006).

Estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético. Quando, em uma investigação, se observa o processo de desenvolvimento de algum fenômeno em todas as suas fases e transformações, do início ao fim, isso implica destacar sua natureza, conhecer sua essência, já que o corpo que existe apenas se revela em movimento. Assim, a pesquisa histórica do comportamento não é algo que complementa ou ajuda o estudo teórico, mas, sim, é o que constitui seu fundamento. (VIGOTSKI, 1931/2000, p. 67-68).

O PIBID alcançou até o ano de 2016 mais de setenta mil estudantes de cursos de licenciatura em todo o Brasil. Aproximadamente trezentos e cinquenta estudantes da Universidade de Taubaté participaram do programa até o ano de 2016, sendo que destes, quarenta e cinco participaram desta pesquisa.

O PIBID / Unitaú, propõe a partir das orientações do coordenador de área (professor da universidade) e do supervisor (professor da escola) que o aluno bolsista siga as seguintes etapas: 1- inserir-se no ambiente escolar; 2- conhecer a realidade escolar; 3- planejar e desenvolver as atividades e projetos na escola; 4- refletir sobre as ações pedagógicas; 5- produzir e partilhar os conhecimentos (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UNITAU, 2013). Para que essas ações sejam cumpridas o aluno deve dedicar 10 horas semanais, sendo 8 horas com atividades na escola e 2 horas participando de reuniões.

1.4 Relevância do Estudo / Justificativa

Gatti (2013), afirma que devido à rápida expansão do sistema educacional foi necessário formar um grande número de professores, mas falta qualidade nessa formação. Aponta também que falta uma iniciativa mais consistente para adequar o currículo às demandas do ensino, é necessário rever a estrutura de formação nos cursos de licenciatura.

Justificamos o estudo sobre o programa PIBID baseados em Vaillant (2006), que destaca que é necessário que a formação inicial receba atenção nas políticas docentes, porque

é o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem grande influência na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Concordamos com Gonçalves (2016), quando afirma que o Pibid justifica-se pela necessidade de tornar a formação inicial mais sólida, oportunizando aos licenciandos vivenciar a articulação teoria e prática, dialogar com a escola, conhecer aspectos didáticos pedagógicos no contexto de trabalho, trabalhar em parceria, entre outras ações previstas nos projetos institucionais.

Concordamos com Gatti (2012), quando a autora afirma que estudos sinalizam as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes na carreira, e as distâncias entre as experiências formativas pré-serviço e o trabalho nas escolas, em sala de aula. Nesse sentido, o PIBID tem como um dos seus objetivos principais inserir o estudante na realidade escolar para que ele possa conhecê-la e se familiarizar, promovendo assim uma experiência formativa significativa pré-serviço.

Estudos sobre a formação docente atraem a atenção de muitos pesquisadores e estudiosos do assunto, entretanto, mais do que discutir a carreira docente é fundamental discutir políticas públicas e implementar ações concretas para superar essa questão. Assim, com o Decreto nº 6.755/2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a Capes- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior passa a incentivar alguns programas de iniciação à docência em cursos de licenciatura, entre os quais, o Programa Institucional de Bolsas de incentivo à Docência – PIBID.

A experiência no PIBID tem sido relevante para os estudantes na construção de sua identidade profissional, promovendo oportunidades de aprendizado específico das suas áreas do saber, há que ser considerada, também, a vivência na unidade escolar e nos âmbitos diversos: avaliação diagnóstica, planejamento, preparo de projetos, elaboração de atividades, além da participação em reuniões de pais e mestres, reuniões pedagógicas, comemorações e outros eventos escolares. As experiências oportunizadas pelo PIBID contribuem para uma reflexão a respeito de uma formação docente de qualidade e de acordo com a realidade que os futuros docentes enfrentarão no exercício da profissão, implicando em um profissional mais bem preparado e qualificado para transformar a realidade educacional.

Estudos recentes (ANDRÉ, 2012; FERNANDES & MENDONÇA, 2013; SOUZA & LONGHIN, 2012; TESTI & GREGO, 2013), conferem ao PIBID forte credibilidade por constatarem que pode ser uma estratégia eficiente para se repensar o modelo de estágio.

Segundo o Relatório Capes (2012, p. 41), um dos impactos diretos do programa é a diminuição da evasão e aumento da procura pelos cursos de licenciatura. Para os alunos

bolsistas, foi apurada uma melhoria no desempenho acadêmico, formação mais contextualizada e novas descobertas do espaço de autonomia que o professor tem na escola. E para os professores supervisores, os resultados demonstraram maior motivação e oportunidade de formação continuada, além de uma renovação da prática pedagógica.

A relevância deste estudo consiste em investigar o olhar dos egressos do PIBID/Unitau sobre o seu próprio processo de formação, ou seja, toda a sua trajetória. Quais os sentidos-significados dos primeiros passos no processo de conhecer a escola, preparar as atividades didático-pedagógicas, refletir sobre as mesmas, participar de reuniões e aprender com os professores supervisores e coordenadores.

1.5 Organização do Trabalho

Para melhor organização, este estudo está organizado em seções, sendo iniciado pela Introdução, com apresentação do problema, dos objetivos, da delimitação do estudo e justificativa.

Na seção seguinte, apresentamos aspectos relacionados à formação docente, a) os principais desafios para os professores na atualidade, b) um breve histórico dos cursos de formação docente no Brasil e c) aspectos relacionados à precarização do trabalho docente. Na próxima seção, apresentamos o PIBID -Programa Institucional de Bolsa de iniciação à Docência- seus princípios, objetivos, funcionamento e situação atual do programa. E, posteriormente, abordamos o arcabouço teórico do sentido-significado em uma perspectiva da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski, na qual todos os fenômenos humanos e sociais são históricos e produzidos a partir da vida material.

Os caminhos percorridos neste estudo qualitativo estão descritos na seção Metodologia, detalhando a amostra, os instrumentos (questionários e entrevistas) e os procedimentos para coleta e análise dos dados e organização dos núcleos de significação.

Os resultados são apresentados junto às discussões, e finalizando o texto, apresentamos a análise internúcleos, as considerações finais, referências, seguidas dos anexos e apêndices.

2 FORMAÇÃO DOCENTE

O tema formação docente é muito presente nas discussões atuais relativas à educação, para compreendê-lo, é necessário examinar as bases em que essa formação vem se constituindo, seus desafios e o histórico dos cursos e da legislação de formação de professores no Brasil.

Através do estudo das questões elencadas no parágrafo anterior, podemos compreender o contexto da formação e atuação docente, destacando que o mesmo é direcionado tanto pelas concepções acerca dos conhecimentos teóricos e práticos necessários ao exercício da profissão, como pelos processos históricos e normativos que o constitui. Abordamos a questão da formação docente entendendo que a mesma é de fundamental relevância para uma educação de qualidade.

2.1 A formação docente e seus desafios

Nesta seção abordamos questões relativas ao desenvolvimento da profissão, às competências dos professores, à necessária e complexa articulação entre teoria e prática e os desafios impostos ao docente atuante no contexto contemporâneo. Assim, podemos compreender o complexo universo de atuação do professor.

Conforme nos aponta Gatti (2013), a necessidade de ampliar o acesso às redes de ensino para as crianças e jovens de segmentos sociais que até poucas décadas atrás não eram atendidas pela educação básica trouxe grandes desafios, um deles é a formação de professores. A partir da rápida expansão das redes de ensino, ocorreu a necessidade de formar um grande número de professores e, segundo, Gatti (2013), falta prover o ensino com profissionais com qualificação adequada.

A autora chama a atenção para a tradição bacharelesca das universidades brasileiras, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos, nem as características específicas necessárias à atividade docente com crianças e jovens.

Conforme nos aponta Nóvoa (1995), a constituição da docência em profissão se consolida com a substituição do controle da igreja pelo controle do estado, sem mudanças efetivas, nas motivações, normas ou valores. Assim sendo, a função do professor se desenvolveu inicialmente sem especialização, por religiosos e leigos.

Nesse sentido, Tardif (2013), aponta que o ensino moderno se origina de uma profissão religiosa. Sendo que em alguns países e determinadas regiões o ensino, especialmente de escolas particulares, são orientados e desenvolvidos por comunidades religiosas.

Nóvoa (1995), aponta que, com relação ao conjunto de saberes e técnicas que foram produzidos fora do mundo da docência por diversos teóricos e especialistas e mesmo assim, sendo impostos primeiramente pela igreja e depois pelo Estado, os professores tiveram que absorver esses saberes. Juntamente aos conjuntos de saberes e técnicas impostas, o professor passou a ativar cada vez mais a sua participação na condução da docência, ampliando a noção de especialização docente, sendo exigida uma licença (denominada de permissão), através de exames, para lecionar.

Nóvoa (1995) afirma que com a exigência de uma licença para lecionar, iniciou-se o pensamento sobre o perfil de competências e técnicas que seriam a base da carreira docente, efetivando o início de um processo de profissionalização da carreira. Mas, o professor passou a ser um funcionário, cuja ação estaria ligada à intencionalidade do patrão, neste caso, a uma intencionalidade política.

Com relação às competências, Perrenoud (2002), define competência profissional como a capacidade de gerir a dicotomia entre o trabalho indicado e o que se conseguirá realizar. Assim, a formação profissional deve contemplar o aprendizado de regras e o seu cumprimento, bem como a construção de uma autonomia que possa produzir resultados frente ao que é solicitado.

As profissões com caráter mais humanista requerem alto grau de qualificação, além de exigirem pró-atividade e autonomia dos profissionais. Espera-se que esses profissionais saibam como fazer o que é necessário, mas nem sempre isso acontece, conforme nos aponta Perrenoud (2002):

“Muitas vezes, o ofício do professor é descrito como uma semiprofissão [...] caracterizada por uma semi-autonomia e por uma semi-responsabilidade. Para evoluir na profissionalização de seu ofício, os professores teriam de assumir riscos e deixar de usar como proteção o “sistema”, os programas e os textos. Então seria preciso redefinir suas obrigações contratuais[...]. Em troca de maior responsabilidade pessoal, disporiam de maior autonomia – ou de uma autonomia menos clandestina” (PERRENOUD, 2002, p. 12).

O profissional docente precisa exercer sua autonomia pautada em atitudes responsáveis, precisa fazer suas escolhas e assumir seus riscos. Uma questão fundamental é saber se os conhecimentos teóricos e práticos, incorporados durante a formação inicial e continuada, proporcionam ao professor uma base para que tenha capacidade de fazer essas escolhas com segurança.

Além das diferentes competências e autonomia necessárias, apontadas anteriormente, para exercer efetivamente a profissão docente é fundamental que os estudantes dos cursos de

licenciatura tenham a preciosa oportunidade de relacionar a teoria aprendida na faculdade ao contexto escolar.

Nesse sentido concordamos com Nóvoa (1995), que afirma que é preciso integrar uma parceria na formação dos professores com espaços de tutorias a fim de superar a dicotomia na oscilação da teoria e da prática nesta formação.

Tardif (2002), defende que a formação do professor deve ser articulada entre os conhecimentos produzidos na academia e os conhecimentos que os professores adquirem no cotidiano escolar, para superar a oscilação apontada por Nóvoa. É preciso uma integração do conhecimento adquirido na prática e na teoria que leve o professor a refletir sobre os diferentes saberes em sua formação.

Dessa forma, Charlier et al. (2001), nos aponta que:

“Em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. É possível identificar diferentes momentos nesse mecanismo: - o profissional emite uma resposta rotineira a um conjunto de indícios percebidos em uma situação; - ele se surpreende com as consequências de sua ação; estas diferem do que foi imaginado; - ele reflete sobre esse acontecimento e experimenta uma nova ação para resolver o problema; -se esta tem êxito, ele a memoriza” (CHARLIER, et al. 2001, p. 92).

Neste sentido, Charlier et al. (2001) nos aponta uma formação articulada à prática e propõe um contexto de formação que tenha como objetivos desenvolver competências profissionais. Em seus estudos sobre a formação docente para o desenvolvimento de competências, o autor cita como premissas cinco estratégias:

“[...] uma formação organizada em torno de um projeto de grupo; um ambiente de formação aberto; uma formação integrada no percurso de desenvolvimento profissional; uma formação articulada ao projeto pedagógico da instituição; um profissionalismo ampliado do formador” (CHARLEIR, et al. 2001, p. 98).

Charlier et al. (2001), afirma que as competências profissionais do docente são vinculadas a três elementos indissociáveis e que as tornam significativas: os projetos, entendidos como os objetivos das ações do professor; os atos, que são as condutas docentes; e as competências que são identificadas como os saberes, as representações, as teorias e esquemas de ações mobilizadas para determinada situação. Com o objetivo de esclarecer o conceito de competência, Charlier apresenta um esquema na figura:

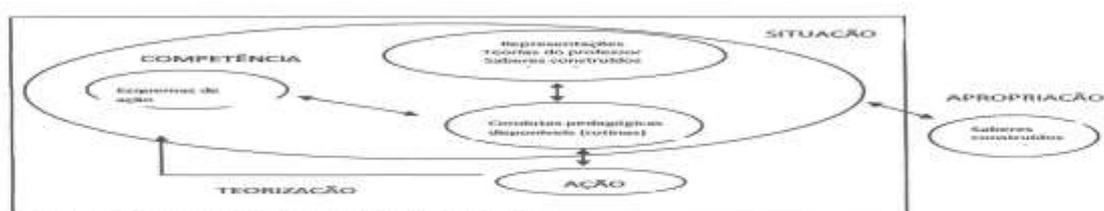


Figura 1: As competências (CHARLIER, 1996).

Fonte: Charlier (2001).

Figura 1: As competências (CHARLIER, 1996).

Fonte: Charlier et al. (2001).

A figura desenvolvida por Charlier (1996) sobre as competências articula saberes, esquemas de ação e rol de condutas disponíveis do profissional. Uma determinada situação estabelece relações com os saberes, que são representações e teorias pessoais ou coletivas, efetivados em contextos que ativam os esquemas de ação, ou seja, mobilizam esquemas de percepção, avaliação e decisão. Os saberes transformam os esquemas de ação em competências, que ligam a pessoa ao seu meio, tornando a situação compreensível e direcionando a ação pelo acionamento das condutas mais ou menos automatizadas pelos esquemas de ação.

Para finalizar o estudo das competências recorreremos à Perrenoud (2000), cujo estudo tem como objetivo proporcionar debates e discussões acerca das múltiplas vertentes do ofício do professor e propor transformações nos referenciais de formação desse profissional. Os referenciais apresentados por Perrenoud (2000, p.18) sobre os estudos das competências, constituem em agrupamentos resultantes “[...] de uma construção teórica conectada à problemática da mudança”, dos quais foram estruturadas dez competências principais junto às mais específicas. O autor evidencia que trata-se de um recorte e que outras categorias de competências são possíveis, não apresentando um estudo esgotado.

Perrenoud (2000), descreve em seu trabalho intitulado “Referencial Completo” dez domínios de competências reconhecidas como prioritárias na formação continuada dos professores do Ensino fundamental, conforme tabela abaixo:

TABELA 1 - Referencial dos dez domínios de competência

Competências de referência	Competências de referência
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	6. Participar da administração da escola
2. Administrar a progressão das aprendizagens	7. Informar e envolver os pais
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação	8. Utilizar novas tecnologias
4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho	9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão
5. Trabalhar em equipe	10. Administrar sua própria formação continuada

Fonte: Organizado pelo autor a partir de Perrenoud (2000).

Os estudos sobre as competências no âmbito educacional apresentam múltiplos significados e sugerem a necessidade de estudos mais aprofundados acerca de sua terminologia e dimensões no trabalho docente. Ollagnier (2004), afirma que a competência ocupa o ponto central de preocupações na formação de qualquer profissional e que aspira proporcionar que os indivíduos utilizem de forma operacional os conhecimentos que aprenderam.

Outro ponto importante a ser abordado se refere ao currículo da formação de professores, Brzezinski (1998), nos indica uma dissociação entre teoria e prática, que não são apresentadas simultaneamente. Com relação à formação no âmbito teórico, geralmente visa à transmissão do conhecimento, não capacitando o futuro docente para a interpretação e crítica desse conhecimento. Com relação à prática, forma-se o professor para executar, agir e fazer, sustentando a ideia que no fazer ele aprenderá.

Brzezinski (1998), aponta como mais condizente às necessidades atuais da atuação docente a visão de currículo de Candau (1998), segundo a qual a teoria e a prática devem se constituir como unidade indissolúvel, deixando a teoria de ser considerada apenas um aparato de regras e normas organizadas a fim de orientar a prática. Assim, teoria e prática estão em uma relação dialética e de acordo com Brzezinski, (1998, p. 169), permitindo: [...] ao futuro professor compreender as relações entre o que, como, e para que ensinar, durante toda sua formação.

Uma questão de grande relevância para o estudo da formação docente, diz respeito ao desenvolvimento profissional, para isso recorreremos à Day (1999, p. 15), que afirma que: “o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende de suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua atividade docente”. As vivências pessoais também contribuem para a constituição do desenvolvimento profissional do professor, o qual é permeado de experiências humanas.

Neste sentido concordamos com Huberman (1995), acrescentando que os modos de ser dos professores não são imutáveis, eles se modificam durante a ação do docente, de acordo com as experiências vividas, as formações e reflexões que fazem de forma individual ou coletiva. Assim, o docente está em desenvolvimento pessoal e profissional constante, é um processo contínuo:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática. (FREIRE, 1991, p. 58)

O processo de formação docente é bastante complexo, multifacetado e contínuo, por isso deve ser estudado com profundidade, sempre considerando o desenvolvimento pessoal e profissional que de acordo com Nóvoa (2000, p.17), “é impossível separar o eu profissional do eu pessoal”. Neste aspecto, a formação de professores deve pensar e repensar o desenvolvimento profissional, levando em conta as competências do docente, o currículo, a articulação entre teoria e prática, a questão da formação continuada e os desafios impostos ao docente.

Em um processo de formação docente, baseado em uma nova visão do sujeito expressa por Vigotski e seus colaboradores, nega a dicotomia entre subjetividade e objetividade uma vez que assume o homem como um ser biológico e social ao mesmo tempo. Ou seja, Vigotski percebeu que a realidade social, histórica e cultural são mediações essenciais na constituição do humano.

Ressaltamos que a concepção de homem que “se constitui numa relação dialética com o social e a história” (AGUIAR & OZELLA, 2006, p. 224), é base para esta pesquisa e rompe com a dicotomia entre sujeito individual e vida social, uma vez que o homem passa a ser visto como único e social ao mesmo tempo. Assim, o homem não pode ser compreendido sem que os conhecimentos herdados das gerações passadas, a historicidade e também as experiências sociais e culturais adquiridas nas relações sociais com os outros e com o meio sejam consideradas.

Por isso, na próxima seção, levantamos o histórico dos cursos de formação docente e a sua influência para a formação docente.

2.2 Histórico dos cursos e a legislação sobre a formação docente no Brasil

O objetivo desta seção é apresentar uma breve reflexão sobre o percurso histórico dos cursos de formação docente no Brasil, levando em conta que a compreensão das bases em que foram construídos, é útil ao entendimento do contexto atual e permite uma análise mais aprofundada dos dados desta pesquisa.

Esta pesquisa não objetiva aprofundar o estudo da implantação das políticas educacionais brasileiras, o objetivo é apresentar as bases legais sobre as quais se fundamentam os cursos de formação docente.

Recorremos a um recorte temporal, partindo do século XIX até a atualidade, uma vez que a preocupação com a formação de professores no Brasil surge com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, promulgada em 15 de outubro de 1827 Saviani (2009). Nesse sentido, não trataremos informações de um tempo muito distante, porque a construção histórica dos cursos de formação docente não é o foco deste estudo.

É importante considerarmos que, por muitos anos, o trabalho docente foi visto como um sacerdócio, o que descaracterizou a profissão do professor. O discurso no passado sobre o exercício da docência incluía palavras como renúncia e benevolência, hoje se fala em profissionalização e ressignificação do papel do educador. No entanto, essa dicotomia entre as diferentes maneiras de compreender a atuação do professor ainda repercute, tanto na formação, como nas práticas docentes Brasil (2002).

No século XIX as Escolas Normais, em nível secundário, inauguraram no Brasil os primeiros cursos voltados especificamente para a formação docente para as séries iniciais. Conforme nos indicam Gatti e Barretto (2009), nessa época a escolarização era privilégio de poucos.

A primeira escola normal foi a de Niterói, fundada em 1835. Teve importante influência no contexto educacional brasileiro, servindo como referencial de prática para todo o território nacional. (VILLELA, 2003).

Com o Ato Adicional de 1834, a instrução primária tornou-se responsabilidade das províncias. Essa mesma lei permitiu que um determinado grupo político conservador assumisse o poder da província fluminense, elaborando um plano de supremacia política que se direcionava para dentro dos muros das escolas normais, com o objetivo de disseminar, por

meio do ensino, uma ideologia baseada na ordem e na civilização conforme nos aponta Villela (2003), ainda, de acordo com o mesmo autor introduziu-se o método conhecido por lancasteriano, que tinha como base os rigores hierárquicos e o controle, atendendo aos preceitos conservadores vigentes.

As escolas normais desenvolveram-se em meio a interesses de políticos que serviam a uma classe dominante, para a qual não era conveniente produzir alunos com características como criticidade e participação.

Conforme nos aponta Villela (2003), a finalidade do curso era difundir uma ética moral e a instrução era colocada em um plano secundário. Nesse primeiro momento, a figura feminina ainda não aparece entre os alunos das escolas normais.

Nas décadas de 1860 e 1870 o acesso feminino às escolas normais foi permitido, causando alguns transtornos na organização dessas instituições, já que a época era inadmissível pensar em rapazes e moças frequentando a mesma escola. Conforme nos indica Villela (2003), a respeito dessas dificuldades, o número de mulheres matriculadas nos cursos de magistério foi crescendo significativamente.

Os Referenciais para Formação de Professores Brasil (2002), nos apontam que a docência é histórica e culturalmente ligada ao trabalho com crianças, e no imaginário coletivo a mulher é considerada, por sua natureza, mais habilidosa para essa atividade.

Concordamos com Freire (apud UNESCO, 2004), no sentido que a figura da professora é, de certa forma, a figura de um familiar, o que explica, mas não justifica até hoje muitos alunos se referirem às professoras como tias.

Louro (2011), nos indica a preocupação presente no século XIX, que a mulher, ao se profissionalizar, se afastasse das tarefas do lar, de sua feminilidade e da ingenuidade, características fundamentais atribuídas às moças da época. Mesmo assim, a docência era considerada a profissão mais apropriada para as mulheres, pois sendo um trabalho de turno único, não comprometia os afazeres domésticos, que seriam realizados no período contrário à jornada de trabalho.

A profissão de professor, uma vez que era exercida por mulheres e em período parcial, parecia não precisar de salário digno, porque a remuneração era vista como complementar a renda do marido ou dos pais. É a partir desse contexto que se começa a configurar a busca da complementação do salário de professor, por meio de uma jornada dupla de trabalho, o que colaborou para a desvalorização da profissão docente, bem como dificultou o investimento em qualificação profissional Brasil (2002).

É importante observarmos o espaço e a organização da formação dessas professoras, neste sentido Placco e Souza (2006), defendem que observar o passado das instituições escolares é uma forma de compreender e partilhar com os professores de hoje, elementos que compõem a escola e o exercício da profissão docente na atualidade.

O cotidiano nessas escolas normais era organizado, planejado e repleto de rituais, símbolos, doutrinas e normas. Conforme nos indica Louro (2011), assuntos polêmicos e discussões não combinavam com os padrões femininos vigentes á época, a escola deveria se manter longe de possíveis controvérsias.

Louro (2011), nos aponta também que os jovens docentes deveriam controlar seus desejos, opiniões e seu modo de agir, para se tornarem boa referência para os alunos. Esse contexto de formação resultou em um modelo de professor, que atravessa o tempo, e que pode influenciar até hoje a representação desse profissional; sendo considerados até os dias de hoje indicativos de competência docente: autoridade, severidade, disciplina e controle.

A partir do século XX, em virtude do desenvolvimento industrial, que exigiu maior grau de escolarização, surge a necessidade de se formar docentes para trabalhar com os alunos do nível secundário, que hoje correspondem às séries finais do Ensino Fundamental e ao atual Ensino Médio, sendo criados, para essa finalidade, cursos de nível superior (GATTI, 2009).

O decreto nº 3.810/1932 instituiu uma reforma em que Anísio Teixeira indica a extinção das Escolas Normais, substituindo-as pelas Escolas de Professores, porque considerava que as Escolas normais com a pretensão de ser, ao mesmo tempo, escolas de cultura geral e de cultura profissional, falhavam nos dois objetivos (SAVIANI, 2001).

Em 1934 é promulgada a primeira Constituição Federal, que estabeleceu no artigo 5º, inciso XIV, a responsabilidade exclusiva da União na elaboração de diretrizes para a educação brasileira. Foi na década de 30 que surgiu o modelo de formação docente chamado 3 + 1, que acrescentava à formação de bacharéis (3 anos), mais 1 ano de estudo de disciplinas pedagógicas. Conforme nos indica Gatti e Barreto (2009), ao final desse período obtinha-se a licenciatura, que legitimava a formação completa de professores para lecionar nos cursos secundários.

Em 1939, é regulamentado o curso de Pedagogia, que importou o modelo 3 (bacharelado) + 1 (licenciatura). O bacharelado preocupava-se com as disciplinas mais conteudistas, voltado para as disciplinas específicas, enquanto a licenciatura ocupava-se com o ensino da Didática. Dessa maneira, o pedagogo bacharel estava apto ao trabalho como

técnico da Educação, enquanto o licenciado estava apto para o trabalho com o curso Normal (SCHEIBE e AGUIAR,1999).

Conforme nos aponta Pereira (1999), esse modelo de formação era pautado pela racionalidade técnica, o professor era concebido como um executor de regras formuladas com base em seus conhecimentos científicos e pedagógicos, ambos desconectados da prática. O que acontece também nos dias atuais, resultando em uma grande dificuldade para os professores em início de carreira.

Nesse sentido de afastamento entre teoria e prática concordamos com Arroyo (1999), que afirma que se criou a ideia de que a teoria deve preceder a prática, o que levou à conclusão de que o pensar e agir, o aprender e o fazer, o intelectual e o manual estão em diferentes campos.

Alguns problemas daquela época ocorrem atualmente, pois como nos indica Silva (2006, p. 12), foi criado: “[...] um bacharel em pedagogia sem apresentar elementos que pudessem auxiliar na caracterização desse novo profissional”.

Outro problema recorrente nos dias atuais, conforme nos aponta Gatti e Barretto, (2009, p.38), envolve:

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica.

Essa diferenciação entre os professores verificada no contexto escolar gera uma dificuldade de integração entre as séries iniciais e as finais, dividindo uma mesma modalidade de ensino, como acontecia antigamente quando tínhamos o primário e o ginásio. Neste sentido Gatti, Barretto e André (2011), nos apontam que essa diferenciação criou uma categorização dentro da própria profissão docente, em que se atribui um valor social, maior ou menor, entre uma categoria e outra.

A configuração dada ao curso de Pedagogia em 1939 não se alterou de forma significativa até o ano de 1969. A promulgação da Lei da Reforma Universitária, nº 5.540/68 obrigou a edição do Parecer nº 252/69, pelo conselho Federal de Educação, a fim de direcionar as mudanças advindas dessa lei e corrigir problemas na formação de professores.

A Lei da Reforma Universitária promoveu um novo direcionamento nas universidades brasileiras, focando nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, neste sentido concordamos com Silva(2006), que se refere a uma concepção de universidade tecnocrática.

Outra lei muito importante foi a lei nº 5692/71, denominada Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus, que extinguiu as escolas normais e criou dentro da estrutura do 2º Grau o atual Ensino Médio, uma habilitação para a formação docente, a qual, se denominou Magistério. Mantendo-se, o que foi consolidado no início do século XX, ou seja, professores para as séries iniciais formados em nível médio, e para as demais séries, os professores com licenciaturas, formados em nível superior.

Com relação ao fim das Escolas Normais e a introdução da Habilitação Magistério, concordamos com Gatti e Barretto (2009), que afirmam que a formação do professor de 1ª a 4ª série terminou sendo feita por um currículo disperso, ficando a parte de formação específica reduzida, ocorrendo uma descaracterização crescente dessa habilitação no que se refere à formação para a docência.

Em 1982, o governo federal estimula a criação dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMS), que tinham como objetivo aperfeiçoar a formação dos professores das séries iniciais, porque conforme nos apontam Gatti e Barretto (2009), a habilitação em Magistério não agregava as aptidões necessárias ao exercício da formação docente.

Fundamentando-se em diferentes autores, Gatti e Barretto (2009) defendem que os CEFAMS contribuíram para a formação de professores, principalmente no Estado de São Paulo, garantindo a qualidade dessa formação e promovendo uma valorização do docente, que recebia bolsa de estudos. Porém, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9394/96, esses centros foram extintos, porque foi estabelecida como formação mínima para o exercício da docência, a habilitação em nível superior.

A lei nº 7.044/82 trouxe alterações no artigo 30 da lei nº 5.692/71, que trata da formação de professores para regência no Ensino Fundamental. Manteve-se a Habilitação em Magistério, em nível médio, como requisito para a regência de aulas nas séries iniciais do 1º Grau, para docência nas demais séries permaneceu a exigência de formação em nível universitário. No entanto, foi introduzida a opção de formação nas licenciaturas curtas em nível superior. Essa medida gerou muita polêmica e oposição de acadêmicos e entidades corporativas, por isso o Conselho Federal de Educação (CFE), emitiu o Parecer nº 161/86, que reformulou o curso de Pedagogia, facultando a esses cursos oferecer formação para a docência de 1ª a 4ª série.

Conforme nos aponta Silva et al., (apud GATTI e BARRETO 2009, p. 41), estudos voltados para a avaliação e discussão dos profissionais formados nos cursos de Pedagogia e Licenciatura apontavam:

“[...] uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabam por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial”.

Em 1996, é editada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394, que em seu título VI, trata sobre os Profissionais da Educação. Com relação à formação de professores e à exigência para atuação docente, não trouxe grandes mudanças, uma vez que em suas disposições transitórias estipula um período de 10 anos para sua plena efetivação.

Em 2002, com a publicação da Resolução Nº 01/2002, elaborada pelo Conselho Nacional de Educação foi definido que a formação de professores deverá ocorrer em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

Apesar da existência dessa Resolução, algumas ações não chegaram a se concretizar, especialmente na questão de um currículo que atenda ao que se preconiza nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica. Conforme nos indicam Gatti e Barreto (2009), nas licenciaturas de professores especialistas, verifica-se uma carga horária e um número de disciplinas específicas com maior peso, em detrimento das disciplinas pedagógicas apresentadas ainda de forma desarticulada das demais.

Esse documento defende uma formação de professores diferenciada para cada modalidade de atuação de cada docente, que desenvolva competências úteis à tarefa de ensinar, que apresente coerência entre teoria e prática e que incentive a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem e promovendo a compreensão de como se constrói o conhecimento (GATTI e BARRETO, 2009).

A Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº. 01/2002 embasou a elaboração dos Referenciais para a Formação de Professores, documento elaborado em 2002 pelo Ministério da Educação – MEC, que reconhece que a qualidade da educação brasileira está atrelada ao bom desempenho do professor e que tem como objetivo o apoio às Universidades e Secretarias Estaduais de Educação.

A justificativa para a elaboração desses referenciais baseia-se na premissa de que o professor e o aluno constituem a questão primordial da educação, sendo que as políticas

públicas devem ser direcionadas para que o aluno aprenda e que o professor ensine. Para que isso aconteça, os docentes precisam ser dotados de conhecimentos e competências que lhes permitam conduzir, de forma autônoma, o processo de desenvolvimento dos alunos (BRASIL, 2002).

Outro aspecto importante a ser destacado se refere ao reconhecimento da formação superior, denominada de inicial, que apesar de sua relevância não pode ser considerada como a única responsável por garantir uma formação de qualidade. Sendo um consenso geral a necessidade de oferecer a formação continuada aos professores em exercício (BRASIL, 2002), devemos também pensar em políticas públicas que se preocupem com o docente no momento do seu ingresso profissional.

Devido à ampliação do acesso de crianças e adolescentes à Educação Básica e a necessidade de se formar um grande número de professores em nível superior, se configurou um novo contexto na educação brasileira. O que acarretou uma maior oferta e flexibilização ao acesso à Educação Superior. Nesse aspecto o Conselho Nacional de Educação, mediante várias resoluções, trouxe diretrizes para a organização de cursos para formação de professores, flexibilizando aspectos ligados aos projetos de cada instituição, desde que se garantisse a licenciatura plena Gatti e Barreto (2009).

Conforme nos aponta Gatti (2000), um aspecto que merece destaque nas normas e autorizações que vieram após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 é a permissão de funcionamento de escolas para formação de professores em Institutos Superiores de Educação, que poderiam funcionar isoladamente ou integrados a alguma universidade ou centro de educação superior.

Com relação ao acesso ao ensino superior por parte dos professores em atividade e dos futuros docentes, é necessário refletir sobre o novo contexto de formação e algumas pesquisas apontaram:

“[...] à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais diversos, como a existência de nichos institucionalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 46).

O estímulo ao acesso ao ensino superior impactou significativamente a formação de professores, mas ao estudarmos a lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9.394/96, é possível reconhecer a preocupação com a formação integral dos professores, a questão entre a associação teoria e prática, também é valorizada, e o estímulo à formação continuada também é mencionado.

Concordamos com Gatti (2000), que destaca outros aspectos positivos referentes à LDB que merecem ser mencionados: a questão do plano de carreira, o ingresso no Magistério público através de concurso público de provas e títulos, o piso salarial profissional definido e a inclusão na carga-horária de trabalho de horas de planejamento e avaliação.

Com relação à preocupação da legislação em se criar parâmetros para uma formação de qualidade, essa ação isolada não garante que isso aconteça, pois há uma grande interferência de variáveis de cunho sociopolítico e econômico. Esse fato dificulta o encurtamento da distância entre o professor que foi sendo constituído até o momento e o professor capaz de enfrentar as atuais demandas da educação brasileira (BRASIL, 2002).

Nessa questão da formação docente, legislação e o ofício de mestre é relevante analisarmos as considerações de Arroyo:

“Não é ingênuo pensar que as atribuições listadas em cada nova lei, nova política, novo parecer, possam, por um passe de mágica, alterar o histórico ofício de mestre que os professores repetem? É curioso com que facilidade cada lei ou parecer lista novas atribuições com a pretensão de formar um novo perfil, mais moderno e atualizado de educador. O grave não é, apenas, essa ingênua pretensão. O grave é confundir a função histórica de educador com detalhes, com capacidade de elaborar o projeto de escola, por exemplo, ou com aprender as técnicas de condução de uma reunião com as famílias, ou aprender novos critérios de enturmação, de avaliação, de aceleração. É grave porque distraídas as leis e os pareceres com detalhes, os currículos, as pesquisas e as políticas de formação não chegam ao cerne do ofício de mestres, do papel social do educador, do que é a qualidade constitutiva, do que é historicamente identitário do pensar e agir educativos. É isso que deve ser formado e qualificado. Outra concepção e outra prática de formação” (ARROYO, 1999, p. 151-152).

As considerações de Arroyo (1999), indicam que a legislação sobre formação docente deveria estar orientada para a elaboração de políticas que possam se traduzir em qualidade no ofício do professor e, conseqüentemente, na qualidade do ensino brasileiro.

2.3 Elementos da atualidade: a precarização do trabalho docente

O Materialismo Histórico-Dialético se opõe a naturalização dos fenômenos sociais e humanos, pois acredita que todo fenômeno é social e todo fenômeno social não é natural e sim histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade (BOCK, 1999). A dialética parte do movimento e da mudança e utiliza a historicidade do fenômeno para compreender seu processo de constituição. Assim, a categoria historicidade contribui para a compreensão do movimento dos fenômenos, ou seja, ajuda a compreender como algo passou a ser outro, segundo Aguiar e Ozella (2006).

Buscando uma coerência com a historicidade e para uma melhor compreensão do movimento dos fenômenos que constituem a atual precarização do trabalho docente, refletimos a respeito das ressignificações dos espaços de trabalho dos professores, influenciados por uma lógica capitalista e pelas exigências impostas aos docentes.

As mudanças decorrentes do capitalismo nas últimas décadas do século XX apontaram para uma lógica de exclusão, num processo que ressignifica os espaços laborativos e de qualificação, desafiando os trabalhadores e impondo novas exigências aos mais variados setores. Kuenzer (2004), aponta que esse período foi marcado pela intensificação e exploração que se acentuou no setor de serviços, incluindo a educação, a saúde e os profissionais liberais.

Entendemos que a flexibilidade, a cobrança por resultados, a sobrecarga de tarefas exercidas pelos docentes são alguns dos elementos que estão cada vez mais presentes no cotidiano escolar, configurando um quadro de desvalorização e precarização do trabalho.

O estado implementou mudanças nas políticas sociais, reduzindo seus investimentos e tornando suas ações precárias. A educação passou por transformações políticas e econômicas decorrentes de uma lógica capitalista, essas transformações expressam as relações típicas de uma sociedade marcada pela divisão de classe, que propõe uma educação pública de baixa qualidade para muitos.

Com base em diagnósticos que apontaram para uma crise do sistema educacional, expressa pela falta de qualidade, o governo federal, especialmente, o de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), apresentou propostas para solucionar problemas educacionais. Com o objetivo de melhorar a eficiência no atendimento e universalizar a educação básica, procurando atender novas demandas econômicas impostas pela reestruturação capitalista (OLIVEIRA, 2001).

Para o governo federal foi necessário empreender novas formas de controle e gerenciamento do ensino para assegurar a eficiência na aplicação dos recursos, visto como principal alvo dos problemas educacionais. As propostas apresentadas resultaram em redução de investimentos, ampliação das parcerias com a iniciativa privada e a incorporação da lógica mercantil na gestão escolar. O Plano Decenal de Educação para Todos, elaborado em 1994, traduziu estas orientações.

Oliveira (2000), aponta que o Plano Decenal estabeleceu as diretrizes que nortearam a política educacional na década de 1990, com o objetivo de ampliar e racionalizar os recursos destinados à educação. Incluindo uma série de mudanças, tais como: legislação, programas de financiamento, avaliação, planejamento, gestão educacional, currículos e valorização

docente. Assim, a combinação de formas mais flexíveis entre a gestão do ensino e a regulação do trabalho afetou os professores, através de relações cada vez mais precárias e fragmentadas.

As políticas educacionais implementadas apoiadas em uma valorização docente, afirmaram a relevância dos professores na condução das mudanças educacionais, e ao mesmo tempo, reduziram esse trabalho ao ato de cumprir tarefas rotineiras e fragmentadas. Submetendo os docentes às relações alienantes, dispostas a enfraquecer a organização coletiva da categoria, na luta e na defesa dos direitos sociais e na melhoria das condições de trabalho.

“[...] o trabalho docente vai sendo condicionado a se desenvolver acriticamente, passando a ser formatado por uma lógica que acaba impossibilitando ou inviabilizando as manifestações mais críticas, autônomas, criativas e diferenciadas, indispensáveis ao desenvolvimento do trabalho pedagógico”. (FIDALGO & FIDALGO, 2009, p. 93).

Esse trabalho acrítico está vinculado às orientações neoliberais direcionadas ao campo educacional e expresso na legislação educacional que retomou direitos garantidos pela Constituição Federal de 1988 e acrescentou outros novos, condensando as propostas de reforma educacional num movimento contraditório que, de acordo com Melo (2008), teve como característica a ampliação do trabalho docente para além da sala de aula e das atividades a ela correlatas.

Dourado e Paro (2001), destacam que os princípios e diretrizes estabelecidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referendam uma educação pautada nos princípios de equidade e descentralização, explicitando formas mais flexíveis de compartilhamento de responsabilidades entre governo e sociedade civil. A lei atribui importância para o nível local, ampliando as atribuições docentes.

No âmbito de uma política de valorização docente, a formação em serviço recebe atenção especial e está pautada no aperfeiçoamento técnico e no aligeiramento da formação, desvinculada de sólidos parâmetros universitários. Shiroma (2003), destaca que esse processo modelou um novo perfil de professor que é competente tecnicamente, mas pouco atuante politicamente. Não significa que o professor é mais qualificado, é apenas mais competente, nas palavras do autor “mais adequado, apto e cooptado” (SHIROMA, 2003, p. 12).

Compreendemos que as propostas de valorização docente, contempladas nos documentos legais, expressam a lógica contraditória das relações capitalistas, pois afirmam a

relevância do papel docente na condução das mudanças educacionais e, ao mesmo tempo, submetem o trabalho docente a meras tarefas rotineiras e fragmentadas.

Concordamos com Frigoto (1999), ao apontar que a escola, como qualquer outro ambiente laboral, sofreu a massificação da sociedade industrial contemporânea, cobrando dos docentes parâmetros de produtividade e eficiência empresarial. Nesse contexto, os professores se preocupam não apenas com suas funções docentes, mas também com questões baseadas no paradigma da civilização industrial, ou seja, sua carreira, segurança e salário. Além da sobrecarga de trabalho, os professores têm um tempo reduzido para sua qualificação, influenciando seu desenvolvimento e realização profissional.

Concordamos com Noronha (2001), ao apontar que os professores, diante das novas exigências, que muitas vezes estão além de sua formação, sofrem um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional e de constatarem que ensinar às vezes não é o mais importante.

Tardif & Lessard (2014), ao identificarem as diversas tarefas que são impostas aos professores, apontam que:

“[...] a carga de trabalho aumentou, não no número de horas, mas em dificuldade e em complexidade. A docência tornou-se certamente, um trabalho mais extenuante e mais difícil, sobretudo, no plano emocional (alunos mais difíceis, empobrecimento das famílias, desmoroamento dos valores tradicionais, etc.) e cognitivo (heterogeneidade das clientelas com necessidade de uma diversificação das estratégias pedagógicas, multiplicação das fontes de conhecimento e informação, etc)”. (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 158).

Segundo os autores, as condições de trabalho dos professores estão cada vez mais complexas e graves, o que contribui para uma: “[...]deterioração da qualidade da atividade profissional: os professores estão mais enquadrados e a relação com os alunos tornou-se mais difícil por causa de vários fatores [...]”. (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 158).

Concordamos com Tardif & Lessard (2014), ao apontarem a escola como organização do trabalho docente que tem como característica a codificação e burocratização dos seus funcionários. Segundo os autores o contexto escolar se constitui em um ambiente que interfere fortemente nas condições de trabalho dos professores, muitas vezes a falta de recursos e de materiais pedagógicos acarretam em mais uma dificuldade enfrentada pelos docentes.

Saviani (2009), ao abordar a formação de professores aponta que a mesma não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho e defende que as questões do salário e

da jornada de trabalho devem ser equacionadas. O autor defende que condições precárias de trabalho neutralizam as ações dos professores e dificultam uma boa formação, pelo fato de desestimular à procura pelas licenciaturas e a dedicação aos estudos.

Neste aspecto de baixos salários, Paro (2012), aponta que a problemática da precarização do trabalho docente, marcada por uma desvalorização social decorrente dos baixos salários, atrai pessoas para esta profissão que se conformam com uma condição de precariedade em sua atividade.

Canário (2008), ao abordar as diferentes tarefas que são impostas aos professores, aponta que a profissão docente é composta por uma pluralidade de dimensões que a tornam cada vez mais complexa. Essa complexidade formada por exigências contraditórias contribui para um sofrimento do professor em seu trabalho.

Assim, concluímos que o trabalho docente tem sofrido uma grave precarização nos aspectos relativos às relações de emprego, às novas exigências e às condições de trabalho. Fatores que geram instabilidade, insegurança, sobrecarga emocional e precariedade do emprego, principalmente, no magistério público. Essa precarização precisa ser considerada no planejamento das disciplinas na Universidade e nos programas de formação inicial e continuada, caso realmente haja vontade política de se oferecer uma formação com mais qualidade e de acordo com o contexto escolar.

No próximo capítulo analisamos o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - visando identificar as contribuições desse programa, para a formação de professores.

3. PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

O objetivo desse capítulo é mostrar como o PIBID se constituiu e evidenciar a importância da sua proposta de iniciação à docência para os estudantes das licenciaturas que, ao participarem do programa, têm a oportunidade de conhecer e vivenciar o contexto escolar e suas especificidades, a partir de uma experiência real dentro da escola.

Os professores encontram condições de trabalho cada vez mais complexas, em face das múltiplas tarefas atribuídas à escola, especialmente à escola pública. Considerando que a formação inicial não vem oferecendo a esses docentes os conhecimentos necessários para prepará-los para esse ambiente de trabalho, suas exigências e implicações. Gatti (2012a) discute o momento do ingresso profissional:

A entrada na carreira é que propiciará, de fato, a experiência no trato do ensino em sala de aula, ao assumirem os licenciandos a responsabilidade de salas de aula. Estudos sinalizam as dificuldades encontradas pelos professores iniciantes na carreira, e as distâncias entre as experiências formativas pré-serviço e o trabalho nas escolas, em sala de aula (GATTI, 2012a, p. 1).

O professor egresso de um curso de formação inicial que não oferece preparação adequada defronta-se com situações que envolvem o ensino de conteúdos de sua disciplina e também com a complexa relação com os alunos em contextos escolares cujas normas não estão claras para o professor iniciante e que, muitas vezes, não oferecem o suporte para enfrentar essas situações:

Ele se defronta com uma situação complexa que integra objetivos a atingir, formas de comunicação didática com crianças ou jovens, emoções e reações, alunos heterogêneos, com suas características individuais e socioculturais, os conteúdos disciplinares que tem que manejar e ajustar a um nível escolar determinado, à idade dos estudantes, o clima psico-sociológico da escola, entre outros aspectos que estão presentes nas relações na educação escolar (GATTI, 2012a, p. 3).

Diante da necessidade de enfrentar os problemas relacionados à formação docente, o Ministério da Educação – MEC, constituiu, em 2007, a Diretoria de Educação Básica – DEB e sancionou a Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007, conferindo à Capes, além da responsabilidade pela Pós-graduação stricto-sensu, atribuições legais de induzir e fomentar a formação inicial de profissionais do magistério dos professores da educação básica, conforme Art. 2º da referida lei:

Art. 2º: A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do país.

§ 1º [...]

§ 2º No âmbito da educação básica, a Capes terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...]. (BRASIL, 2007, p. 39).

O Decreto nº 7.219, que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, permite compreendermos a finalidade, importância, objetivos e abrangência do programa, conforme análise dos artigos 1º e 3º:

Art. 1º O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira.

Art. 3º São objetivos do PIBID:

I- incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;

II- contribuir para a valorização do magistério;

III- elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

IV- inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Concordamos com Gonçalves (2016), quando afirma que o PIBID justifica-se pela necessidade de tornar a formação inicial mais sólida, oportunizando aos licenciandos vivenciar a articulação teoria e prática, dialogar com a escola, conhecer aspectos didáticos pedagógicos no contexto de trabalho, trabalhar em parceria, entre outras ações previstas nos projetos institucionais.

O programa é financiado pela Capes e os recursos se reservam ao pagamento de bolsas de iniciação à docência aos estudantes de licenciaturas e bolsas aos professores orientadores destes estudantes, tanto professores universitários, dentro de suas funções no programa, como os professores das escolas básicas que atuam como supervisores dos licenciandos. As instituições participantes recebem recursos para custear o projeto, os valores das bolsa e a base de cálculo para o custeio dos projetos são estabelecidos pelas Portarias em vigor. Este financiamento é regulamentado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de julho de 2010, que estabelece o pagamento das bolsas diretamente aos beneficiários por meio do Sistema de Auxílios e Concessões – SAC, da Capes.

Desde o lançamento do primeiro edital em 2007, a apresentação das propostas institucionais à Capes pelas Instituições de Ensino Superior é feita exclusivamente por meio eletrônico, conforme cronograma e normas descritas nos editais. As instituições devem apresentar à Capes relatórios parciais e finais, contendo a descrição das ações em andamento e as que já foram desenvolvidas, visitas técnicas pelas Capes e o uso de ambiente virtual complementam o processo de acompanhamento dos projetos.

O PIBID é um programa consolidado ao longo dos anos, as Portarias que o instituem e o normatizam foram sendo adequadas às condições da agência de fomento – Capes e das instituições participantes, estabelecendo normas que reforçam a ideia de incentivo e valorização do magistério e de aprimoramento do processo de formação de professores para a educação básica.

O primeiro texto legal foi a Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, que estabeleceu as normas gerais de desenvolvimento do programa, o Edital MEC/Capes/FNDE de 2007 fez chamada pública às Instituições Federais de Ensino (IFES) e aos Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que ofertavam cursos de licenciatura em Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, para participarem do programa. Essas áreas foram definidas como prioritárias, devido à carência de professores nessas disciplinas.

As instituições superiores deveriam inscrever um único projeto de iniciação à docência e subprojetos compreendendo as áreas do conhecimento a serem abrangidas (licenciaturas), sendo um subprojeto por área. Além disso, o edital exigia que as IFES firmassem convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos Municípios, dos Estados ou do Distrito Federal, prevendo a participação dos bolsistas do Pibid nas atividades de ensino e aprendizagem desenvolvidas na escola pública, sendo este, o direcionamento principal do programa.

O número de bolsas concedidas para os estudantes de licenciatura na primeira edição do programa em 2007, foi de 2.326. Com resultados positivos desde o seu início, ocorreu uma ampliação das políticas públicas do magistério pelo MEC em 2009 e, pela Portaria Normativa nº 122, de 16 de setembro de 2009, que dispõe sobre o Pibid e o Edital Capes nº 02 de 25 de setembro de 2009. O programa foi ampliado e foram incluídas, além das instituições de ensino superior federais, as estaduais que participavam de programas estratégicos do MEC como o ENADE, o REUNI e os de valorização do magistério, como o Plano Nacional de Formação de Professores, o ProLind, o ProCampo e programas de formação de professores para comunidades quilombolas e Educação de Jovens e Adultos. (BRASIL, 2012).

Outra novidade foi a abertura para a participação de outras licenciaturas: Filosofia, Letras- Português, Pedagogia, Educação Artística e Musical, e licenciaturas com denominações especiais que atendessem a projetos interdisciplinares ou novas formas de organização do Ensino Fundamental, puderam fazer parte do programa. A Portaria nº 122 determina que o projeto institucional e respectivos subprojetos deveriam atender a Educação Básica, com prioridade para o Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, além da educação básica oferecida nas comunidades indígenas, quilombolas e no campo.

O Edital Capes 2009, reforça a importância da inserção dos alunos nas escolas públicas de modo que a aproximação com o campo de trabalho possa oferecer condições de melhoria em sua formação profissional e no desempenho dos alunos da escola pública.

De acordo com o relatório Capes 2009- 2011, houve um aumento significativo com relação ao número de bolsas ofertadas para os estudantes das licenciaturas, saltando de 2.326 em 2007 para 8.882 bolsas em 2009.

A partir das normas fixadas pela Portaria nº 72/2010, o Edital nº 18/2010 de 13 de abril de 2010, faz chamada às instituições públicas municipais de educação superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins lucrativos, que possuam cursos de licenciatura plena, legalmente constituídos, com sede e administração no País e com o compromisso de manter as condições de qualificação, habilitação e idoneidade necessárias ao cumprimento e execução do projeto, no caso de sua aprovação. (BRASIL, 2010b).

Em 22 de outubro de 2010 a Capes, pelo Edital Conjunto Capes/SECAD – Pibid Diversidade faz chamada às instituições públicas municipais de educação superior, universidades e centros universitários filantrópicos, confessionais e comunitários, sem fins

lucrativos, para apresentarem seus projetos de iniciação à docência para alunos dos cursos de licenciatura para Educação do Campo e licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela SECAD no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND e para coordenadores e supervisores responsáveis institucionalmente pelo programa.

O PIBID Diversidade tem como objetivos contribuir para a valorização do magistério indígena e do campo; a integração entre educação superior e educação básica; o desenvolvimento de metodologias específicas para a diversidade sociocultural e lingüística, na perspectiva do diálogo intercultural; desenvolvimento de um processo formativo que leve em consideração as diferenças culturais, a interculturalidade do país e suas implicações para o trabalho pedagógico. (BRASIL, 2010c).

Com dois editais abertos em 2010, o número de bolsistas teve um crescimento acentuado como demonstrado no quadro abaixo:

Tabela 2: Comparativo das edições 2007, 2009, e 2010 do Pibid, com total de bolsas aprovadas

Bolsistas	Edital 2007 IFES	Edital 2009 IFES	Edital 2010 Comunitárias	Edital 2010 Diversidade	Edital 2011 IPES	Total acumulado
Bolsistas de iniciação à docência	2.326	8.882	2.441	1.422	9.104	24.175
Coordenador Institucional	43	51	30	20	102	246
Coord. de Área de Gestão	0	0	0	0	102	102
Coord. de Área	216	506	135	63	752	1.672
Supervisor	503	1.167	414	277	1.450	3.811
Total	3.008	10.606	3.020	1.782	11.510	30.006

Fonte: Organizado pelo autor a partir do Relatório Capes 2009-2011.

Em 2010, pelos resultados alcançados, o Pibid foi institucionalizado pelo Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, demarcando a continuidade de uma política pública educacional voltada para a valorização do magistério da educação básica no Brasil.

Um marco fundamental para o PIBID ocorreu em 4 de abril de 2013, com a sanção da Lei nº 12.796, que altera a Lei nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras

providências. No parágrafo 5º do Art. 62 da LDB, é que se evidencia a institucionalização do Pibid como uma política pública:

§ 5º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2013, p.3).

Em 3 de janeiro de 2011, é lançado o Edital Capes nº 1, que faz nova chamada às instituições públicas de Ensino Superior a participarem do Pibid. Este edital regulamenta as modalidades e condições de bolsas, e inclui uma bolsa para o Coordenador de Área de Gestão de Processos Educacionais por projeto, que tem a função de apoiar o coordenador institucional no desenvolvimento do projeto.

Em 2012, novo Edital Capes nº 11, convida Instituições de Ensino Superior públicas, filantrópicas, confessionais ou comunitárias que não participam do Pibid a encaminharem suas propostas. Com relação às instituições já participantes com projetos aprovados pelos Editais Capes nº 02/2009, 18/2010 e 01/2011, o Edital nº 11/2012 permite alterações do projeto vigente, que compreende a ampliação ou redução do número de subprojetos e/ou bolsas, nos termos do Edital e normas do programa. (BRASIL, 2012).

Com a abertura deste Edital em 2012, segundo o relatório Capes 2009-2011, o objetivo era alcançar um total de 45.000 bolsistas, no entanto, foram aprovados projetos correspondentes a 49.321 bolsas solicitadas. “Dessa forma, O Pibid ampliou sua meta para 2012, mostrando que é um programa consolidado nas IES”. (BRASIL, 2012, p. 20).

Em 2013 a Capes lança a Portaria nº 96, em substituição à Portaria nº 260/2010, que fez alterações referentes à concessão e distribuição de bolsas e aos aspectos pedagógicos do programa, formulando melhor a proposta de iniciação à docência, em comparação às portarias anteriores. Essas alterações foram decorrentes de avaliações do programa e do interesse da Capes para aperfeiçoar a implementação do PIBID.

Ainda em 2013, foi lançado o Edital nº 61, para instituições públicas, comunitárias e privadas sem fins lucrativos e privados com bolsistas do ProUni. Assim, pela primeira vez as instituições privadas são chamadas a participar do PIBID e com isso aumenta a abrangência do programa.

Seguindo a orientação da Capes, todas as IES já participantes do PIBID encerraram em 2013 a vigência de todos os projetos dos editais anteriores (2009 a 2012) e submeteram suas propostas por meio da nova sistemática de gestão dos projetos aprovados. Através dos

editais 2013, Pibid e Pibid Diversidade, com vigência a partir de 2014, a Capes aprovou um total de 90.254 bolsas, sendo que deste total, 72.845 foram concedidas aos bolsistas de iniciação à docência. O total de bolsas concedidas nos editais 2013 pode ser visto no quadro a seguir:

Tabela: 3 Bolsas Concedidas pelo Pibid e Pibid Diversidade para o ano de 2014

Tipo de Bolsa	Edital nº 61/2013	Edital nº 66/2013	Total
Iniciação à docência	70.190	2.653	72.845
Supervisão	11.354	363	11.717
Coordenação de Área	4.790	134	4.924
Coordenação de Área de Gestão	440	15	455
Coordenador Institucional	284	29	319
Total	87.060	3.194	90.254

Fonte: Organizado pelo autor a partir dos relatórios e dados do PIBID acessados no site da Capes.

Acompanhando a evolução do programa ao longo dos anos e sua expansão para universidades estaduais, municipais, comunitárias, privadas sem fins lucrativos, privadas com fins lucrativos e o consequente aumento de bolsas concedidas, possibilitou ao PIBID se constituir em um programa de destaque e qualidade no cenário nacional de formação de professores. Nesse sentido concordamos com Gatti et al (2014), que ao analisar as últimas formulações do programa, considera que a metodologia de implementação ganhou em qualidade e na transparência de seus propósitos e no modo de atingi-los.

Devido à ampliação do PIBID nos últimos anos, um grande número de estudantes tiveram a oportunidade de conhecer o espaço escolar durante a sua formação e aprender mais de perto sobre a docência. Nesse sentido concordamos com Ambrosetti (2015), que aponta que o PIBID promove a aproximação entre universidade e escola e cria condições favoráveis a inserção dos professores em formação no ambiente escolar.

Nesse sentido também, Nóvoa (2009a) nos indica que o melhor lugar para aprender a profissão docente é na própria escola e que enquanto nossas propostas teóricas forem

imposições de saberes exteriores à profissão, ou seja, produzidos em outros campos do conhecimento, serão pobres as mudanças no interior do campo profissional docente.

Concordamos com Canário (2001), que nos aponta que a formação inicial constitui o ponto de partida para a formação continuada, portanto deveria ocorrer uma efetiva articulação entre a formação e a prática pedagógica para que os professores pudessem aprender na escola e aprender com a experiência. Assim, os cursos de licenciatura estariam preparando um professor “que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos” (GATTI, 2010, p.136).

Gatti (2010), ao analisar diversos currículos de cursos de licenciaturas de instituições públicas e privadas, verificou a existência de uma formação insuficiente com: disciplinas fragmentadas, sem inter-relação entre os conhecimentos; disciplinas destinadas à formação específica voltadas somente à teoria, poucas disciplinas ensinam o que e como ensinar; há falta de integração com as escolas; a preparação e o desenvolvimento das habilidades profissionais que contribuem para a atuação no contexto escolar são deficitárias, o que acaba por comprometer a futura ação docente.

Diversos autores (CUNHA, 2013; TANCREDI, 2009; MARCELO, 2009; TARDIF, 2002; CANÁRIO, 2001) afirmam que a formação docente ocorre principalmente na inserção no ambiente escolar. Nesse aspecto, o PIBID contempla esta questão, sendo um dos seus objetivos definidos na Portaria Capes, 96/2013:

IV-inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem. (BRASIL, 2013, p.2).

Outras contribuições relevantes do PIBID para a formação de professores são: a valorização do magistério, a articulação entre teoria e prática e a aproximação universidade e escola, também mencionadas na Portaria Capes 96/2013 como um dos objetivos do programa. Essas questões que permeiam a formação docente foram consideradas na formulação do Pibid, o que contribui essencialmente para a elevação da qualidade na formação inicial dos professores, que também poderá influenciar sua formação continuada.

Concordamos com Gonçalves (2016), que nos aponta que a proposta do PIBID ultrapassa os modelos convencionais de formação de professores, especialmente na iniciação à docência que, antes do programa, na maioria dos cursos, ocorria pelo estágio

supervisionado. O contato com a realidade escolar, a observação da sala de aula e as relações com os alunos e o professor supervisor permitem ao licenciando uma formação baseada dentro da escola e em situações reais de ensino e aprendizagem.

O programa defende uma concepção de formação que coloca o licenciando no centro do processo formativo em constante articulação com os sujeitos que compõem o contexto escolar, permitindo analisar e refletir sobre os saberes e especificidades do trabalho docente. Essa inserção e imersão na realidade escolar, possibilitam experiências significativas para o desenvolvimento pessoal e profissional dos licenciandos.

Na próxima seção, levantamos o histórico do PIBID / Unitau, pois os participantes desta pesquisa estudaram nesta instituição e participaram do PIBID.

3.1 PIBID / Unitau – Universidade de Taubaté

O Programa PIBID / Unitau teve início em novembro de 2010, surgindo do compromisso de um grupo de docentes das licenciaturas com o aprimoramento e a valorização da formação de professores da Universidade de Taubaté. A iniciativa da Capes, ao propor um programa de incentivo à formação docente que estimula a aproximação da Universidade com as escolas de educação básica e a conexão entre as dimensões teórica e prática da formação, foi percebida como uma oportunidade de renovação das práticas formativas nos cursos de licenciatura.

O PIBID / Unitau começou em 2010 com 80 alunos bolsistas e 11 escolas participantes, expandiu-se rapidamente e em 2015 contou com a participação de 320 alunos das diversas licenciaturas, que atuaram em 41 escolas públicas municipais e estaduais de Taubaté, coordenados por 17 professores da universidade, além de 60 professores supervisores da rede pública. De 2010 à 2015, houve um crescimento considerável no programa como pode ser observado na Tabela 1:

Tabela 4. Evolução do PIBID – Unitau desde sua concepção até 2017, segundo quantidade de alunos, supervisores e escolas participantes.

Ano	Alunos Bolsistas	Professores Supervisores	Escolas
2010	80	16	12
2013	270	49	33
2015	320	60	41
2017	292	50	38

Essa ampliação do programa ocorreu com base nos benefícios proporcionados aos bolsistas, às escolas e à universidade, observados e comprovados ao longo de sua existência. O PIBID/Unitau contempla as seguintes licenciaturas: Pedagogia, Biologia, Letras (Português e Inglês), Matemática/Física, Geografia, História e Educação Física, da qual o autor atuou como supervisor.

A proposta de trabalho apresenta como tema: “Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência”, o que reflete a experiência de participação no PIBID. Para os alunos bolsistas, representa uma experiência de inserção profissional e identificação com a docência, pois diferentemente do que ocorre nos estágios, são incluídos no ambiente escolar e passam a participar das atividades da escola como protagonistas. Para as escolas envolvidas, a participação no programa traz a possibilidade de rever as práticas pedagógicas, as relações com os alunos e a organização do espaço escolar. As atividades dos bolsistas têm sido valorizadas pelas escolas, que percebem as contribuições que essa relação de parceria vem trazendo para o ambiente escolar. Para os professores supervisores, a participação na formação dos bolsistas representa também um processo de autoformação e desenvolvimento profissional. (UYENO et al. 2013).

O PIBID / Unitau, propõe a partir das orientações do coordenador de área (professor da universidade) e do supervisor (professor da escola) que o aluno bolsista siga as seguintes etapas: 1- inserir-se no ambiente escolar; 2- conhecer a realidade escolar; 3- planejar e desenvolver as atividades e projetos na escola; 4- refletir sobre as ações pedagógicas; 5- produzir e partilhar os conhecimentos (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UNITAU, 2013). Para que essas ações sejam cumpridas o aluno deve dedicar 10 horas por semana, sendo 8 horas com atividades na escola e 2 horas participando de reuniões.

Cada coordenador de área orienta no máximo 4 supervisores (escolas) e 20 alunos bolsistas. Portanto, cada supervisor conta com um grupo de 5 bolsistas em sua escola, sendo que os alunos não ficam sozinhos na escola e devem atuar em parceria com os seus colegas e com a presença do supervisor. Para que o aluno bolsista conheça realidades escolares diferentes, é realizado um rodízio semestral entre as escolas participantes.

Dessa maneira, o PIBID/Unitau, busca contribuir efetivamente para a formação do futuro professor, oferecendo experiências significativas que contribuirão para a sua atuação na educação básica.

3.2 PIBID contexto atual, corte de verbas e retrocessos

Buscando uma coerência com a historicidade e para uma melhor compreensão do movimento dos fenômenos que configuram a atual situação do PIBID, refletimos a respeito das incertezas quanto à continuidade do programa, cortes de verbas e a consequente redução do número de bolsas e, ainda, o surgimento do Programa Residência Pedagógica.

Ambrosetti et al. (2013), apontam uma constatação de uma formação profissional incompatível com as exigências atuais, que somadas a insatisfação social com a qualidade da educação resultaram em uma responsabilização do poder público pelo desempenho das escolas e docentes. Esse cenário resultou na criação de diferentes programas que tem como objetivo melhorar a formação de professores, programas que foram elaborados em um momento político e econômico em que o governo federal também se preocupava com a baixa procura pelos cursos de licenciatura. Porém, hoje encontramos um outro cenário que envolve a política e uma grave crise econômica, gerando uma ameaça aos programas de formação de professores.

Nos últimos anos, o processo de formação de professores sentiu o impacto de ações e programas que visam à valorização do magistério e o ingresso na carreira docente. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e o Plano Nacional de Formação de Professores (Parfor), apresentaram bons resultados e contribuíram para a profissionalização do magistério.

Porém o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), sofreu uma redução de 14,8% no número de bolsistas nos anos de 2016 e 2017. Sem maiores detalhes, o Ministério da Educação informou em 2017 que estava estruturando para o ano de 2018 uma reformulação do programa, que concede bolsas para estudantes de licenciatura estagiarem em escolas públicas do País.

Nilson Cardoso, presidente do Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (Forpibid), afirmou neste evento em 2016, que a preocupação é com a sobrevivência do programa. "O Pibid tem uma dinâmica diferente, os alunos se formam ou conseguem outra bolsa e são substituídos. O que acontece desde 2015 é que as vagas são fechadas, sem aviso e sem a possibilidade de incluir novos bolsistas. É um efeito cascata." Esse efeito reduz sistematicamente o número de bolsas, resultando em uma redução do número de estudantes que podem ter acesso ao PIBID e, conseqüentemente, experimentar a profissão docente, o que permite uma formação em serviço e contextualizada com a realidade escolar.

Desde 2015, o PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência) vem sofrendo vários cortes e ameaças de fim pelo governo federal. Os ataques constantes geraram muitas mobilizações entre estudantes e professores que conseguiram conquistas parciais e a manutenção do programa nas universidades. Porém, em fevereiro de 2018, estudantes bolsistas do Brasil inteiro receberam e-mails da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) informando sobre o fim do programa e que os últimos pagamentos de bolsas seriam realizados até 10 de março.

Fato que se confirmou, o PIBID foi interrompido e muitos bolsistas foram prejudicados. Um novo edital do PIBID foi lançado em março de 2018, o programa foi reiniciado em agosto de 2018, com um corte significativo no número de bolsas e foi lançado, na mesma época, o Programa de Residência Pedagógica.

Salientamos que desde o fim de 2017 o governo federal vem anunciando como ponto central da Nova Política de Formação de Professores a modernização do PIBID, ou que será transformado em outro programa denominado de Residência Pedagógica, com promessas de "universalização" do projeto. Entretanto, é evidente que em nenhum momento o Ministério da Educação consultou os sujeitos envolvidos diretamente no processo de formação docente, no sentido de ampliar democraticamente o debate sobre essa proposta de mudança. O resultado dessa proposta inicial foi a redução do número de bolsas para o PIBID, sendo que a partir de 2018 o PIBID será destinado para estudantes que estejam na primeira metade do curso de licenciatura e o Residência Pedagógica para os que estejam na segunda metade da licenciatura e mais direcionado para aperfeiçoar o modelo atual de estágio.

Uma notícia preocupante, veiculada na imprensa em agosto de 2018, informa que a Capes decidiu enviar um ofício ao governo federal. Depois que recebeu uma informação preliminar do MEC, que constava a previsão de que o valor do orçamento para 2019 cairia de R\$ 3,8 bilhões para R\$ 3,3 bilhões. Isso representa uma queda de pelo menos R\$ 580 milhões, considerando o orçamento de 2018 sem o valor da inflação.

Esse valor, para efeitos de comparação, representa quase a totalidade da verba do PIBID e do Programa de Residência Pedagógica. Por isso, a Capes diz que, se perder esse recurso, terá que tomar opções como acabar com os dois programas durante o ano todo, ou distribuir o corte horizontalmente, o que pode fazer com que a verba para todos eles acabe a partir de agosto. A previsão do corte no orçamento da Capes pode afetar também a pós-graduação, com a suspensão do pagamento de bolsistas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, atingindo mais de 93 mil discentes e pesquisadores.

Enfim, temos um cenário de muitas incertezas que afetam a continuidade do PIBID, reduzem o número de bolsistas e apontam para uma reformulação do programa. Além disso, foi criado o Programa Residência Pedagógica, que visa induzir o aperfeiçoamento do estágio curricular supervisionado, por meio da imersão do licenciando – que esteja na segunda metade do curso- numa escola de educação básica.

As políticas públicas de formação de professores continuam escassas e precárias e mesmo as que já estão consolidadas podem deixar de existir, ou serem reduzidas, a qualquer momento, de acordo com a vontade dos nossos governantes.

4. PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

O referencial teórico que fundamenta esta pesquisa é o da Psicologia Sócio- Histórica, que se baseia na Psicologia Histórico-Cultural de Vigotski (1896-1934). Conforme Bock et al. (2001), uma psicologia que se apresentou com o objetivo de superar as visões dicotômicas entre o natural e o social, entre a autonomia e a determinação e entre o interno e o externo, presentes na construção da Psicologia como ciência no século XIX.

Bock et al. (2001), apontam que a Psicologia Sócio-Histórica traz a possibilidade de crítica, não apenas por uma intencionalidade de quem a produz, mas por seus alicerces epistemológicos. Segundo os autores, fundamenta-se no marxismo e apresenta o materialismo histórico-dialético como filosofia e método.

Assim, temos uma concepção de ser humano como ser social e historicamente constituído. Uma Psicologia que, baseada no método e nos princípios do materialismo dialético, compreende o ser humano a partir da explicação dos fenômenos e da compreensão das funções psicológicas superiores, as quais, são determinadas histórica e culturalmente.

Nessa perspectiva, existe uma interação contínua entre natureza e homem, pois a ação humana transforma a natureza, e a natureza, transformada, cria novos homens, de forma que ambos, homem e natureza, se constituem mutuamente (VIGOTSKI, 2003). Por isso, é fundamental compreendermos que o indivíduo somente se humaniza através da relação com os homens e sua cultura. As características tipicamente humanas não são transmitidas por hereditariedade biológica, mas sim adquiridas no processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes.

Segundo Leontiev (2004, p.279): “O homem é um ser de natureza social, e tudo que tem de humano provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade”.

O homem precisa aprender a ser homem, não são apenas as condições biológicas que permitem concluir esse processo, é preciso viver em sociedade, se relacionar e se constituir como pessoa humana. Conforme nos aponta Leontiev (2004, p.285), “cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. È preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade”. Desse modo, a abordagem sócio-histórica defende a proposta de interações contínuas, percebendo que o social e o histórico são mutáveis e constitutivos um do outro e do próprio indivíduo.

Vigotski, referência principal da Psicologia Sócio-Histórica, nasceu em 1896, em Orsha (Bielorrússia), na extinta União Soviética, em uma família com condições econômicas estáveis. Na cidade de Gomel, viveu a infância e a adolescência, a cultura familiar propiciou o contato com diferentes manifestações artísticas e intelectuais. Em 1920, Vigotski recebeu o diagnóstico de tuberculose e veio a falecer em 1934, aos trinta e sete anos com aproximadamente 200 trabalhos acadêmicos publicados.

A constituição dessa psicologia ocorreu no início do século XX, a partir dos estudos de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Aleksei Nikolaevich Leontiev, os quais se uniram na afirmação da materialidade dos processos psicológicos humanos.

Vigotsky, Luria e Leontiev viveram a Revolução Russa, e momentos de mudanças na sociedade que buscava uma nova organização social. Neste momento histórico Vigotski e suas propostas se constituíram, propondo mudanças e transformações na Psicologia e na Ciência soviética, criticou a divisão da Psicologia em orientações naturalistas e mentalistas, o que, em sua percepção, acentuava a questão do dualismo mente-corpo, natureza-cultura e consciência-atividade. Em conjunto com seus colaboradores, Vigotski se preocupou em desenvolver uma abordagem que entendesse de forma integrada o corpo e a mente, como processo biológico e social, em um processo histórico para a Psicologia e para a Educação.

Vigotski (1996) considera que os objetivos de sua teoria são caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formam ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida do indivíduo.

Bock (2001), considera a Psicologia Sócio-Histórica elaborada por Vigotski, como uma abordagem crítica em Psicologia, uma vez que abandona a visão abstrata dos fenômenos psicológicos e afirma que eles não preexistem ao homem, e são determinadas pelas condições sociais, econômicas e culturais em que vivem os homens.

Oliveira (1993) nos indica que Vigotski, baseado nos princípios do materialismo dialético, procurou construir uma nova Psicologia, com o objetivo de integrar, numa mesma perspectiva, a unidade do homem enquanto corpo e mente, enquanto ser biológico e social, enquanto membro de uma espécie humana e participante de um processo histórico. A tese central é que o homem é um ser essencialmente social, ou seja, o ser humano constitui-se como tal na sua relação com o outro social. Essa tese permite colocar o sujeito no centro da história, atuando na sua construção, e não apenas recebendo marcas dos diversos acontecimentos.

O homem não está subordinado apenas às leis biológicas, como nos aponta Luria (1979, p. 72): “encontramos frequentemente situações nas quais a atividade consciente do homem, além de não se sujeitar às influências e necessidades biológicas, ainda entra em conflito com elas e chega a reprimi-las”. Assim, o homem está subordinado principalmente às leis sócio-históricas, constituídas pelo movimento, pelas mudanças, tecidas e fixadas na atividade e na cultura humana. Através do contato social e da apropriação da cultura do seu entorno que o homem aprende a ser humano:

Cada geração começa, portanto, a sua vida num mundo de objetos e de fenômenos criados pelas gerações precedentes. Ela apropria-se das riquezas desse mundo participando no trabalho, na produção e nas diversas formas de atividade social e desenvolvendo assim as aptidões especificamente humanas que se cristalizaram, encarnaram nesse mundo. (LEONTIEV, 2004, p. 284).

Outro ponto fundamental é que a apropriação da cultura humana não ocorre de forma automática ou passiva, trata-se de um processo ativo, por parte do indivíduo, conforme explica Leontiev (2004, p. 286): “devemos sublinhar que esse processo é sempre ativo do ponto de vista do homem”. Outro aspecto fundamental do processo de apropriação é que este é sempre mediado socialmente:

As aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente dadas aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas são aí apenas postas. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, a criança, o ser humano, deve entrar em contato com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função este processo é, portanto, um processo de educação. (LEONTIEV, 2004, p. 290).

A humanização, isto é, o desenvolvimento dos processos tipicamente humanos – a construção das funções psicológicas superiores – acontece por meio da apropriação, em nível ontológico, da cultura desenvolvida pelas gerações precedentes. O desenvolvimento mental consiste na transição das formas diretas, inatas e naturais de comportamento para funções mentais mediadas e artificiais que se desenvolvem no processo de desenvolvimento cultura. Assim, o processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores é o principal objeto de estudo da Psicologia Sócio-Histórica.

Para compreender esse homem como ser social e historicamente constituído, que aprende a ser humano se apropriando da cultura, por meio de atividades e relações mediadoras, é preciso estudá-lo em seu processo histórico, em suas transformações e em sua gênese, ou seja, estudá-lo dialeticamente. A Psicologia Sócio-Histórica propõe algumas categorias teóricas que se aplicam a esse estudo dialético do homem. De acordo com Aguiar

(2001), tais categorias, compreendidas como formulações teóricas que representam uma realidade concreta, buscam descrever, explicitar e explicar um fenômeno em sua totalidade, carregando seu movimento, suas contradições e sua historicidade.

Concordamos com Bock, Gonçalves e Furtado (2015), ao apontarem que as categorias estão sempre imbricadas entre si e são construtos intelectivos cuja finalidade é favorecer a apreensão do movimento do fenômeno para a compreensão de suas determinações e de sua essência. Cada categoria tem sua especificidade, mas estão interligadas, de modo que uma não é sem a outra, em um constante movimento dialético: uma não pode ser compreendida sem as demais. Algumas dessas categorias, fundamentais, para o entendimento dos fenômenos analisados nessa pesquisa, serão descritas a seguir.

4.1 Historicidade

A categoria historicidade é essencial para compreendermos a Psicologia Sócio-Histórica, através dela podemos superar a naturalização e simplificação do objeto de estudo da Psicologia, segundo Bock e Gonçalves (2009). Ao buscarmos a produção de conhecimento crítico em Psicologia, passamos pela historicidade dos fenômenos, na sua base concreta material, Bock e Gonçalves (2009 p. 25), o que “significa explicitar e romper com processos alienantes, tanto singulares como coletivos”.

Concordamos com Bock e Gonçalves (2009), que afirmam que a Psicologia Sócio-Histórica é capaz de produzir um saber crítico baseado em seus fundamentos epistemológicos, defendem também que essa Psicologia vai além de um campo teórico partindo para uma metapsicologia, destacando a crítica como modelo de apreensão, compreensão e interpretação da realidade. Ao abordarmos a crítica buscamos o que está para além das aparências do fenômeno, procurando entender as contradições que o constituem.

Como a dialética parte do movimento e da mudança, utiliza a historicidade do fenômeno para compreender seu processo de constituição. A historicidade contribui para a compreensão do movimento dos fenômenos, ou seja, ajuda a compreender como algo passou a ser outro, enfatizam Aguiar e Ozella (2006).

Definindo a história, como uma categoria analítica: historicidade, significa que:

“os atos e os acontecimentos sociais e pessoais são produtos da ação dos homens entre si no mundo; são simbolizados e possuem interações e significados construídos nesse processo de existência. O que estamos dizendo é que a distinção entre o que é da ordem natural e o que é da ordem social/humana existiu desde a humanização do homem, mas só pode ser claramente percebida a partir de determinadas condições, assim como o processo contraditório presente no real. Portanto, reconhecer essa distinção na produção do saber sobre o homem, o que implica

tomar a historicidade como categoria analítica na compreensão do humano é fundamental.” (BOCK E GONÇALVES, 2009, p. 35).

Concordamos com Sirgado (2000), ao apontar que a questão da história é uma questão-chave para analisarmos a natureza do social e do cultural na obra de Vigotski, significa voltarmos à matriz que constitui o pensamento de Vigotski. O autor aponta também que o caráter histórico é o que diferencia a noção de desenvolvimento humano de Vigotski de outras concepções psicológicas.

Vigotski (2000), defende que a historicidade não pode ser vista como uma simples sucessão cronológica de fatos, estudar algo historicamente significa estudar em um processo de mudança, o que representa o requisito básico do método dialético. Neste sentido Bock (1999), aponta que o materialismo histórico-dialético se opõe a naturalização dos fenômenos sociais e humanos, pois acredita que todo fenômeno humano é social e todo fenômeno social não é natural e sim histórico e não pode ser compreendido senão em sua historicidade.

Ao estudarmos o PIBID, enquanto programa de formação inicial de professores, devemos considerar que a dialética parte do movimento e da mudança e utiliza a historicidade para compreender seu processo de constituição. Assim, pensar em formação de professores abrange todos os aspectos históricos que constituíram e influenciaram essa complexa questão.

No percurso dessa pesquisa sobre as significações do PIBID para a formação inicial de professores, a noção de historicidade é referência fundamental:

[...] pois aponta a necessidade de se incluir, na compreensão dos processos da realidade, o conteúdo que identifica cada fenômeno na sua relação com a produção humana histórica, inclusive e principalmente, na sua relação com diferentes grupos sociais, definidos por diferenças no lugar social produzido pelas contradições da base material (BOCK e GONÇALVES, 2009, p. 39).

Justificamos o estudo das próximas categorias: atividade, consciência e mediação, baseados em Bock e Gonçalves (2009), que apontam, de acordo com um referencial marxista, a atividade humana apresenta três aspectos fundamentais, a saber: ser orientada por um objetivo (sendo orientada, ela é consciente), fazer uso dos instrumentos de mediação e produzir algo caracterizado como elemento da cultura.

Essas três dimensões da atividade humana (orientada por um objetivo, uso de instrumentos de mediação e produzir cultura), segundo Bock e Gonçalves (2009, p. 36) “não seriam possíveis sem a articulação dialética com a categoria consciência. Atividade e consciência são processos recursivos”.

4.2 Atividade

Essa categoria é de fundamental importância para a Psicologia Sócio-Histórica, pois através da atividade que o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores e se humaniza. Isso ocorre porque para se apropriar da cultura, para constituir sua consciência e nos demais processos que o caracterizam como humano, é necessário que o homem realize atividades mediadas e mediadoras, social e historicamente construídas.

Segundo Leontiev (2004, p. 286): “para se apropriar dos objetos que são produto do desenvolvimento histórico, é necessário desenvolver em relação a eles uma atividade que se reproduza, pela sua forma, os traços essenciais da atividade encarnada, acumulada no objeto”.

A atividade não consiste apenas em um simples reflexo ou resposta a um estímulo externo, implica em um processo dialético de transformação entre natureza e homem. O homem não se relaciona com a natureza a não ser por meio de uma atividade, ou seja, esta é mediadora na relação entre homem e natureza. Ao mesmo tempo, a atividade é sempre mediada, ou seja, ao realizar uma atividade, o ser humano não age apenas sobre a natureza, ele se relaciona com os outros, e nos limites dessas relações sociais que estabelece sua atividade.

Leontiev (2004) relata que a atividade é sempre mediada pela sociedade e pelos instrumentos e signos socialmente construídos. A atividade humana existe se estiver ligada às relações sociais e, portanto, está subordinada às condições de vida.

O homem precisa se relacionar com outros homens através da atividade, essa atividade construída sócio-culturalmente carrega um sentido capaz de transformar esse homem. Segundo Leontiev (2004, p. 84), “é precisamente a atividade dos outros homens que constitui a base material objetiva da estrutura específica da atividade do indivíduo humano”.

Conforme nos aponta Aguiar (2001, p. 55):

“o homem está em relação com o mundo, atua interferindo no mundo (atividade) e, ao mesmo tempo, é afetado por esta realidade, constituindo seus registros. O mundo psicológico, portanto, se constitui a partir da relação do homem com o mundo objetivo, coletivo, social e cultural. Ali estão as fontes propulsoras do movimento do homem. Ali estão os elementos básicos para que a relação do homem com o mundo não seja a relação de um organismo com um meio nem possa ser vista como tal. A humanidade necessária para que o homem se torne humano está na cultura, nas coisas construídas pelo homem que se objetivaram na cultura, nas relações sociais, nos outros, nas formas de vida, no meio, que é um meio humano, porque construído pela atividade humana, pelo trabalho”.

Considerando que a atividade é orientada por um objetivo, Bock e Gonçalves (2009, p. 36), [...] supõe-se que seja consciente, ou seja, que envolva planejamento, antevisão de processos, avaliação de processos e ações. Neste sentido é fundamental a atuação do

professor ao planejar suas aulas, escolher sua metodologia de trabalho, suas ações e intenções e avaliar todo o processo.

4.3 Consciência

Segundo Aguiar (2001), a consciência origina-se a partir da relação do homem com a realidade e pode ser compreendida como um sistema integrado, em permanente movimento, no qual as condições históricas e sociais se transformam em construções simbólicas e singulares, por meio de um processo de conversão. Assim, a consciência apresenta-se como um fenômeno histórico, dialético e socialmente determinado, que se constitui e se desenvolve na e pela relação com os demais.

A dimensão subjetiva da realidade é uma categoria que mostra que a formação da consciência é dialética: subjetividade e objetividade formam um par dialético, e, nesta contradição se constituem mutuamente, um não é sem o outro.

Segundo Leontiev (2004), a estrutura da consciência do homem transforma-se com a estrutura da atividade, assim para compreender o processo da consciência na perspectiva sócio-histórica implica compreender as categorias essenciais que a determinam, sendo a principal delas a atividade. Assim sendo, a consciência apresenta um caráter mutável diante do desenvolvimento sócio-histórico do indivíduo de acordo com a atividade desenvolvida, pois para a Psicologia Sócio-Histórica o homem é um ser ativo.

Aguiar (2001), nos aponta que para refletirmos sobre o processo de constituição da consciência, devemos focalizar a questão da linguagem, que, sendo produzida social e historicamente, é o instrumento fundamental nesse processo de constituição do sujeito.

“Os signos entendidos como instrumentos convencionais de natureza social, são os meios de contato do indivíduo com o mundo exterior e também consigo mesmo e com a própria consciência. Os signos, constituem a forma privilegiada de apreensão da consciência”. (AGUIAR, 2001, p. 225).

Aguiar (2001), nos aponta que para Vigotski, a atividade humana não é internalizada em si, mas é uma atividade significada, como um processo social, mediatizada semioticamente.

“A consciência, dessa forma, se constitui a partir dos próprios signos, ou seja, de instrumentos construídos pela cultura e pelos outros que, quando subjetivados, se tornam instrumentos internos e subjetivos da realização do indivíduo consigo mesmo. O signo é tudo aquilo que possui um significado e se remete a algo situado fora de si

mesmo; é o elemento que integra as funções psicológicas superiores”. (AGUIAR, 2001, p. 100-101).

A compreensão da categoria consciência é fundamental para a apreensão das demais categorias da Psicologia Sócio-Histórica, uma vez que estas se constituem mutuamente, em uma relação dialética. Sendo assim, a constituição da consciência encontra-se profundamente ligada à atividade mediada, pois ambas se configuram dialeticamente: a atividade proporciona o desenvolvimento da consciência, e esta, determina o desenvolvimento da atividade mediada. Ao mesmo tempo, a consciência é produzida e produtora do desenvolvimento da linguagem e, portanto do pensamento.

4.4 Mediação

Vigotski (1998) propõe a categoria mediação, ao destacar a importância das interações sociais. De acordo com Oliveira (1997, p.26) “a mediação é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação”. Assim, a aprendizagem é que constituirá as formas de ser, pensar e sentir do indivíduo sempre mediada pelo outro.

Vigotski (1930) coloca a mediação como parte do processo que envolve o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. O seu estudo sobre a construção do pensamento e da linguagem mostrou que havia um processo mais complexo, o da mediação, o qual constituía o uso de signos e significados em todas as suas manifestações concretas, seja no desenho, escrita, leitura e o sistema de números.

A relação do homem com o mundo ocorre pela atividade prática, criando construções simbólicas, ou seja, a mediação acontece por meio da leitura do mundo simbólico, da cultura que está inserido o sujeito e como ela foi apresentada e interpretada pela sociedade que o indivíduo pertence. Nesse sentido: “a cultura é, portanto, parte constitutiva da natureza humana, já que sua característica psicológica só se dá através da internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (REGO, 1995, p. 42).

Para ampliarmos nosso entendimento da categoria mediação, discutida por Vigotski em seus escritos, trazemos a contribuição de Severino (2002, p. 44) a categoria mediação se refere: “[...] a uma instância que relaciona objetos, processos ou situações entre si; a partir daí o conceito designará um elemento que viabiliza a realização de outro que, embora distinto dele, garante sua efetivação, dando-lhe concretude”.

Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica a relação homem e mundo ocorre sempre pela mediação, cuja função não é a de apenas ligar a singularidade e a universalidade, mas de ser o centro organizador objetivo dessa relação. Na visão de Rego (1998), é pela mediação que o indivíduo se relaciona com o ambiente, pois, enquanto sujeito do conhecimento, ele não tem acesso direto aos objetos, mas, apenas, a sistemas simbólicos que representam a realidade. É através dos signos, das palavras, dos instrumentos, que ocorre o contato com a cultura.

Saviani (2015), aponta que a centralidade da categoria mediação origina-se diretamente da centralidade do trabalho, que é o processo pelo qual o homem ao se destacar da natureza entra em contradição com a mesma e precisa negá-la para afirmar sua humanidade. Assim um ser natural é obrigado, para existir, a produzir sua própria vida agindo sobre a natureza e transformando-a (SAVIANI, 2015, p. 33).

Trazendo a categoria mediação, especificamente para a educação, Saviani (2015), aponta que para fazer parte do gênero humano, o sujeito precisa ser formado, precisa ser educado e acrescenta que o indivíduo da espécie humana não nasce homem, se torna homem e se forma homem. Neste sentido, Vigotski (2003), em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança, aponta que o amadurecimento dessas funções ocorre com o auxílio do adulto, sendo que a essa colaboração original entre a criança e o adulto resulta o amadurecimento precoce dos conceitos científicos.

4.5 Pensamento e linguagem

O pensamento é gerado por razões, interesses e emoções ligadas aos motivos e às necessidades do indivíduo. Engloba diferentes processos que se complementam, como memória, cognição e afeto. Vigotski (2009), diferencia pensamento e linguagem das funções psicológicas elementares, essas devem ser compreendidas com relação ao aparato biológico de cada indivíduo, produto da atividade cerebral, como exemplo, as reações automáticas e reflexas, que têm origem biológica e estão presentes na criança ao nascer e nos animais.

As funções psicológicas superiores surgem da interação do sujeito com a cultura e com a sociedade a qual pertence, o chamado processo de humanização. As funções superiores são entendidas como o funcionamento psicológico que se desenvolve na e pelas relações sociais, entre o indivíduo e o mundo.

A partir do momento que o corpo biológico entra em contato com o social e, assim, se humaniza esses dois elementos nunca se separam, mas não perdem sua singularidade.

A linguagem é um sistema de signos e significados, sendo principalmente por meio dela que o homem se apropria da cultura que o cerca. Ao nascer em um contexto humanizado, a criança depara-se com a linguagem e, aos poucos, se apropria dela por meio das relações sociais.

Cunha (2009), nos indica que a linguagem é a capacidade que o homem possui de operar o pensamento através de signos, ou seja, são os signos (a linguagem) que mediatizam a operação do pensamento. A palavra é que representa o objeto na consciência.

Segundo Aguiar (2001b, p. 130): "A linguagem é instrumento fundamental no processo de mediação das relações sociais, por meio do qual o homem se individualiza, se humaniza, apreende e materializa o mundo das significações que é constituído no processo social e histórico".

Desta forma, como nos aponta Cunha (2009), para Vigotski a relação entre o pensamento e a linguagem é essencial para a compreensão da constituição do homem, pois é através desta que o homem se apropria da história, da cultura e da natureza, diferenciando-se dos demais animais e dos outros membros da sua espécie.

Finalizando o estudo das categorias essenciais para a compreensão deste estudo, partimos para o sentido-significado, ou seja, as significações que os egressos do PIBID atribuem à formação inicial de professores.

4.7 Sentido-significado

Oliveira (2010), nos indica que segundo as análises de Vigotski sobre as relações entre pensamento e linguagem, a questão do significado ocupa lugar central. O significado é um componente essencial da palavra, sendo, ao mesmo tempo, um ato de pensamento, pois o significado de uma palavra já é, em si, uma generalização. No significado da palavra o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal. Quando dizemos caneta, lápis e borracha, por exemplo, estamos pronunciando algumas palavras que possuem um determinado significado. Esses significados possibilitam a comunicação entre os usuários da língua e definem um modo de organizar o mundo real de forma que a alguns objetos aplicamos uma palavra específica e a outros não.

Oliveira (2010), nos aponta também que os significados proporcionam a mediação simbólica entre o indivíduo e o mundo real, constituindo-se em uma espécie de filtro através do qual o indivíduo é capaz de compreender o mundo e agir sobre ele.

Segundo Vigotski (2003, p. 104):

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da “palavra”, seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um elemento da fala. Mas, do ponto de vista da psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento.

Os significados são construídos ao longo da história pelos homens, com base nas relações com o mundo físico e social. São conteúdos instituídos, mais fixos também, dicionarizados e apropriados pelos homens a partir de sua própria subjetividade.

Para entendermos o conceito de sentido, recorremos a Aguiar (2001), o sentido é a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência. O sentido se constitui, portanto, a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a vivência pessoal. É, portanto, mais complexo do que o significado e se refere ao significado da palavra para cada indivíduo, sendo composto por relações que dizem respeito ao contexto de uso da palavra e às vivências afetivas e emocionais do indivíduo.

Oliveira (2010), nos explica e exemplifica a questão do sentido, por exemplo, a palavra carro para um motorista de táxi, significa um instrumento de trabalho; para um adolescente que gosta de dirigir pode significar uma forma de lazer; para um pedestre que já foi atropelado o carro tem um sentido ameaçador, que lembra algo desagradável e para alguém que precisa chegar a um determinado lugar e não possui carro, significa, em contrapartida algo agradável, que traz conforto e rapidez. O sentido da palavra liga seu significado objetivo ao contexto de uso da língua e aos motivos afetivos e pessoais de seus usuários. Concordamos com Aguiar (2001, p. 105), que afirma que:

[...] quando nos referimos às expressões do sujeito, ao novo que ele é capaz de colocar no social, estamos nos referindo aos sentidos que produz, aos sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar, por exemplo.

A atividade do homem é sempre significada uma vez que as “experiências concretas de atividades dos homens, implicam necessariamente a produção de idéias e representações sobre elas” (BOCK, GONÇALVES e FURTADO, 2015, p. 49). Aguiar (2011), aponta que a atividade significada é definida pela maneira que cada sociedade se organiza para o trabalho,

que é a transformação da natureza para a produção da existência humana, o que é possível apenas em sociedade.

Ao utilizarmos as categorias sentido-significado, ou seja, as significações que os egressos do PIBID atribuem à formação inicial de professores, adotamos o hífen em substituição ao “e” por se tratar de um par dialético e contraditório tal como ensino-aprendizagem, que não pode ser dicotomizado. Dentro da perspectiva da Psicologia Sócio-histórica, as significações são entendidas como a articulação dialética dos sentidos e significados, um par dialético que se constitui mutuamente, mas um não é o outro.

Com relação à apropriação da atividade pelo sujeito, Zanella (2004), aponta que para Vigotski o que é tornado próprio pelo homem é a significação da atividade ou ação, ou seja, os significados e os sentidos que o sujeito elaborou neste processo, seu processo de subjetivação.

Para encerrarmos esta importante categoria, trazemos a contribuição de Zanella (1997), que aponta que a significação se refere ao o que as coisas querem dizer, aquilo que significa e como as coisas não significam por si próprias e possuem significados diferentes para sujeitos também diferentes. Assim, a significação é um fenômeno humano que se desenvolve na relação entre os sujeitos, sendo sócio-historicamente produzida.

5 METODOLOGIA

Nesta seção apresentamos a opção a respeito da pesquisa proposta, existem diferentes tipos de pesquisas que podem ser usadas na área da educação. Quanto à abordagem, temos as pesquisas qualitativas e quantitativas. Considerando os objetivos e as características desta pesquisa, definimos a natureza da metodologia como predominantemente qualitativa, pois segundo Gonzáles Rey (2005, p. 81) “envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele”.

A abordagem qualitativa é adequada à presente pesquisa, pois se orienta, epistemologicamente, à compreensão mais detalhada de fenômenos educativos e sociais e à descoberta e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos, conforme Esteban (2010).

De acordo com o principal referencial teórico adotado nesta pesquisa que é o da Psicologia Sócio-Histórica, a pesquisa qualitativa enfatiza a análise das determinações, a apreensão do fenômeno para além da aparência. A função da pesquisa sócio-histórica é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo do imediato, buscando o processo e a crítica.

Vigotski enfoca o método como um meio pelo qual se estuda não o sujeito em si, mas como ele se constitui sócio-historicamente. O pressuposto desta pesquisa é que a experiência dos professores egressos do PIBID, não ocorre de forma isolada e descontextualizada, pelo contrário há um conjunto de sentidos-significados em construção que envolve um contexto específico, com dimensões sociais e culturais próprias, que ocorrem em um tempo e espaço determinados.

Aguiar (2007), destaca que Vigotski afirmava não ser possível um método que desconsiderasse a relação homem/mundo. Quando propõe a dialética como base de seu método, ele assume que o homem –objeto de seu estudo- é um ser único, singular, mas histórico, que se constitui na relação de exclusão e inclusão, com contradições, em uma relação dialética com o social e o histórico, constituindo-se e sendo constituído pela realidade social, sem nela se diluir.

Por isso, os métodos baseados em estímulo-resposta não eram, segundo Vigotski, suficientemente capazes de apreender os processos internos do sujeito: “[...] era preciso substituir a análise de um objeto pela análise do processo, da sua constituição, da sua gênese; [...] apreender os processos internos, para isso, era preciso exteriorizá-los, observar o não

observável, o lado escuro da lua” (VIGOTSKY, 1993, p. 129). Assim, Vigotski acreditava ser necessário um método que rompesse com a visão linear e positivista, chegando à subjetividade do sujeito.

Ressaltamos que a concepção de homem que “se constitui numa relação dialética com o social e a história” (AGUIAR e OZELLA, 2006, p. 224), é a referência para esta pesquisa e busca superar a dicotomia entre sujeito individual e vida social, uma vez que o homem passa a ser considerado como único e social ao mesmo tempo. Para compreendermos os participantes desta pesquisa precisamos considerar a historicidade e as experiências sociais e culturais adquiridas nas relações sociais e devemos considerar o contexto em que essas relações se desenvolveram.

5.1. Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa se caracteriza como de abordagem predominantemente qualitativa, uma vez que seu caráter subjetivo “[...] considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade que não pode ser traduzido em números”. (SILVA, 2005, p. 20).

Nesse sentido, não nos preocupamos com representações numéricas porque a análise das contribuições do PIBID para a formação docente não se traduz apenas em números. Ao aprofundar-se na compreensão de um grupo social ou de uma organização, busca explicar o porquê dos fatos, os motivos, as crenças e atitudes, em vez de quantificá-los, transformá-los em valores (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Quanto à sua natureza, se classifica como uma pesquisa básica, de acordo com Silva (2005, p. 20), “objetiva gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço da ciência sem aplicação prática prevista. Envolve verdades e interesses universais”.

Quanto ao tipo de pesquisa, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque “[...] busca levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, mapeando as condições de manifestação desse objeto” (SEVERINO, 2008, p. 122). E descritiva porque “[...] visa descrever as características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações variáveis.

5.2 Participantes da pesquisa

Os participantes dessa pesquisa são os egressos do PIBID / Unitau – Universidade de Taubaté, de diferentes licenciaturas, envolvendo de cinco a nove bolsistas de cada um dos cursos de licenciatura participantes do PIBID, perfazendo um total de 45 (quarenta e cinco) participantes da pesquisa. Sendo que 40 (quarenta) deles responderam um questionário com questões fechadas e abertas, cujos critérios de seleção foram a participação mínima de um ano no PIBID e a conclusão da licenciatura. Outros cinco participantes foram submetidos à entrevista, cujos critérios de seleção foram a participação mínima de dois anos no PIBID, conclusão da licenciatura e tempo mínimo de um ano como docente.

5.3 Instrumentos da pesquisa

Para uma maior qualidade e riqueza de informações, utilizamos os seguintes instrumentos de pesquisa:

a) Questionários: Aplicamos um questionário com dezesseis questões para os quarenta participantes desta pesquisa, que são os egressos do PIBID e que concluíram a licenciatura. Neste questionário, foram realizadas perguntas fechadas de múltipla escolha, para verificar as contribuições do PIBID, e ainda levantar dados da formação inicial e tempo de magistério. Foram realizadas questões abertas, a fim de que cada professor explique a importância, o que significou ter participado do PIBID e suas contribuições para sua formação docente e humana.

De acordo com Gil (1994, p. 124), o questionário é uma “[...] técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. O questionário no Apêndice I é composto por seis questões fechadas e dez abertas, que pretendem responder ao questionamento do problema da pesquisa.

Concordamos com Gil (1994), apontando que as perguntas abertas são aquelas que o sujeito responde com suas próprias palavras sem nenhuma restrição, as perguntas fechadas são previstas respostas (sim ou não) e também perguntas que possuem relativamente um número maior de possíveis respostas (múltipla escolha).

b) Entrevistas: Esse instrumento é adequado aos objetivos desse estudo, porque guia o entrevistador com um esquema básico de investigação, que não é rigidamente seguido, e permite ao entrevistado uma maior flexibilidade na verbalização dos conteúdos. (ANDRÉ;

LUDKE, 1986). Esse procedimento permite o acesso a dados mais consistentes, e proporciona a expressão pelos participantes de uma maior quantidade de informações de forma mais aprofundada sobre determinadas questões colocadas pelo pesquisador.

Concordamos com Minayo (2000), que aponta que a relação entrevistado e entrevistador é intersubjetiva, e disto depende o aprofundamento e êxito das informações a serem obtidas numa pesquisa qualitativa. Assim, o processo de entrevista é um momento contraditório, conflitivo e ao mesmo tempo rico, pois permite a construção de um produto novo a partir das inter-relações entrevistador/entrevistado.

Com o objetivo de captar os sentidos e os significados presentes nos relatos dos professores egressos do PIBID, é necessário compreendermos, brevemente, a história de vida dos professores. Assim, as entrevistas iniciaram pautadas em elementos ligados à escolarização, trabalho e formação, as questões referentes ao PIBID foram inseridas e aprofundadas gradativamente, conforme Apêndice II.

Foram selecionados 5 (cinco) participantes, cujos critérios de seleção foram a participação mínima no PIBID por dois anos, conclusão da licenciatura e atuação docente por no mínimo 1 ano. A partir dessa seleção prévia, aplicamos a entrevista para obtermos um detalhamento mais aprofundado dos sentidos e significados atribuídos ao processo de formação docente por egressos do PIBID.

5.4 Procedimentos para Coleta de Dados

Por utilizar seres humanos para a coleta de dados, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté (CEP-UNITAU), que tem a finalidade maior de defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. Após sua aprovação, por meio de protocolo, foi solicitada a autorização da Coordenadora Institucional do PIBID/Unitau, a Prof^a Dra Maria Teresa de Moura Ribeiro.

Primeiramente foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (conforme Apêndice I) aos indivíduos que aceitaram participar do estudo, sendo-lhes garantido o sigilo de sua identidade, bem como assegurada sua saída do presente estudo, se assim desejarem, a qualquer tempo.

Os questionários foram aplicados, em sua maior parte, pessoalmente pelo pesquisador, porém para alcançar um número maior de participantes recorreremos aos meios de comunicação tecnológica, que envolveram e-mail, whatsapp e facebook, com um alcance e

praticidade maior para o WhatsApp. O uso da web para pesquisas qualitativas está em expansão e muitos pesquisadores adotam a tecnologia, por isso enviamos um conjunto de questões para os egressos do PIBID e solicitamos o retorno das respostas (FLICK, 2009).

Como já foi dito, a pesquisa foi realizada por meio de questionários e de uma entrevista semi-estruturada, com roteiro prévio de perguntas (conforme Apêndices I e II), compostos de perguntas abertas e fechadas, nas quais o objetivo foi conhecer os sentidos-significados atribuídos ao processo de formação docente por egressos do PIBID, de acordo com os referenciais teóricos da Psicologia Sócio-Histórica, que se pauta pelo materialismo histórico e dialético, o que implica uma concepção de ser humano como ser social e historicamente construído.

Nessa perspectiva, existe uma interação contínua entre natureza e homem, pois a ação humana transforma a natureza, e a natureza, transformada, cria novos homens, de forma que ambos, homem e natureza se constituem mutuamente (VIGOTSKI, 2003). As informações armazenadas no formato digital e impressos serão mantidas sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, quando então serão inutilizadas.

5.5 Procedimentos para Análise de Dados

Os dados obtidos por meio dos questionários e das entrevistas foram analisados a partir dos pressupostos de Vigotski (1993) de que o significado da palavra é um evento verbal e intelectual, e “[...] é um fenômeno do pensamento só na medida em que o pensamento está ligado à palavra e encarnado nela e vice-versa, é um fenômeno da linguagem só na medida em que a linguagem está ligada ao pensamento e iluminada por ele” (VIGOTSKI, 1993, p. 289). É por meio da palavra que o pensamento se realiza e no qual estão inseridos os aspectos afetivos-volitivos, significados e sentidos constituídos na tensão entre história individual e social.

A palavra com significado é a primeira unidade que se destaca no momento empírico da pesquisa. Assim, partimos das palavras inseridas no contexto que lhe atribuí significado, desde a narrativa do sujeito até as condições histórico-sociais que o constituem (AGUIAR, 2006).

Iniciamos a interpretação dos dados a partir do levantamento dos núcleos de significação da fala. Estes são temas centrais extraídos do relato do sujeito que se destacaram de algum modo, geralmente são aqueles que demonstram maior motivação dos participantes,

mas também podem ser constituídos a partir de questões que apareceram com grande frequência e pontos que se revelaram contraditórios.

Aguiar e Ozella (2006) indicam o percurso para a construção dos núcleos de significação e apontam que a elaboração dos núcleos de significação envolve um percurso complexo desde a identificação de pré-indicadores, a menor unidade de significado, que servem de base para a construção de indicadores e, posteriormente são aglutinados em núcleos de significação.

Os pré-indicadores foram inferidos a partir dos comentários dos participantes da pesquisa e caracterizam-se por temas variados baseados na frequência com que comentários e opiniões aparecem e que além da frequência sejam significativos em relação aos objetivos da pesquisa.

Várias leituras permitiram um processo de aglutinação dos pré-indicadores, seja pela similaridade, complementaridade ou contraposição, conduzindo a uma menor diversidade rumo aos indicadores, permitindo caminhar na direção dos possíveis núcleos de significação.

A partir de sucessivas re-leituras, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação através de sua nomeação.

Aguiar e Ozella (2006, 2013) apontam que a proposta metodológica dos núcleos de significação consiste fundamentalmente em instrumentalizar o pesquisador, com base nos fundamentos epistemológicos da perspectiva sócio-histórica, para o processo de apreensão das significações constituídas pelo sujeito frente à realidade com a qual se relaciona.

Segundo a abordagem teórico-metodológica dos autores, os elementos determinantes das formas de significação da realidade não estão ao alcance imediato do pesquisador. O real não se resume a sua aparência. Vigotski (2004), p. 150) –inspirado em Marx e Engels-, “ se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica. Essas coisas deveriam ser registradas, contadas, mas não pesquisadas”.

O fundamental para cumprir o objetivo da pesquisa é:

[...] construir um procedimento metodológico que possibilite ao pesquisador apreender esse processo (de constituição das formas de significação da realidade pelo sujeito) para além do empírico e que, assim, permita-lhe passar da aparência das palavras (significados) para sua dimensão concreta (sentidos). (AGUIAR, SOARES, MACHADO, 2015, p. 61).

Aguiar (2001), aponta que a constituição dos núcleos de significação pode também expressar questões que auxiliam na elucidação das indagações da pesquisa, mesmo que não sejam mencionados diretamente pelos pesquisados. Assim, buscamos elementos na fala dos

entrevistados que se referem a essas questões possibilitando um maior aprofundamento no contexto da análise.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Essa seção tem por finalidade apresentar uma caracterização dos participantes desta pesquisa, analisar os dados e discutir os resultados encontrados a partir da pesquisa de campo realizada (questionários e entrevistas) e de uma análise documental dos documentos legais que normatizam e definem a proposta de trabalho do PIBID.

Levantamos os dados relevantes para a elaboração de uma compreensão fundamentada e abrangente a respeito dos sentidos e significados atribuídos à formação docente por egressos do PIBID vinculado à instituição pesquisada e o impacto desta experiência. Encontramos respostas para a compreensão do programa PIBID, a respeito dos saberes disciplinares, acadêmicos e demais experiências adquiridas.

Visando uma melhor compreensão, os resultados da pesquisa são apresentados separadamente: questionários e entrevistas, posteriormente procedemos à análise internúcleos. Os dados são apresentados em forma de gráficos, tabelas e análises, podendo ser utilizados para uma melhor compreensão das contribuições do PIBID para a formação docente.

6.1 Questionários aplicados aos egressos do PIBID nas diferentes licenciaturas

Foram enviados via email, facebook, whatsapp e/ou entregues pessoalmente aproximadamente 140 questionários, dos quais apenas 46 foram respondidos e devolvidos, o que corresponde a aproximadamente 32.8 %. De acordo com os critérios de seleção: tempo mínimo de 1 ano de participação no PIBID e conclusão da licenciatura, foram selecionados 40 questionários para análise.

Gambardella, Ferreira e Frutuoso (2000) conseguiram um índice de 42% de retorno de questionários enviados via correio, André (2017) 40% de retorno dos questionários, Marin *et al.* (2010) encontraram porcentagens menores (20,1%), enquanto Rossi e Slongo (1998), cerca de 30%, o que é semelhante ao que encontramos neste estudo.

Tabela 5– Questionários enviados e respondidos

Enviados por email, facebook, whatsapp, carta ou entregues pessoalmente	140
Respondidos e devolvidos	46 = 32.8%
Critérios de seleção: 1 ano no PIBID e conclusão da licenciatura	40 = 28.5%

Os quarenta participantes que responderam o questionário concluíram diferentes licenciaturas, conforme critério de seleção dos sujeitos da pesquisa: mínimo cinco sujeitos de cada licenciatura participante do PIBID/Unitau, conforme tabela abaixo:

Tabela 6 – Participantes da pesquisa e suas respectivas licenciaturas.

7 Licenciaturas	Total
Letras	5
Pedagogia	6
Matemática	5
Geografia	5
Ciências	5
História	5
Educação Física	9
-----	40

A seguir apresentamos a caracterização dos sujeitos da pesquisa, conforme tabela 7, nota-se que há uma predominância do gênero feminino em relação ao masculino, pesquisas apontam a tendência de “feminização” do magistério apontada por (GATTI; BARRETO, 2009 e GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Tabela 7 – Caracterização dos participantes da pesquisa (questionários)

Total de sujeitos	Gênero feminino	Gênero Masculino	Média de idade (anos)
40	24 = 60%	16 = 40%	25,3

No Brasil, segundo o Censo (2010), as mulheres representam 51% da população. No exercício do magistério elas são maioria, especialmente na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (GATTI; BARRETO, 2009; SOUZA; GOUVEIA, 2011, FUNDAÇÃO LEMAN, 2014).

Gatti e Barreto (2009), com base no relatório Pnad (2006), apontam para uma profissão majoritariamente feminina, com 83,1% de professoras e 16,9% de professores, apresentando alguma variação interna conforme o nível de ensino. Assim, quase a totalidade de professores na Educação Infantil é de mulheres (98%), no Ensino Fundamental a taxa é de 93%. O número de professores homens aumenta na medida em que se elevam os níveis de

ensino, chegando a 33% de homens no Ensino Médio. Pesquisa da fundação Leman (2014) realizada com professores de escolas públicas brasileiras aponta que 82% são do sexo feminino e 19%, do masculino.

A *Teaching and Learning International Survey* (TALIS), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (2014), realizada com professores que atuam nos anos finais do Ciclo II do Ensino Fundamental, aponta que a maior parte dos professores brasileiros é composta por mulheres (71%). Esse percentual está próximo da média de todos os países pesquisados (68%).

Estudos realizados pela Fundação Carlos Chagas (2009), sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, apontam que as mulheres são mais atraídas para a profissão em função das representações que existem sobre o exercício da docência. O relatório conclui que as escolhas profissionais continuam atreladas ao campo dos valores altruístas e da realização pessoal, fortemente ancorada na imagem e na experiência cotidiana, ou seja, no dom, na vocação, amor pelas crianças, amor à profissão e também a necessidade de conquistar autonomia financeira (VALLE, 2006; MELLO, 2005; SILVA; ESPÓSITO; GATTI, 1994).

Apresentamos na tabela 8, a profissão dos participantes desta pesquisa, experiência docente e tempo de atuação no PIBID, reforçamos que um dos critérios de seleção foi a participação mínima de 1 ano no PIBID, com o objetivo de selecionarmos os sujeitos que tiveram mais experiências e vivências em diferentes realidades escolares.

Tabela 8 – Profissão, experiência docente e participação no PIBID

Profissão	Experiência docente (anos)	Participação no PIBID (anos)
40 professores	1,2 Variação: 6 meses a 3 anos	2,1 Variação: 1 a 4 anos

Assim, todos os participantes desta pesquisa participaram no mínimo por 1 ano do PIBID e tiveram a oportunidade de vivenciar dois ou mais contextos escolares, pois uma das propostas do PIBID/Unitau é a realização de rodízios entre as escolas. O que leva os alunos a se adaptarem a diferentes realidades escolares, que envolvem: espaço físico, materiais disponíveis, alunos de diferentes classes sociais conforme a localização da escola, diferentes comunidades com pais e responsáveis que participam ou não da rotina escolar, diferentes formas de administrar a escola e de receber os bolsistas.

Além disso diferentes coordenadores pedagógicos e, principalmente, diferentes supervisores que atuam como co-formadores dos bolsistas que possuem visões diferentes com relação ao PIBID, processo ensino e aprendizagem e metodologias diversificadas, o que recomenda o programa com relação ao desenvolvimento do projeto em escolas

[...] que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb [...] (BRASIL, 2013).

Ao serem direcionados e inseridos em diferentes realidades escolares, os alunos tiveram que conhecer e analisar a realidade escolar, elaborando inicialmente um plano de ação e depois um projeto a ser aplicado de acordo com a realidade e necessidade da escola. Essa experiência significativa, possibilita uma identificação com a carreira docente, pois de acordo com Ribeiro et al. (2013), o objetivo da proposta do PIBID é aproximar os estudantes das situações reais de trabalho no ambiente escolar, promovendo uma articulação entre a experiência na escola e a reflexão realizada na universidade. Segundo os autores a realidade concreta dos alunos e professores no ambiente escolar é uma fonte para o aprendizado da docência.

Realizamos uma tabulação dos dados, conforme tabelas abaixo, em porcentagem das questões fechadas dos questionários, reforçamos que se trata de uma pesquisa de abordagem com predominância qualitativa, porém os dados quantitativos possibilitam um alcance maior de sujeitos e uma visão geral das contribuições do PIBID, enfim um breve panorama do programa.

Fonseca (2002), aponta que a pesquisa quantitativa está centrada na objetividade e recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno e as relações entre as variáveis. “A utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente”. (FONSECA, 2002, p. 20).

Bauer e Gaskell (2008, p. 66) defendem o uso da pesquisa quantitativa em conjunto com outros métodos, pois pode contribuir com “[...] informação contextual valiosa para ajudar a explicar achados específicos”. No caso deste estudo, buscamos uma percepção mais apurada quanto aos sentidos-significados dos sujeitos da pesquisa com relação às contribuições do PIBID para a formação docente.

Tabela 9 – O PIBID e sua contribuição para a formação docente

Finalidade do PIBID conforme Decreto nº 7.219/2010	Questão norteadora: - O PIBID contribuiu para a sua formação como docente?	Caso você tenha respondido SIM, assinale em qual nível o PIBID contribuiu para a sua formação docente:
Fomentar a iniciação à docência e contribuir para a formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira	40 sujeitos participantes (40) SIM (0) NÃO 100% dos sujeitos afirmam que o PIBID contribuiu para a sua formação docente	(38) MUITO = 95% (2) REGULAR = 5% (0) POUCO = 0%

É fundamental destacarmos que todos os egressos do PIBID, que responderam o questionário, consideraram que o programa contribuiu para a sua formação docente e 95% afirmam que o PIBID significou uma grande contribuição para a sua formação.

Na próxima tabela, apresentamos os questionamos feitos aos participantes desta pesquisa com relação ao alcance dos objetivos do programa, conforme o Decreto nº 7.219/2010 que institucionalizou o PIBID, verificamos que os objetivos essenciais do programa estão sendo alcançados na visão da maior parte dos egressos do PIBID/Unitau.

Tabela 10 – Alcance dos objetivos do PIBID

Objetivos do PIBID conforme o Decreto nº 7.219/2010	Respostas dos sujeitos
III- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica .	(39) SIM = 97,5% (1) NÃO = 2,5%
IV- Inserir os licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação , proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar.	(38) SIM = 95% (2) NÃO = 5%
VI- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.	(40) SIM = 100% (0) NÃO = 0%

Finalizando a análise dos dados quantitativos dos questionários, perguntamos se o PIBID foi essencial no processo de tornar-se professor. Para todos os sujeitos da pesquisa, conforme tabela 11 abaixo, o PIBID foi essencial no processo de tornar-se professor, o que vai ao encontro aos estudos de Gonçalves (2016) em sua Tese de Doutorado apresentada à PUC/SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com o tema: Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.

Segundo a autora, o PIBID justifica-se pela necessidade de tornar a formação inicial mais sólida, oportunizando aos pibidianos vivenciar a articulação entre teoria e prática, dialogar com a escola, conhecer aspectos didáticos pedagógicos no contexto de trabalho, trabalhar em parceria, entre outras ações previstas nos projetos institucionais das Universidades.

Tabela 11 – O PIBID no processo de tornar-se professor

Questão norteadora	Resposta dos sujeitos
Você considera que o PIBID foi essencial no processo de tornar-se professor?	(40) SIM = 100% (0) NÃO = 0%

Finalizando a análise das questões fechadas do questionário, trazemos as considerações de Gatti (2002), segundo a autora quantidade e qualidade não estão totalmente dissociadas na pesquisa, pois de um lado a quantidade é uma tradução, um significado que é atribuído à grandeza com que um fenômeno se apresenta e precisa ser interpretada qualitativamente, para que tenha significação em si.

Souza & Kerbauy (2017, p. 37), apontam que: “A realidade é multifacetada e, como tal, não é superficial afirmar que dados gerados por métodos distintos podem ser agregados, na perspectiva de compreensão das várias faces da realidade”. Neste aspecto, Thiollent (1984), ressalta que o fato social possui elementos que podemos descrever em termos qualitativos e quantitativos.

6.2 Análise do questionário

O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar os sentidos-significados que os egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas, atribuem à formação docente. Para analisarmos o questionário fizemos a reorganização e a articulação dos núcleos de significação, a partir das informações coletadas. De acordo com as orientações de Aguiar e

Ozella (2006), para organizar os núcleos de significação, o pesquisador deverá buscar nos sujeitos da pesquisa seu modo de pensar, sentir e agir.

Primeiramente, realizamos diversas leituras das respostas dos sujeitos, especificamente das questões 07 a 16, do questionário, que Aguiar e Ozella (2006) denominam leituras flutuantes. Após esta etapa, aglutinamos os aspectos semelhantes das respostas dos sujeitos a partir de cada uma das perguntas do questionário, essa aglutinação determinou os pré-indicadores.

Os pré-indicadores foram aglutinados pela sua similaridade ou contradição, chegando a uma diversidade de temas, ou seja, aos indicadores. A partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação, conjunto de indicadores articulados dialeticamente, através de sua nomeação.

No processo de organização dos núcleos de significação, que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, é possível verificarmos as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção das significações, o que possibilitou uma análise mais consistente que nos permita ir além das aparências e considerar as condições subjetivas, contextuais e históricas.

Para facilitar a compreensão, elaboramos os quadros numerados de 01 a 10, referentes às perguntas 07 a 16 do questionário, com os pré-indicadores contidos nas respostas dos sujeitos que lhe davam significado. Aglutinamos a esses quadros os indicadores e depois apresentamos o quadro 11, com os núcleos de significação.

QUADROS DE PRÉ-INDICADORES

Partimos de conjuntos de palavras com significados, esses conjuntos/trechos são pedaços das falas que mais nos chamaram a atenção pela frequência e por serem significativas para os nossos objetivos. Aglutinamos os pré-indicadores: conjuntos de pré-indicadores em torno de um indicador para cada conjunto, o indicador é o tema que representa os pré-indicadores.

QUADRO 1

7- De acordo com sua experiência no PIBID, destaque 5 aspectos positivos do programa.

Pré-indicadores	Indicador
<p>A cooperatividade é essencial Amizade com os alunos bolsistas Troca de experiências com os outros Pibidianos</p>	<p>Aprendizagem colaborativa entre os pibidianos</p>
<p>Qualidade de ensino que o professor deve possibilitar Comprometimento e responsabilidade com a educação das crianças Entender a importância de ser professor para uma educação de qualidade</p>	<p>Compromisso com um ensino de qualidade e o papel de professor</p>
<p>Decidir se quero ser professor Mostra a realidade escolar e permite decidir se é o que queremos</p>	<p>Oportunidade de refletir sobre sua profissão</p>
<p>Remuneração</p>	<p>Valorização do dinheiro</p>
<p>Experiência profissional Experiência como professor Aprender o que é ser um professor Experiência em sala de aula Vivência em sala de aula</p>	<p>Tornando-se professor</p>
<p>Inserção no ambiente escolar Lidar com o cotidiano da escola Oportunidade de conhecer a realidade da escola Analisar a realidade escolar Vivenciar a realidade de diferentes ambientes escolares Convívio na realidade escolar Experiências no âmbito escolar Aprendizado na prática sobre a realidade escolar Inclusão do estudante universitário na realidade escolar</p>	<p>Experiências e vivências em diferentes realidades escolares</p>
<p>Ter contato com as crianças O contato com crianças é uma experiência prazerosa Lidar com vários alunos Adquirir uma melhor postura frente aos alunos Relacionamento professor e aluno</p>	<p>Aprender a se relacionar com os alunos</p>

<p>Associar a teoria com a prática Junção teoria e prática Chance de vivenciar na prática o que aprendemos na teoria Permite unir teoria e prática Experiência prática da teoria Aplicar o conhecimento que foi passado na Universidade</p>	<p>Articulação teoria e prática necessárias à formação docente</p>
<p>Desenvolver projetos Desenvolver e aplicar projetos Momentos de aprendizagem ao elaborar projetos Incentivo à pesquisa</p>	<p>Elaboração de projetos</p>
<p>Ter ajuda do professor supervisor Receber dicas do professor supervisor Contato próximo ao professor supervisor</p>	<p>Professores supervisores atuando como cofomadores</p>

QUADRO 2

8- Destaque até 5 aspectos negativos do PIBID

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Falta de apoio do professor supervisor Supervisores que sobrecarregam os pibidianos</p> <hr/> <p>Horários que impossibilitam ter outro trabalho fixo Escolas distantes Falta de material Desorganização das escolas Falta de apoio de algumas escolas</p>	<p>Supervisores que não cumprem adequadamente o seu papel de cofomador</p> <p>Dificuldades vivenciadas pelo futuro professor</p>
<p>Indisciplina dos alunos</p>	<p>Relação professor e aluno</p>
<p>Falta de interesse de alguns alunos bolsistas Colegas de grupo que não contribuem com as atividades Alguns bolsistas não levam o projeto a sério</p>	<p>Bolsistas sem comprometimento com a proposta do programa</p>
<p>Pouco tempo em cada escola Mudar semestralmente de escola</p>	<p>Dificuldades de adaptação em outras realidades escolares</p>

<p>Tempo curto do projeto Tempo curto para escrever os projetos e realizar as tarefas</p>	<p>Pouco tempo para cumprir as tarefas dos pibidianos</p>
<p>Burocracia excessiva As reuniões deveriam ser quinzenais, com isso ficar mais tempo nas escolas</p>	<p>Preocupação com tarefas burocráticas</p>
<p>Falta interação com os coordenadores Coordenadores distantes dos bolsistas Coordenadores que não valorizam os bolsistas</p>	<p>Coordenadores que não cumprem o seu papel</p>

QUADRO 3

9 – Quais foram os motivos que te levaram a participar do PIBID?

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Experiência na escola Conhecer as escolas Contato com o ambiente escolar Vivenciar na prática o que aprendi na teoria Espaço rico de vivências</p>	<p>Vontade de ter experiências na escola</p>
<p>Experiência na docência Vontade de experimentar o cotidiano da sala de aula Oportunidade de aprendizagem Viver na prática como é ser professora Melhora da minha qualidade de ensino</p>	<p>Atuar como docente</p>
<p>Remuneração (mais citado – 17 vezes) Bolsa para auxiliar a pagar a faculdade</p>	<p>Preocupação com os aspectos financeiros em primeiro lugar</p>
<p>Gostar de trabalhar com crianças</p>	<p>Afetividade</p>

<p>O PIBID contribuiu mais assim, foi eu ver os professores dando aulas e dando dicas do que fazer ou não fazer Troca de informações com professores experientes Presença do supervisor para nos orientar O contato com diferentes supervisores possibilita o conhecimento de um maior leque didático Orientação dos professores supervisores e coordenadores Ter ajuda do professor supervisor Contato próximo ao professor supervisor</p>	<p>Professores supervisores como cofomadores e também a importância dos professores coordenadores</p>
<p>Aprender a ser um professor de verdade Aprender mais sobre o que é ser professor O convívio escolar sob a perspectiva de um professor Maior leque de experiências relacionadas à profissão e o contato com diferentes métodos de transmissão de conhecimentos Pude vivenciar o que é ser professor, como lidar e agir dentro da sala de aula e a preparar as aulas, tudo o que um professor tem que fazer Experiência como professor A partir do PIBID me considero mais preparada para exercer a função docente Aprender como ser um professor de verdade, aquele que contribui para a correta formação dos alunos O programa permite que a gente atue e não fique só no fundo da sala escutando o professor como acontece no estágio obrigatório Não tenho como agradecer tudo o que o PIBID fez para mim como profissional, me vejo muito mais preparada para assumir uma sala de aula hoje, talvez se não tivesse tido essa experiência desistiria da carreira por falta de experiências práticas, verdadeiras Vivência esplendida</p>	<p>Tornando-se professor a partir da experiência no PIBID</p>
<p>Oportunidade de unir a teoria com a prática Aplicar o conhecimento teórico que foi passado na faculdade Chance de vivenciar na prática o que aprendemos na teoria Torna visual a teoria trabalhada na</p>	<p>Articulação entre teoria e prática</p>

<p>Universidade Experiência prática da teoria Contato com a realidade escolar, sendo possível uma reflexão crítica das práticas escolares que se apresentam à luz da discussão teórica acontecida nos momentos de orientação do trabalho Oportunidade de por em prática tudo que aprendemos e lidar com várias situações existentes em sala de aula Praticar o que se aprende na faculdade</p>	
<hr/> <p>Ter contato com as crianças Relacionamento professor e aluno Percepção de humor dos alunos Observar como os alunos reagem diante das atividades propostas Aprendi que o contato com as crianças é uma experiência prazerosa Aproximação dos alunos nas atividades Me fez ver com olhos de professor os alunos ter afeto</p>	<p>Relacionamento professor e aluno</p>
<hr/> <p>Diferentes métodos de transmissão de conhecimentos Conhecimento de um maior leque didático Aprendi que preciso fazer adaptações nos planos de aula Aprimorei ou melhor conheci maneiras diferentes de dar aulas Aprendizagem de diversos métodos pedagógicos Organização, aprendizagem, elaboração de estratégias pedagógicas Aprender a se fazer plano de aula na prática Melhorar a didática dos pibidianos Qualidade de ensino Um plano de aula não é lei, cada turma tem sua particularidade e você tem que ter um plano B, C e D talvez</p>	<p>Aspectos metodológicos e didáticos que envolvem a atuação docente</p>
<hr/> <p>Desenvolver projetos para diferentes faixas etárias Hoje eu sei desenvolver e aplicar projetos Desenvolver projetos que ajudassem os alunos a aprenderem Poder desenvolver projetos e aplicar na escola Criar projetos de acordo com a observação da realidade escolar</p>	<p>Aprendizagem sobre projetos</p>

Ver o desenvolvimento dos alunos em cada projeto	
Pesquisas científicas apresentadas na Universidade Aprendi a pesquisar Incentivo à pesquisa	Pesquisa científica
Ressignificação da profissão docente Ressignificar e reconstruir a importância da profissão docente	Ressignificação da profissão docente
Aproximação da escola com a Universidade Interação da Universidade com a comunidade Interação dos pibidianos com a escola	Aproximação Universidade e escola pública

QUADRO 6

12- Comente as contribuições do PIBID e as principais diferenças entre o estágio obrigatório e o PIBID.

Pré-indicadores	Indicadores
<p>No estágio fazemos apenas observação nas salas de aula A grande diferença é que você realmente tem o que fazer no PIBID, já no estágio você apenas vai, assiste e observa No estágio obrigatório não tem ninguém que nos orienta apenas observamos No estágio é mais uma posição de observador e não senti liberdade, é mais uma burocracia, do que algo efetivo na prática docente O estágio é simplesmente sentar na sala de aula e assistir aula, o PIBID é montar projetos, ajudar a escola é aprender fazendo, é ser ativo e não passivo Grande parte do estágio apenas observei as aulas, já no PIBID tive uma participação mais efetiva, preparei os planos de aula e pude aplica-los com a ajuda do supervisor O estágio não tem remuneração e nem organização deixando o estagiário perdido e não trazendo benefício algum a aprendizagem como professor O estágio não foi uma boa experiência</p> <hr/> <p>No estágio fazemos apenas observação nas</p>	<p>O estágio pouco acrescenta à formação docente, é uma posição de assistir e observar apenas.</p>

<p>salas de aula A grande diferença é que você realmente tem o que fazer no PIBID, já no estágio você apenas vai, assiste e observa No estágio obrigatório não tem ninguém que nos orienta apenas observamos No estágio é mais uma posição de observador e não senti liberdade, é mais uma burocracia, do que algo efetivo na prática docente O estágio é simplesmente sentar na sala de aula e assistir aula, o PIBID é montar projetos, ajudar a escola é aprender fazendo, é ser ativo e não passivo Grande parte do estágio apenas observei as aulas, já no PIBID tive uma participação mais efetiva, preparei os planos de aula e pude aplica-los com a ajuda do supervisor O estágio não tem remuneração e nem organização deixando o estagiário perdido e não trazendo benefício algum a aprendizagem como professor O estágio não foi uma boa experiência</p>	<p>Ausência da prática docente no estágio</p>
<p>O estágio não tem o auxílio financeiro O estágio não tem remuneração</p>	<p>Aspectos financeiros colocados em primeiro lugar</p>
<p>No estágio os professores não tiram nossas dúvidas Falta orientação dos professores no estágio</p>	<p>Ausência de um professor coformador no estágio</p>
<p>No PIBID tem apoio do professor supervisor e coordenador No PIBID temos um supervisor e um coordenador nos amparando, nos deixando mais confiantes e seguros na hora de aplicarmos as aulas No PIBID os professores ajudam muito e mostram o que é pra fazer No PIBID tem um professor supervisor que nos orienta a colocar em prática o que aprendemos na teoria</p>	<p>Professores supervisores e coordenadores atuando como co-formadores</p>
<p>O estágio obrigatório é só burocracia, o estagiário não pratica é só um expectador, muitas vezes o PIBID é 100% prática PIBID aprendizagem não somente na teoria e sim na prática PIBID permite aplicar na prática o que aprendemos na teoria</p>	<p>O PIBID tem o componente prático e a articulação teoria e prática</p>

<p>No PIBID, a gente aprende na prática O PIBID é mais prático e autônomo, os alunos têm mais contato conosco No PIBID tive uma participação mais efetiva nas aulas O PIBID é prática, é ser professor, é aprender e ensinar estar na escola e contribuir com ela da melhor forma possível, já o estágio é algo como apenas observar, sem interferir é estar na escola, porém sem poder contribuir e evoluir é apenas observar sem aprender O PIBID é vivência dentro da sala de aula, coisa que o estágio obrigatório não proporciona</p>	<p>O PIBID tem o componente prático e a articulação teoria e prática</p>
<p>As diferenças são grandes, no PIBID somos protagonistas, no estágio somos passivos ou quase imperceptíveis. Essa participação mais ativa, acredito que seja o diferencial do PIBID O PIBID é mais prático e autônomo, os alunos têm mais contato conosco No PIBID você tem mais liberdade para elaborar um projeto e tirar os alunos da sala de aula No PIBID nós temos autonomia durante as aulas, que é o principal papel do professor</p>	<p>Protagonismo, liberdade e autonomia para exercer funções docentes</p>
<p>No PIBID temos a oportunidade de atuar como professores de fato, já no estágio isso não acontece No estágio você não tem liberdade nenhuma para intervir nas aulas, já no PIBID nós fazemos o papel de professores orientados pelo supervisor No PIBID tudo foi diferente, porque aprendi a dar aulas, a conversar com os alunos e a gostar da escola.</p>	<p>Ser professor antes do ingresso profissional</p>
<p>No PIBID nós trabalhamos seguindo um projeto No PIBID, aprendi a desenvolver projetos</p>	<p>Aprender a trabalhar com projetos</p>

QUADRO 7

13- Fale a respeito do papel e as contribuições do professor supervisor para sua formação docente.

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Facilita a transição da teoria para a prática Profissional que proporciona vivências práticas</p> <hr/> <p>Aprendi muito com ela, não só o que tenho que saber para ensinar e como lidar com os alunos mas também muito do que vou levar para minha vida toda, como por exemplo o tipo de professora que eu quero ser vista pelos meus alunos, ela é minha maior inspiração</p> <p>Mostra como ser um bom professor Me serviu de inspiração para atuar na docência É como um modelo um espelho O professor supervisor é o maior exemplo para o pibidiano Foi um espelho, não houve cópia, mas reconheço a experiência e sabedoria do professor supervisor no PIBID Passei por 5 supervisores diferentes, apenas um que pouco me ajudou, pensando nas características e atitudes desses 5 supervisores sei o que quero ser como professora, enfim estou mais preparada Acredito que acabamos sendo um pouco do reflexo de cada professor supervisor que passamos, por isso a importância do rodízio das escolas O professor é um referencial, cada um que eu tive a oportunidade de trabalhar foi um aprendizado diferente, cada um tem uma característica de dar aula e o bolsista acaba pegando essas características, contribuindo ainda mais para minha formação Referências para quando formos atuantes na profissão É essencial para a vida do Pibidiano é ele que irá ensinar, educar e mostrar o caminho das pedras. Graças ao supervisor é possível fazer a transição de aluno para professor e dessa forma se tornar um professor por completo</p>	<p>Ensina a articulação da teoria com a prática</p> <p>Modelo de professor, um espelho para os pibidianos</p>

Mostra o caminho correto de como ser um professor exemplar e responsável

Foi como uma bússola que me dava as orientações e direções corretas.

O supervisor se torna o maior ponto de referência dos pibidanos durante o processo no programa

Contribui explicando a realidade escolar

Transmite seus conhecimentos

Ensina a orientar e direcionar os alunos

Proporciona mais segurança para iniciar como professor

Me ajudou a preparar as aulas

Ajudou a elaborar projetos

Presente em todos os momentos, auxiliando nas aulas

Nos dão dicas importantes sobre como **conduzir as aulas**

Foi muito importante as dicas do supervisor para que eu aprendesse a **conduzir as aulas**

O contato com os supervisores possibilita um maior leque didático

Possibilita, principalmente no começo, a entender como funciona as aulas, controle dos alunos e até mesmo dicas de melhor aproveitar o tempo das aulas e qualificá-las

O professor contribuiu explicando a realidade escolar, como eu deveria me comunicar com os alunos, tom de voz, ser firme e também me dando liberdade para a execução das aulas e me dava dicas sobre as aulas

Ele passa toda sua experiência de como tratar os alunos e os problemas cotidianos da sala de aula

Nos orienta, nos faz repensar nossas práticas como professor e nos dá autonomia

Meus supervisores sempre me acompanhavam não somente nas aulas, como também as fundamentações teóricas sempre se preocupando com nosso futuro

O supervisor tem papel fundamental devido ao auxílio que ele pode nos dar diante das dificuldades que enfrentamos na escola

O professor supervisor me deu mais segurança e dividiu experiências de como atuar no ambiente escolar

Ajudavam a lidar com situações difíceis,

O supervisor como coformador

explicando como lidar com aquilo	
----------------------------------	--

QUADRO 8

14- Fale a respeito do papel e as contribuições do professor coordenador para sua formação docente.

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Reuniões semanais para nos manter informado</p> <p>Cuida das questões burocráticas</p> <p>Partes burocráticas apenas</p> <p>Nos orienta a documentar tudo que era feito na escola</p> <p>Exige que a gente registre tudo</p> <p>Cobra os documentos e relatórios</p>	<p>Coordenador é quem cuida dos aspectos burocráticos</p>
<p>Verificar se havia problemas de comunicação</p> <p>Ponte entre a Universidade e a escola para atuar em conjunto</p> <p>Faz a ponte entre a parte organizacional da Universidade e a prática do PIBID</p> <p>Elo que liga todas as pontas do processo</p> <p>Conduz todo o trabalho</p> <p>Mediador no PIBID</p> <p>O professor coordenador é um mediador no PIBID, ele sempre pergunta e orienta sobre os projetos e acompanha de perto os bolsistas</p>	<p>Coordenador como um mediador no PIBID</p>
<p>Cobra o supervisor</p> <p>Orienta, apontando nossas falhas</p> <p>Nos orienta com relação à nossa postura como professor</p> <p>O coordenador nos indica uma melhor postura, para exercer como docente</p> <p>Cobra uma postura profissional dos bolsistas</p> <p>Acompanha de perto os bolsistas</p>	<p>Coordenador é quem cobra de todos uma postura profissional</p>
<p>Acompanhou as atividades e deu os suportes pedagógicos necessários além de nos promover em congressos e palestras para adquirir novos conhecimentos</p> <p>Incentiva a escrever artigos científicos e a participar de Congressos</p> <p>Incentiva a pesquisa</p>	<p>Coordenador promove a pesquisa científica</p>

<p>Mostra a importância de se criar diversos projetos dentro da escola, apresentá-los e analisar o seu resultado</p> <p>Importância da diversidade dos projetos e os valores que agregariam para as crianças</p> <p>Ajudava com idéias e experiências com os projetos para as crianças</p> <p>Orienta a escrever o projeto</p> <p>Controlar todo o projeto</p> <p>Cobra uma aprendizagem significativa, através dos projetos</p>	<p>Coordenador mostra a importância dos projetos</p>
--	--

QUADRO 9

15- Expresse suas sugestões para aprimorar o PIBID.

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Abrir mais vagas</p> <p>Mais unidades escolares serem atingidas</p> <p>Acho que todos os alunos dos cursos deveriam passar por isso obrigatoriamente</p> <hr/> <p>Mais acompanhamento específico, no que diz respeito ao cotidiano escolar</p> <p>Exigir e cobrar a participação dos alunos bolsistas</p> <p>Controlar o papel do supervisor</p> <p>Exigir mais empenho do professor supervisor</p> <p>Melhorar as cobranças aos bolsistas para que assim possam se tornar ótimos profissionais</p> <p>Melhorar a gestão do programa</p> <p>Diminuir a burocracia</p> <p>Organizar melhor as reuniões semanais</p>	<p>Maior abrangência do programa</p> <p>Aprimorar a gestão do programa</p>
<p>Ficar mais tempo em cada escola</p> <p>Carga horária maior nas escolas</p> <p>Diminuição das horas de reuniões</p> <p>Mais tempo para escrever o projeto</p> <p>É importante ter vivências diferentes, mas poder ficar 1 ano na escola para desenvolver bem um projeto</p> <p>Ficar 1 ano em cada escola</p> <p>Ficar mais tempo em cada escola</p>	<p>Aumentar o tempo de trabalho nas escolas semanalmente e ficar 1 ano em cada escola</p>
<p>Promover a interdisciplinaridade nos projetos</p> <p>Os pidianos criarem projetos</p>	<p>Aprimorar aspectos didáticos e metodológicos</p>

<p>multidisciplinares Trabalhar os conteúdos de forma significativa e contextualizada Projetos inovadores que possam mudar a vida das crianças Reuniões com os coordenadores das escolas</p>	
<p>Aumentar o auxílio financeiro</p>	<p>Aspectos financeiros</p>

QUADRO 10

16- Defina o **significado** do PIBID para sua formação profissional e humana

Pré-indicadores	Indicadores
<p>Me tornei mais centrada e responsável Troca de experiências, por isso aprendi a ouvir O PIBID significou ser melhor a cada dia e a respeitar as diferenças SER PIBID é ser responsável, educado e corajoso Desenvolvimento humano para um olhar crítico para questões sociais, culturais e educacionais Com os alunos aprendi coisas únicas que mudaram minha forma de julgar Significa tentar fazer o melhor, respeitar as diferenças, seja entre os colegas e os alunos, pois ninguém é melhor que ninguém O PIBID fez com que eu desconstruísse uma ideia de professor e construísse outra, mais significativa, mais motivante e mais humana O PIBID contribuiu de forma positiva me agregando valores que vou levar para o resto da vida O PIBID tem o significado de vitória e conquista dentro da profissão, sensação de dever cumprido e contribuição com o próximo.</p>	<p>Contribuições para a formação humana</p>
<p>Aprendi a olhar para cada aluno Aprendi a conversar com os alunos Obter uma melhor postura frente aos alunos Aprender a lidar com os alunos</p>	<p>Aprender a se relacionar com os alunos</p>
<p>Defino o PIBID como se fosse uma</p>	<p>Vivenciar a prática docente</p>

<p>oportunidade, um rascunho nele eu posso criar e aprimorar como docente, nele eu tenho suporte do coordenador e supervisor que me apoiam, me orientam</p> <p>Saber o que fazer a cada momento, mesmo que seja improvisando</p> <p>PIBID é onde o docente aprende a exercer a sua função com a prática</p> <p>Minhas primeiras experiências como professora</p> <p>Planejar as aulas com antecedência e atividades que interessem aos alunos</p> <p>O PIBID significou aprendizagem, conhecimento, unir teoria da faculdade e prática das escolas orientados pelos supervisores</p> <p>Experiência prática aos conhecimentos trabalhados na Universidade</p> <p>Considerando o PIBID como uma oportunidade de praticar a docência, pode exercer essa profissão orientado por alguém mais experiente. Tive a certeza de que quero ser professora e fazer a diferença na vida dos alunos</p> <p>Ser PIBID é colocar em prática a teoria aprendida na faculdade</p> <p>Me ensinou a como lidar com diversas situações e como alcançar um ensino significativo e que apresente resultados</p>	<p>Conhecimento da realidade escolar</p>
<p>Uma oportunidade de vivenciar a realidade escolar</p> <p>Conhecer a realidade das escolas</p> <p>O PIBID me mostrou diversas realidades isso me ajudou a entender alguns comportamentos e a conseguir trabalhar no ambiente escolar</p>	<p>Tornando-se professor</p>
<p>Foi um privilégio fazer parte do PIBID, gostaria que muito mais alunos tivessem essa oportunidade que influencia diretamente na formação integral dos futuros professores, o que pode contribuir para um futuro no qual a educação no Brasil seja de melhor qualidade, pois é a formação de professores o principal responsável por isso.</p> <p>O PIBID me formou professora, não apenas pagou uma bolsa e esta formação é de corpo inteiro, literalmente integral.</p> <p>Me deixou mais preparada para começar</p>	<p>Tornando-se professor</p>

<p>e na minha vida foi como um motivo de luta por melhores condições e valorização do profissional docente</p> <p>O PIBID me tornou mais centrada, entendi que posso mudar a realidade das crianças, aprendi a ser professora e tenho certeza que quero me preparar melhor para exercer minha função</p> <p>Oportunidade de vivenciar a realidade escolar, conhecer a profissão docente e aprender a ser professor, estudando e preparando as minhas aulas, foi ótimo aprender com professores mais experientes</p> <p>O PIBID significou para mim experiência, crescimento, aprimoramento, aprendizado e ser professor. Entrar numa sala sabendo por onde começar é algo que graças ao PIBID eu pude ter</p> <p>O PIBID me ensinou que nascemos professor e aprendemos a ensinar</p> <p>O PIBID permitiu que eu saísse da Universidade preparada para atuar</p> <p>Significou a melhor capacidade para ministrar aulas, uma boa preparação para adentrar ao mercado de trabalho e contribuiu muito para minha formação humana, porque tive que lidar com diferentes situações pessoais dos alunos sendo mais amiga e psicóloga do que professora</p>	<p>Tornando-se professor</p>
<hr/> <p>Aprendi a pesquisar</p> <p>Buscar novos projetos de acordo com a realidade escolar</p> <p>Aprendi a desenvolver projetos</p> <p>Aprendi a escrever projetos</p> <p>Aprender a enxergar as necessidades de cada turma, da cada aluno e planejar o projeto em cima dessas necessidades</p>	<p>Desenvolvimento de conhecimento científico</p>

Continuando o procedimento de análise, seguimos em direção à organização dos Núcleos de Significação, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar os núcleos de significação. Esse processo de sistematização ocorre através da articulação e aglutinação dos indicadores que guardam semelhanças entre si ou contradições, levando-se em consideração o processo sócio-histórico no qual o sujeito constrói sua subjetividade.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 13) “a análise se inicia por um processo intra-núcleo avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Os Núcleos de Significação resultantes expressam os pontos fundamentais para compreendermos as significações atribuídas pelos egressos do PIBID para a formação inicial de professores.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

Nesta etapa, o que pretendemos é a sistematização dos núcleos de significação, que segundo (Aguiar et al., 2015, p. 62), “é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. É um movimento que busca sínteses, movimento dialético de análise que caminha da tese (pré-indicadores) – antítese (indicadores) – síntese (núcleos).

De acordo com os autores, nesta etapa de construção dos núcleos de significação, ocorre:

“[...]um momento mais especificamente voltado para a síntese, isto é, que visa a superar o discurso aparente, descolado da realidade social e histórica, e que busca, por meio do “processo de articulação dialética” dos indicadores, a realidade concreta, ou seja, os sentidos que, histórica e dialeticamente, articulam a fala e o pensamento do sujeito. Assim, o caminho metodológico a ser seguido pelo pesquisador não pode ser outro senão aquele que, partindo das categorias simples apreendidas no primeiro movimento, busca perceber, por meio de suas principais categorias metodológicas, as relações, mesmo aquelas mais ocultas, que configuram o processo de constituição dos sentidos” (AGUIAR et al., 2015, p. 70).

Quadro 11

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1. Bolsistas sem comprometimento com a proposta do programa 2. Aprendizagem colaborativa entre os pibidianos	A importância da aprendizagem colaborativa entre os pibidianos
1. Professores supervisores atuando como co-formadores 2. Modelo de professor, um espelho para os pibidianos 3. Supervisores que não cumprem adequadamente seu papel de coformador 4. Professores supervisores como	A importância de um professor atuando como co-formador e como um modelo (espelho) para os pibidianos

<p>coformadores e a importância do coordenador</p> <p>5. Professores supervisores e coordenadores atuando como coformadores</p> <p>6. O supervisor como coformador</p> <hr/> <p>1. Aproximação Universidade e escola pública</p> <p>2. Compromisso com um ensino de qualidade e o papel do professor</p> <p>3. Desenvolvimento de conhecimento científico</p> <p>4. Elaboração de projetos</p> <p>5. Aspectos didáticos e metodológicos que envolvem a atuação docente</p> <p>6. Aprendizagem sobre projetos</p> <p>7. Pesquisa científica</p> <p>8. Aprender a trabalhar com projetos</p> <hr/> <p>1. Preocupação com aspectos financeiros em primeiro lugar</p> <p>2. Aspectos financeiros colocados em 1º lugar</p> <p>3. Valorização do dinheiro</p> <p>4. Aspectos financeiros</p> <p>5. Vontade de ter experiências nas escolas</p> <hr/> <p>1. Experiências e vivências em diferentes realidades</p> <p>2. Inserção no ambiente escolar</p> <p>3. Conhecimento da realidade escolar</p> <p>4. Ressignificação da profissão docente</p> <p>5. Dificuldades de adaptação em outras realidades escolares</p> <p>6. Tensão e choque ao se deparar com a realidade escolar e ter que exercer o papel de professor</p> <p>7. Tornando-se professor (2 vezes)</p> <p>8. Oportunidade de escolher a sua profissão</p> <p>9. Dificuldades vivenciadas pelo futuro professor</p> <p>10. Atuar como docente</p> <p>11. Tornando-se professor a partir da experiência no PIBID</p> <p>12. Ser professor antes do ingresso profissional</p> <p>13. Protagonismo, liberdade e autonomia para exercer funções docentes</p> <p>14. Vivenciar a prática docente</p> <hr/> <p>1. Articulação teoria e prática necessárias à</p>	<p>Aproximação Universidade e escola como promotora de conhecimento científico e de uma educação de qualidade</p> <p>O financeiro e a vontade de ter experiências na escola como fatores para ingressar no PIBID</p> <p>O PIBID formando professores através da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docente antes do ingresso profissional</p> <p>A importância da articulação entre a teoria e</p>
--	--

<p>formação docente</p> <ol style="list-style-type: none"> 2. Articulação entre teoria e prática 3. O PIBID tem o componente prático e a articulação teoria e prática 4. Ensina a articulação da teoria com a prática 	<p>a prática na formação docente</p>
<hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Afetividade 2. Aprender a se relacionar com os alunos (2 vezes) 3. Relação professor e aluno 4. A importância da afetividade como valorização do professor 5. Relacionamento professor e aluno 	<p>Aspectos afetivos no relacionamento professor e aluno</p>
<hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. O estágio pouco acrescenta à formação docente, é apenas uma posição de assistir e observar apenas 2. Ausência da prática docente no estágio 3. Ausência de um professor atuando como coformador no estágio 	<p>Pequena influência do estágio na formação docente, posição de observação</p>
<hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Coordenador é quem cuida dos aspectos burocráticos 2. Coordenador como um mediador no PIBID 3. Coordenador é quem cobra de todos uma postura profissional 4. Coordenador promove a pesquisa científica 5. Coordenador mostra a importância dos projetos 	<p>Coordenador como mediador do PIBID e cuidando de aspectos burocráticos</p>
<hr/> <ol style="list-style-type: none"> 1. Maior abrangência do programa 2. Aprimorar a gestão do programa 3. Aumentar o tempo de trabalho nas escolas semanalmente e ficar 1 ano em cada escola 4. Aprimorar aspectos didáticos e metodológicos 	<p>Aspectos que merecem atenção no sentido de aprimorar a eficiência do PIBID</p>

Fazendo um exercício de análise dos sentidos-significados que os egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas, atribuem à formação docente, encontramos concepções essenciais ao processo de uma formação docente com mais qualidade e significativa para os estudantes das licenciaturas.

Assim, apresentamos os **Núcleos de Significação** de acordo com os sentidos e significados atribuídos pelos egressos do PIBID que responderam ao questionário:

1. A importância da aprendizagem colaborativa entre os pibidianos.
2. A importância de um professor atuando como co-formador e como um modelo (espelho) para os pibidianos.
3. Aproximação Universidade e escola como promotora de conhecimento científico e de uma educação de qualidade
4. O suporte financeiro e a vontade de ter experiências na escola como fatores para ingressar no PIBID
5. O PIBID formando professores através da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional.
6. A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente
7. Aspectos afetivos no relacionamento professor e aluno
8. Pequena influência do estágio na formação docente, posição de observação
9. Coordenador como mediador do PIBID e cuidando de aspectos burocráticos
10. Aspectos que merecem atenção no sentido de aprimorar a eficiência do PIBID

6.3 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

Para garantirmos o anonimato dos quarenta participantes que responderam ao questionário, os denominamos A1 - A40.

1. A importância da aprendizagem colaborativa entre os pibidianos

A importância da aprendizagem colaborativa é essencial ao processo de tornar-se professor, percebemos que este é um ponto muito valorizado pelos egressos do PIBID/Unitau. Cabe ao professor supervisor promover a colaboração, companheirismo e respeito entre os colegas, pois o PIBID/Unitau ao inserir os estudantes nas escolas determina que eles trabalhem em pequenos grupos e que não atuem de forma isolada nas escolas.

Pesquisas apontam que os professores de maneira geral não valorizam o trabalho colaborativo, nesse sentido Day (2001), aponta que a maioria dos professores trabalha de

forma isolada, o que constitui em mais uma dificuldade para o professor iniciante. Outros estudos de Engestrom (1994), e Thurler (2001), descrevem a profissão docente como solitária. Segundo Fullan e Hargreaves (2000), o isolamento docente tem origem na própria arquitetura das escolas, estrutura dos horários, sobrecarga de trabalho e a própria história da profissão docente.

Imbernón (2009), se refere a um malefício da docência que é a cultura do isolamento. Os professores não devem guardar para si o que sabem sobre experiências educativas, devem comunicar e ajudar seus colegas de profissão. Para a promoção de uma aprendizagem mais eficaz da atuação docente é essencial que os pibidianos trabalhem de maneira colaborativa, sempre apoiando os seus colegas e cabe ao supervisor estimular essa prática.

Vejamos o que alguns egressos do PIBID destacaram com relação à importância da aprendizagem colaborativa:

A3 "A cooperatividade é essencial para desenvolvermos o trabalho nas escolas".

A6 "Amizade com os alunos bolsistas deixa a gente mais a vontade para atuar na escola".

A 13 "Troca de experiências com os outros Pibidianos".

A 19 "Troca de informações com os professores mais experientes".

A 23 "Troca de experiências nas reuniões semanais".

A 27 "Trabalho colaborativo entre escola, universidade e entre os pibidianos".

Os egressos do PIBID expressam o entendimento que a aprendizagem colaborativa, através da amizade e troca de experiências resulta em um trabalho mais eficiente no cotidiano escolar. Neste sentido Damiani (2008), ressalta que o trabalho colaborativo em educação favorece valores como a partilha e a solidariedade e que as atividades desenvolvidas em conjunto estimulam um ambiente rico em aprendizagens acadêmicas e sociais, além de proporcionar um grau de satisfação profissional.

Neste aspecto de aprendizagem proporcionada por trabalhos em grupo, Gatti (2009), aponta que os professores desenvolvem sua profissionalidade através da sua graduação, de experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino.

A proposta de trabalho do PIBID/Unitau prevê que todas as ações sejam desenvolvidas coletivamente, o que estimula o trabalho em conjunto, assim os membros de um grupo se "apoiam, visando atingir objetivos comuns negociados pelo coletivo, estabelecendo relações que tendem a não-hierarquização, liderança compartilhada, confiança mútua e corresponsabilidade pela condução das ações" (DAMIANI, 2008, p.215).

Conforme, os relatos dos egressos do PIBID participantes desta pesquisa, o trabalho colaborativo é fundamental para atingir os objetivos do programa. O que vai ao encontro de uma pesquisa sobre o PIBID realizada por Gatti et al. (2014), ao apontar que os licenciandos ressaltam a importância de ter um grupo de referência e dos trabalhos realizados em conjunto e o compartilhamento com outros colegas de curso e outros docentes.

Ambrosetti et al. (2014), apontam que os bolsistas atribuem uma grande importância às reuniões, momentos de discussão e reflexão coletiva sobre as experiências escolares. Confirmando os relatos dos participantes desta pesquisa que valorizam o trabalho colaborativo no processo de tornar-se professor.

Concordamos com Nono e Mizukami (2001), ao apontarem que o compartilhamento de experiências entre professores favorece o desenvolvimento da destreza na análise crítica, na resolução de problemas e na tomada de decisões.

Precisamos levar em conta também a questão da condução do trabalho nas escolas parceiras do PIBID, pois existe um contraponto com relação à colaboração conforme os relatos abaixo:

A 9 *“Alguns **bolsistas sem comprometimento** com a proposta do programa”*

A 17 *“**Algumas vezes me senti isolada na escola**, alguns colegas faziam as atividades propostas e outros apenas ficavam olhando”*

A 29 *“É preciso selecionar melhor os bolsistas porque **tem muito parasita querendo apenas o valor da bolsa**”*

A31 *“**Falta de interesse de alguns alunos bolsistas**”.*

A38 *“Colegas de grupo que **não contribuem com as atividades**”.*

A40 *“Alguns bolsistas **não levam o projeto a sério**”.*

Neste sentido Almeida et al. (2000), apontam que o trabalho em parceria pode ser experimentado como lugar de conflitos, devido aos diferentes interesses, mas também a interação em situações reais de ensino constituem um meio privilegiado para estimular a autonomia profissional e intelectual.

Fullan e Hargreaves (2001), ressaltam que a colaboração entre docentes contribui com a formação de todos os envolvidos, mas é preciso atentar para o fato de que alguns podem colaborar fazendo coisas boas ou más, ou simplesmente não fazendo nada.

Estudos de Fullan e Hargreaves (2000 e 2001) e Lima (2002), valorizam as diferentes formas de diálogo e colaboração, mas reconhecem diferenças entre elas. Muitas vezes, ocorre um trabalho colaborativo apenas superficial, que pouco contribui para o desenvolvimento profissional dos futuros professores.

O trabalho colaborativo precisa ser estimulado e constituído ao longo do processo, dentro do cotidiano escolar, para isso todas as ações precisam ser planejadas e executadas coletivamente. Passos et al (2006), apontam que os grupos colaborativos instituídos nas

escolas promovem a aprendizagem e a formação crítica dos professores, que atuam como protagonistas de suas práticas e dos currículos que desenvolvem com os alunos.

Concordamos com Perrenoud (2000, p. 81), ao afirmar que “trabalhar em equipe é, portanto, uma questão de competências e pressupõe igualmente a convicção de que a cooperação é um valor profissional”.

Fullan e Hargreaves (2000) e Lima (2002), apontam que o trabalho conjunto, realizado através do planejamento, pesquisa e acompanhamento permanente de colegas e a tutoria, promovem a qualificação profissional, pois envolvem a mobilização de saberes e o diálogo para a tomada de decisões.

O roteiro de ações do PIBID/Unitau prevê a elaboração e aplicação de projetos, que para atingirem os seus objetivos exigem o trabalho em equipe. Neste aspecto, Formosinho e Machado (2008, p. 11), apontam que “é em torno de projetos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de idéias, partilha de experiências”, nesta perspectiva de projetos ocorre uma efetivação do trabalho em conjunto, que depende de estratégias adequadas para se concretizar.

O processo de construção dos projetos do PIBID/Unitau partem das necessidades das escolas, os pibidianos ao se inserirem no espaço escolar, precisam analisá-lo e detectar as demandas. Essas demandas são trazidas para a discussão com os professores coordenadores e supervisores, neste aspecto Wells (2001), defende que quando um grupo de pessoas tenta resolver um problema significativo e estabelece um diálogo, através do mesmo soluções são propostas, ampliadas e modificadas. O autor define esse processo como co-construção do conhecimento, considerando-a como parte fundamental do processo de aprendizagem.

Entendemos que o trabalho proposto pelo PIBID, deve ser organizado, sistematizado e fiscalizado pelo professor coordenador da Universidade em parceria com o supervisor da escola pública, para que possíveis falhas com relação aos objetivos propostos possam ser dirimidas. As atividades propostas em uma perspectiva colaborativa, de acordo com Nóvoa (2011), se constituem em um dos meios que podem proporcionar aos docentes oportunidades de aprendizagens e de trabalho com qualidade.

O trabalho colaborativo proporcionado pelo PIBID estimula o desenvolvimento profissional, neste sentido, Marcelo (2009), entende o desenvolvimento profissional dos professores como um processo contextualizado e colaborativo, que envolve experiências de diferentes tipos e tem como referência o espaço escolar.

O compromisso de assumir uma postura colaborativa no espaço escolar é essencial para o sucesso da proposta do PIBID e, inclusive, para formar uma cultura cooperativa entre

os futuros e os atuais docentes, que resistem ao trabalho colaborativo. Nesta perspectiva de colaboração, Hargreaves, citado por Engestrom (1994, p. 45) defende que o trabalho colaborativo pode “modificar radicalmente a natureza do pensamento do professor”. Essa mudança de atitude, ou pelo menos começar a se pensar em uma cultura de colaboração é uma das grandes contribuições proporcionadas pelo PIBID.

2. A importância de um professor atuando como coformador e como um modelo (espelho) para os pibidianos

A importância de um professor como coformador é essencial ao processo de tornar-se professor, percebemos que este é um ponto muito valorizado pelos egressos do PIBID e se constitui em um diferencial do programa. Para exercer essa função o professor supervisor precisa estar consciente da sua responsabilidade e deverá cumprir todas as suas obrigações definidas pela Portaria Capes Nº 46/2016:

Art. 37. São deveres do supervisor:

I. elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades dos bolsistas de iniciação à docência na escola;

II. controlar a frequência dos bolsistas de iniciação à docência na escola, repassando essas informações ao coordenador de área;

IV. participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pelo projeto do qual participa;

V. informar à comunidade escolar sobre as atividades do projeto;

VI. 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;

VII. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;

XI. compartilhar com a direção da escola e seus pares as boas práticas do PIBID na perspectiva de buscar a melhoria da aprendizagem na escola; e

XII. integrar-se aos grupos de pesquisa das IES e promover a formação de grupo de estudo na escola ou no sistema de ensino, visando potencializar a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica.

Vejamos o que alguns egressos do PIBID destacaram com relação à importância do professor supervisor:

A3 e A5 *“O professor supervisor facilita a transição da teoria para a prática”.*

A7 *“Profissional que proporciona vivências práticas”.*

A13 *“Ensina a parte prática da docência”.*

Na visão destes participantes os professores supervisores das escolas públicas funcionam como aqueles que ensinam e promovem a articulação da teoria com a prática no contexto escolar. Neste aspecto Gatti et al. (2014), apontam que a experiência do PIBID para os bolsistas se constitui como uma oportunidade de valorização à docência e que o contato com a escola permite uma aproximação ente teoria e prática e estimula a iniciativa e a criatividade para o desenvolvimento das atividades de ensino. A questão da articulação entre a teoria e a prática será discutida mais detalhadamente no Núcleo de Significação número 6.

Continuando a análise, vejamos o que outros egressos do PIBID destacaram com relação à importância do professor supervisor:

A2 *“Aprendi muito com ela, não só o que tenho que saber para ensinar e como lidar com os alunos, mas também muito do que **vou levar para minha vida toda, como por exemplo o tipo de professora que eu quero ser vista pelos meus alunos, ela é minha maior inspiração**”.*

A4 *“**Mostra como ser um bom professor**”.*

A9 *“Me serviu de **inspiração para atuar na docência**”.*

A10 *“É como um **modelo** um **espelho**”.*

A15 *“O professor supervisor é o **maior exemplo para o pibidiano**”.*

A18 *“Foi um **espelho, não houve cópia, mas reconheço a experiência e sabedoria do professor supervisor no PIBID**”.*

A20 *“Passei por 5 supervisores diferentes, apenas um que pouco me ajudou, **pensando nas características e atitudes desses 5 supervisores sei o que quero ser como professora, enfim estou mais preparada**”.*

A22 *“Acredito que **acabamos sendo um pouco do reflexo de cada professor supervisor que passamos, por isso a importância do rodízio das escolas**”.*

A23 *“**O professor é um referencial, cada um que eu tive a oportunidade de trabalhar foi um aprendizado diferente, cada um tem uma característica de dar aula e o bolsista acaba pegando essas características, contribuindo ainda mais para minha formação**”.*

A24 *“**É essencial para a vida do Pibidiano é ele que irá ensinar, educar e mostrar o caminho das pedras. Graças ao supervisor é possível fazer a transição de aluno para professor e dessa forma se tornar um professor por completo**”.*

A30 *“**Foi como uma bússola** que me dava as orientações e direções corretas”.*

A32 *“O supervisor se torna o **maior ponto de referência dos pibidianos** durante o processo no programa”.*

Esses egressos do PIBID destacaram a importância do professor supervisor no sentido de ser exemplo, referência, bússola, modelo, espelho, reflexo e inspiração para tornarem-se professores, ou seja, auxiliando no processo de transição de aluno para professor. Resumindo em uma palavra, referência, é o que significa o supervisor para os pibidianos, o que acarreta em uma grande responsabilidade no papel de coformador, ou seja, como ele contribui para a formação e constituição do futuro professor.

De acordo com a Portaria Capes nº 46/2016, os supervisores têm o dever de elaborar, desenvolver e acompanhar todas as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. O Decreto nº 7.219/2010, aponta em seu artigo 3º que um dos objetivos do programa é mobilizar os professores das escolas públicas como cofomadores dos futuros docentes. Segundo os participantes desta pesquisa, os supervisores cumpriram adequadamente seus deveres e contribuíram significativamente para a sua formação docente.

Para o futuro professor é essencial o diálogo e o contato com os professores mais experientes, nessa interação o pibidiano deve focar sua atenção nas qualidades dos bons professores apontadas por Marcelo e Vaillant (2012), que incluem: conhecimento, valores, métodos de ensino, competências comunicativas, domínio das tecnologias, pesquisa e reflexão sobre suas próprias práticas.

Ambrosetti et al. (2013), apontam que os professores supervisores orientam o aluno para desenvolver as atividades pedagógicas previstas e também para que os pibidianos aprendam as posturas, rotinas e normas institucionais.

Os jovens estudantes ao adentrarem no ambiente escolar, devem ter em mente o objetivo de desenvolver uma nova visão de ensino. Neste aspecto Shulman e Shulman (2016), apontam a importância de procurar professores mais experientes, estudar artigos acadêmicos e discutir com os colegas docentes. Essas práticas servirão de base para o futuro professor constituir e formar sua prática de ensino.

A importância do professor supervisor como uma referência no âmbito escolar, é fundamental para o futuro professor desenvolver sua profissionalidade, pois segundo Gatti (2009), essa profissionalidade é desenvolvida através da graduação, experiências com a prática docente e pelos relacionamentos com os professores.

O professor supervisor exerce o papel fundamental de mostrar para o pibidiano o que é ser professor, o que ele precisa fazer e como fazer. Nessa interação entre os professores mais experientes e os pibidianos ocorre o que Lima (2006), denomina de “rede de ajudas”, que gera uma satisfação de poder aprender a docência com os pares, o que contribui para a descoberta da profissão.

De acordo com os relatos dos pibidianos, que consideram o supervisor como uma referência dentro do ambiente escolar, que mostra o que fazer de acordo com os seus saberes, trazemos essa reflexão de Tardif:

[...] “o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com sua experiência de vida e com sua

história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola.” (TARDIF, 2002, P. 11).

Tardif (2002), aponta que o saber dos professores está relacionado com sua experiência de vida e com a sua história profissional, por isso é fundamental a interação dos pibidianos com os supervisores. Os futuros professores observam os supervisores, que são as suas principais referências, aprendem na prática e incorporam algumas ações e características desses professores, o que é fundamental no processo de tornar-se professor. Vejamos os relatos abaixo:

A20 *“Passei por 5 supervisores diferentes, apenas um que pouco me ajudou, **pensando nas características e atitudes desses 5 supervisores sei o que quero ser como professora, enfim estou mais preparada**”.*

A22 *“Acredito que **acabamos sendo um pouco do reflexo de cada professor supervisor que passamos, por isso a importância do rodízio das escolas**”.*

A23 *“**O professor é um referencial, cada um que eu tive a oportunidade de trabalhar foi um aprendizado diferente, cada um tem uma característica de dar aula e o bolsista acaba pegando essas características, contribuindo ainda mais para minha formação**”.*

A24 *“**É essencial para a vida do Pibidiano é ele que irá ensinar, educar e mostrar o caminho das pedras. Graças ao supervisor é possível fazer a transição de aluno para professor e dessa forma se tornar um professor por completo**”.*

Continuando a análise das contribuições dos professores supervisores:

A17 *“**Me ajudou a preparar as aulas**”.*

A27 *“**Presente em todos os momentos, auxiliando nas aulas**”.*

A29 *“**Nos dão dicas importantes sobre como conduzir as aulas**”.*

A34 *“**Foi muito importante as dicas do supervisor para que eu aprendesse a conduzir as aulas**”.*

A37 *“**O contato com os supervisores possibilita um maior leque didático**”.*

A38 *“**Possibilita, principalmente no começo, a entender como funciona as aulas, controle dos alunos e até mesmo dicas de melhor aproveitar o tempo das aulas e qualificá-las**”.*

Para esses egressos do PIBID, o professor supervisor auxilia diretamente na elaboração e na aplicação das aulas, contribuindo com aspectos didáticos e metodológicos que possibilitam uma qualidade maior em suas aulas. Esses são os saberes ligados diretamente ao ofício do professor, Nóvoa (1995), afirma que a partir do surgimento de uma licença para lecionar, iniciou-se o pensamento sobre o perfil de competências e técnicas que seriam a base da carreira docente, efetivando o início de um processo de profissionalização da carreira.

Gonçalves (2016), aponta que o PIBID justifica-se pela necessidade de tornar a formação inicial mais sólida, oportunizando aos licenciandos o conhecimento de aspectos didáticos pedagógicos no contexto de trabalho e a articulação entre a teoria e a prática. Ao observarem os supervisores durante as aulas e depois elaborar e aplicar suas próprias aulas, o pibidiano tem a oportunidade de exercer a profissão. Esse movimento permite uma

aprendizagem fundamental para o futuro professor que é o ato de dar aulas, que inclui a elaboração dos planos de aulas, sua aplicação, condução e ajustes que estão ligados aos interesses dos alunos, tempo de cada aula e recursos didáticos.

Charlier (2001), aponta que em seu local de trabalho, o professor aprende na ação. Assim, nesse processo de tornar-se professor, não há nada mais proveitoso do que dar aulas sob a orientação de um professor mais experiente e após essas aulas refletir sobre o que deu certo e o que deu errado. Constitui-se em uma oportunidade única de exercer a profissão, antes do ingresso profissional, o que é um grande diferencial do PIBID.

Gatti et al. (2014), aponta que o PIBID promove a iniciativa e a criatividade, incentivando os pibidianos a buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e a construir diferentes materiais didáticos e pedagógicos e estimula o espírito investigativo.

Com relação a essa aproximação do pibidiano ao contexto escolar e essa possibilidade de desenvolvimento e exercício profissional oportunizado pelo PIBID, Tardif (2002), aponta que é necessário criar alternativas para que os saberes transmitidos pelas instituições de formação sejam concebidos e adquiridos em estreita relação com a prática profissional dos professores nas escolas.

Zeichner (2010), aponta para a desconexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática, sendo este um dos maiores problemas apresentados na formação inicial. O autor defende que durante a formação inicial, o aluno tenha contato com a realidade docente e que é necessário superar a dicotomia entre a universidade, conhecimento acadêmico, e a escola, conhecimento prático.

Entendemos que essa interação entre os pibidianos e os professores supervisores em uma perspectiva prática no contexto escolar são fundamentais para o processo de tornar-se professor, ou seja, aprender os saberes docentes. Segundo Tardif (2002), esses saberes são constituídos por hábitos, atitudes, conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que são utilizados no desenvolvimento de suas atividades diárias, ou seja, é um conjunto de técnicas, de saberes da ação que são adquiridos em diversos contextos.

Finalizando a análise das contribuições do professor supervisor:

A7 "O meu primeiro dia foi muito tenso, pois tinha 35 alunos na sala de aula, depois com a ajuda do professor, fui me adaptando e aprendendo a me comunicar com os alunos"

A11 "O meu primeiro dia no PIBID foi muito difícil, porque fiquei chocada com a realidade escolar, quantidade de alunos, correria e indisciplina, mas depois fui me adaptando com a ajuda dos supervisores"

A17 "Na minha primeira aula fiquei muito nervoso e esqueci vários assuntos, o professor supervisor e outro bolsista mais experiente me ajudaram bastante"

A22 "Ele passa toda sua experiência de como tratar os alunos e os problemas cotidianos da sala de aula".

A25 *“O supervisor tem papel fundamental devido ao auxílio que ele pode nos dar diante das dificuldades que enfrentamos na escola”.*

A33 *“O professor supervisor me deu mais segurança e dividiu experiências de como atuar no ambiente escolar”.*

A38 *“Ajudavam a lidar com situações difíceis, explicando como lidar com aquilo”.*

Para esses egressos do PIBID, o professor supervisor é aquele que explica e contextualiza a realidade escolar e através da sua experiência ensina o jovem estudante a lidar com as dificuldades e tensões encontradas no contexto escolar. Essas dificuldades e tensões iniciais oriundas dos primeiros dias no PIBID e do contato com as crianças no contexto escolar são naturais, pois de acordo com Day (2001), o ato de ensinar envolve uma grande dose de trabalho emocional.

Nesse primeiro contato com a realidade escolar, os pibidianos experimentam sensações parecidas com os professores no início da carreira. Garcia (1999, p. 113), aponta esse momento de iniciação na carreira como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguirem manter um certo equilíbrio pessoal”.

Esse contato inicial com a realidade escolar, antecipa o choque da realidade, que segundo Garcia (1999, p. 28), é definido como o “período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”. Segundo o autor, esse período não raro é marcado pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão.

Conforme relatado pelos participantes desta pesquisa, a presença do professor supervisor foi o diferencial nesse momento difícil, pois transmitiu mais segurança para os pibidianos desenvolverem suas atividades. Neste sentido Perrenoud (2001), aponta que o professor iniciante se sente como um estrangeiro, ao entrar na sala de aula pela primeira vez, principalmente pela diversidade de atribuições que precisa gerir, manter a disciplina, dominar os conteúdos, ensinar, relacionar-se com os alunos, enfim diversos papéis, que muitas vezes o levam a agir na imprevisibilidade e na emergência.

Papi e Martins (2010, p. 44), apontam que no “período de iniciação profissional que o professor se defrontará com a realidade que está posta e com as contradições que nem sempre estará apto a superar”. Nesse primeiro contato com a escola, o professor supervisor é aquele que pode mostrar as diferenças e a distância entre a profissão idealizada pelos jovens estudantes e a realidade escolar, fazendo com que os pibidianos possam superar esse momento e dar um passo essencial ao processo de tornar-se professor.

3. Aproximação Universidade e escola como promotora de conhecimento científico e de uma educação de qualidade

A interação Universidade e escola promove o conhecimento científico, o que proporciona uma formação com mais qualidade para os participantes do PIBID e uma educação com mais qualidade para os alunos das escolas públicas.

Vejam os que os egressos do PIBID destacaram com relação à importância da aproximação da Universidade e escola:

A3, A5 e A18 “Aprendi a pesquisar”.

A10 “Buscar novos projetos de acordo com a realidade escolar”

A13 “Aprendi a desenvolver projetos”

A14 “Aprendi a escrever projetos”

A19 “Aprender a enxergar as necessidades de cada turma, de cada aluno e planejar o projeto em cima dessas necessidades”

A21 “Desenvolver projetos para diferentes faixas etárias”

A30 “Desenvolver projetos que ajudassem os alunos a aprenderem”

A35 “Criar projetos de acordo com a observação da realidade escolar”

A23 “Hoje eu sei desenvolver e aplicar projetos”

A32 “Poder desenvolver projetos e aplicar na escola”

A37 “Pesquisas científicas apresentadas na Universidade”

A39 “Incentivo à pesquisa”

Na visão destes egressos do PIBID, a aproximação da Universidade e escola possibilitou o aprimoramento e a busca pelo conhecimento científico. Logo após a análise da realidade escolar, os pibidianos, seguindo o plano de trabalho do Projeto Institucional PIBID/Unitau (2013), elaboram projetos de acordo com a realidade escolar. Esse processo de elaboração dos projetos, orientado pelo supervisor e acompanhado pelo coordenador, possibilita a pesquisa científica e a aprendizagem sobre a pedagogia de projetos.

O roteiro de ações do PIBID/Unitau prevê a elaboração e aplicação de projetos, que para atingirem os seus objetivos exigem o trabalho em equipe. Neste aspecto, Formosinho e Machado (2008, p. 11), apontam que “é em torno de projetos pedagógicos que os professores mais interagem para produção ou permuta de materiais, troca de idéias, partilha de experiências”, nesta perspectiva de projetos ocorre uma efetivação do trabalho em conjunto, que depende de estratégias adequadas e da aproximação Universidade e escola para se concretizar.

Com relação ao trabalho com projetos no PIBID, concordamos com Neitzel et al. (2013), ao apontar que: “Um programa que tem como objetivo o desenvolvimento de projetos inovadores visa a desacomodar o estabelecido” (NEITZEL et al. 2013, p. 103). E de acordo com Cunha (2002):

“[...]a inovação traz não a ideia de simplesmente agregar novos elementos, mas romper com o paradigma dominante, introduzindo novas alternativas que quebrem com a estrutura

tradicional do trabalho e interfiram nos resultados de aprender e ensinar numa perspectiva emancipatória”. (CUNHA, 2002, P. 90-91).

A proposta baseada no desenvolvimento e na aplicação de projetos, amplamente discutida nas reuniões semanais do PIBID, proporciona uma reflexão e teorização da prática. Essas ações estimulam o processo de construção do saber profissional, destacado por Roldão (2007, p. 101), “assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros”.

A importância da aproximação entre a Universidade e a escola, apontada pelos egressos do PIBID participantes desta pesquisa, vão ao encontro dos estudos sobre o PIBID de Gatti et al. (2014), que aponta que os licenciandos valorizam a aproximação entre Universidade e escola como algo social e educacionalmente relevante.

“[...] como se o PIBID fosse uma porta que permitiu/obrigou as instituições de ensino superior, suas licenciaturas e professores a interagir com a rede escolar pública. Apontam ganhos para ambos os lados. As IES aprendendo com as escolas e as escolas aprendendo com as IES” (GATTI et al. 2014, p. 60).

Essa constatação dos benefícios para as Universidades e para as escolas são fundamentais para credenciar o PIBID como um programa de grande relevância para a formação inicial de professores, além de envolver aprendizagens e benefícios relevantes para os supervisores, coordenadores, alunos e escolas da rede pública.

Zeichner (2010), Tardif (2002) e Canário (2001), apontam para a desconexão entre os conhecimentos acadêmicos e a dimensão prática da formação, bem como o distanciamento entre os espaços de formação na universidade e do trabalho nas escolas. Nesse sentido, o PIBID tem como um dos seus objetivos promover a integração entre educação superior e educação básica, contribuindo para a articulação entre teoria e prática e para elevar a qualidade dos cursos de licenciatura (BRASIL,2010).

Gatti e Barreto (2009), apontam diversos problemas encontrados nos cursos de licenciatura no Brasil, entre eles destaca-se o distanciamento do Ensino Superior em relação à Educação Básica, notadamente nos estágios curriculares que utilizam a escola apenas como local para cumprir horas exigidas pela legislação.

Zeichner (2010), aponta para a necessidade de uma mudança na formação do professor, passando de uma perspectiva que privilegia o saber acadêmico para uma visão na qual os saberes presentes nas escolas sejam incorporados à formação docente num plano mais igualitário.

Concordamos com Bergamaschi e Almeida (2013, p. 16), ao apontarem que “o PIBID realiza práticas docentes vinculadas a ações investigativas, procurando estimular que os professores tornem-se pesquisadores, que percebam no estudo e na reflexão cotidiana de suas ações pedagógicas oportunidades de formação”. Esse movimento de conhecer e analisar a realidade escolar e propor um projeto de acordo com o contexto escolar, promove a busca pelo conhecimento científico e a aproximação com a universidade.

André (2017), aponta em um estudo sobre o PIBID e mais dois programas sobre a inserção de professores iniciantes na docência, que esses programas constituem uma avanço na formação inicial no sentido de diminuir a distância entre a formação acadêmica e o espaço de trabalho, possibilitando uma maior articulação entre teoria e prática e contribuindo para a elevação da qualidade dos cursos de licenciatura.

Essa questão de uma distância menor entre a universidade e a escola, confirma a proposição de Zeichner (2010), com relação ao conceito de terceiro espaço, entendido como:

“[...]a criação de espaços híbridos nos programas de formação inicial de professores que reúnem professores da Educação Básica e do Ensino Superior, e conhecimento prático profissional e acadêmico em novas formas para aprimorar a aprendizagem dos futuros professores”. (ZEICHNER, 2010, p. 487).

O Relatório de Gestão do PIBID – DEB (2009-2014), aponta como um dos impactos do programa sob o ponto de vista dos pibidianos é a produção de jogos didáticos, apostilas, objetos de aprendizagem e outros produtos educacionais. Além de uma crescente participação de trabalhos de bolsistas do PIBID em eventos acadêmicos e científicos no país e no exterior, o que confirma os dados encontrados em nossa pesquisa, com relação à pesquisa científica e o desenvolvimento de projetos.

Vejamos os relatos desses egressos do PIBID:

A7 “*Conhecimento de um maior leque didático para que os alunos possam aprender*”

A11 “*Apreendi que preciso fazer adaptações nos planos de aula para que os alunos possam aprender com mais qualidade*”

A14 “*Aprendizagem de diversos métodos pedagógicos visando mais qualidade nas minhas aulas*”

A18 “*Qualidade de ensino que o professor deve possibilitar*”

A19 “*Comprometimento e responsabilidade com uma educação de qualidade das crianças*”

A24 “*Entender a importância de dar boas aulas para uma educação de qualidade*”

No entendimento desses participantes da pesquisa, o PIBID promoveu aprendizagens didático-pedagógicas aos pibidianos, o que proporcionou uma educação com mais qualidade para os alunos das escolas públicas que participaram dos projetos PIBID/Unitau.

Esse entendimento vai ao encontro dos estudos de Gatti et al. (2014), ao apontar que os licenciandos perceberam a contribuição que deram para a aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica através das atividades desenvolvidas nas escolas. O Relatório de Gestão PIBID Capes/DEB (2009-2014), também confirma avanços na qualidade da educação ao indicar que as escolas participantes do PIBID obtiveram incentivo à mudança e à inovação, elevação do desempenho dos alunos e motivação para os professores, elevação do IDEB, apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM.

4. O suporte financeiro e a vontade de ter experiências dentro da escola como fatores decisivos para ingressar no PIBID

Quando questionados a respeito dos motivos que levaram os estudantes a ingressar no PIBID, percebemos que o fator financeiro foi o impulso inicial, mas com o tempo os bolsistas perceberam a importância do PIBID para a sua formação. Vejamos as respostas:

*Citado por 17 participantes “Remuneração”
A32 e A39 “Bolsa para auxiliar a pagar a faculdade”.*

Para estes egressos do PIBID, a questão financeira foi o principal motivo para participar do PIBID. André (2017), aponta que muitos estudantes buscam os programas de formação inicial atraídos pelo valor da bolsa, mas após se integrarem nas atividades, percebem a importância do contato com a realidade da escola e passam a defender o tipo de formação recebida a ponto de a grande maioria declarar que esses programas reafirmaram a escolha da profissão e despertaram o interesse pela docência.

Ambrosetti et al. (2013), em um estudo sobre as contribuições do PIBID, apontam que o valor da bolsa foi um atrativo para ingressar no PIBID, mas a possibilidade de um contato mais próximo com as escolas e com situações da prática profissional foi o fator essencial para aderir ao programa.

Gatti et al. (2014), apontam para a importância do suporte financeiro como fator que permite a permanência no curso de graduação. Compreendemos que a razão inicial, para a maior parte dos participantes desta pesquisa, para ingressar no PIBID foi o valor da bolsa pela dificuldade dos estudantes no sentido de arcar com as mensalidades dos seus cursos. O valor da bolsa de R\$ 400,00 corresponde a aproximadamente 40-50% do valor total da mensalidade, o que contribui para o estudante custear os seus estudos, além disso o PIBID exige uma dedicação de 10 horas semanais, o que possibilita tempo para desenvolver outras atividades remuneradas ou não.

Estudos de Silva Filho et al. (2007), apontam que são várias as questões que levam o estudante a desistir de um curso, como questões financeiras, de ordem acadêmica e as expectativas com relação à sua formação e a própria integração do estudante com a instituição.

Armbrust (1995), Aguiar (2001) e Jacob (2000), verificaram que problemas de natureza socioeconômica, o aumento das mensalidades e a ausência de condições financeiras, ainda que associadas a outros argumentos, são fatores determinantes para a evasão escolar em Instituições de Ensino Superior.

Abrucio (2016), em um estudo sobre a formação de professores no Brasil, aponta que o PIBID possibilitou um avanço inegável para a formação inicial de professores, a maioria dos entrevistados elogiou o programa e o tem como um mecanismo que, **além do benefício pecuniário**, integra melhor as IES e a atividade profissional dos futuros professores, proporcionando condições para os bolsistas se dedicarem ao processo de formação inicial na prática.

As respostas dos participantes da pesquisa listadas abaixo confirmam a pesquisa de André (2017), com relação à importância do contato com a realidade da escola, vejamos:

A3 *“Experiência na escola”*

A7 *“Conhecer as escolas”*

A11 *“Contato com o ambiente escolar”*

A15 *“Vivenciar na prática o que aprendi na teoria”*

A17 *“Espaço rico de vivências é o que a escola proporciona”*

A19 *“Experiência na docência”*

A25 *“Vontade de experimentar o cotidiano da sala de aula”*

A27 *“Oportunidade de aprendizagem quando entro na escola”*

A33 *“Viver na prática como é ser professora”*

Para esses participantes da pesquisa, as razões que os levaram a participar do PIBID foram a vontade de conhecer e vivenciar a realidade escolar, com o objetivo de ter experiências como professores e aprender na prática a profissão docente. Essa questão de ter experiências na escola é fundamental para o processo de tornar-se professor, os estudantes são atraídos pelo valor da bolsa, mas percebem a riqueza de oportunidades que o contato com a escola proporciona.

Os egressos do PIBID sinalizaram que um dos motivos para ingressar no programa foi a vontade de conhecer, experimentar e ter contato com a realidade escolar. O que vai ao encontro dos estudos de Abrucio (2016), que aponta o PIBID como um programa que proporciona aos alunos da licenciatura a inserção e o contato com a realidade escolar, o que contribui para fazer com que alguns se interessem pelo magistério enquanto outros perdem o interesse e desistem da profissão quando percebem as aflições da carreira e das escolas reais.

Neste sentido de contato e aproximação com a escola, Bergamaschi e Almeida (2013), apontam que o PIBID promove uma intimidade com a escola, ao aproximar os alunos da graduação a docência, contribuindo para a articulação dos saberes das escolas e das universidades.

Gatti et al. (2014), em um estudo sobre o PIBID apontam que um tema recorrente nos depoimentos foi o crescimento profissional a partir do contato com a realidade escolar. O foco dos pibidianos é a formação profissional, para isso reconhecem o valor do contato com os alunos e com a escola como um todo e a experiência da sala de aula.

5. O PIBID formando professores através da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional.

Iniciamos as reflexões desse núcleo de significação a partir das contribuições de Canário (1988, p. 9), ao apontar que “a escola é o lugar onde se aprende a ser professor”. A importância de se inserir no espaço escolar e experimentar a docência, contribui significativamente para a aprendizagem da profissão.

Vejamos o que alguns egressos do PIBID destacaram com relação à importância da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional:

A5 *“Defino o PIBID como se fosse uma oportunidade, um rascunho nele eu posso criar e aprimorar como docente, nele eu tenho suporte do coordenador e supervisor que me apoiam, me orientam”*

A7 *“Minhas primeiras experiências como professora”*

A8 *“Considerando o PIBID como uma oportunidade de praticar a docência, pude exercer essa profissão orientado por alguém mais experiente. Tive a certeza de que quero ser professora e fazer a diferença na vida dos alunos”*

A11 *“Uma oportunidade de vivenciar a realidade escolar”*

A15 *“O PIBID foi uma grande oportunidade para aprender a ser professor, conhecer a realidade das escolas, decidir o que eu quero para minha profissão e que tipo de professor eu quero ser”*

A18 *“Experiência fundamental para me tornar uma profissional mais completa e preparada para enfrentar a realidade escolar e pude ter certeza que quero ser professora e fazer a diferença na vida das crianças”*

A21 *“O PIBID me tornou mais preparada para ser professora, pude aprender a teoria na prática, tive um professor que me ensinou a dar aula, aprendi a valorizar e respeitar a profissão docente”*

A24 *“Experiência mais que importante hoje sou uma profissional de excelência porque tive o prazer de fazer parte desse projeto”*

A26 *“Me ajudou a fazer a transição de aluno para professor, me mostrando como realmente é o mundo dentro de uma escola, dessa forma meu lado humano se aprimorou, o contato com os alunos e com a comunidade foi algo essencial nesse processo, no qual o PIBID fez parte”*

A28 *“O programa foi o que mais somou em minha aprendizagem, errando e acertando acabei aprendendo como a cada dia me tornar um professor melhor, ressignifiquei o significado de ser professor, e na minha vida foi como um motivo de luta por melhores condições e valorização do profissional docente”*

A31 *“Oportunidade de vivenciar a realidade escolar, conhecer a profissão docente e aprender a ser professor, estudando e preparando as minhas aulas, foi ótimo aprender com professores mais experientes”*

A33 *“O PIBID significou para mim experiência, crescimento, aprimoramento, aprendizado e ser professor”.*

A34 *“Entrar numa sala sabendo por onde começar é algo que graças ao PIBID eu pude ter”*

A35 *“Significou a melhor capacidade para ministrar aulas, uma boa preparação para adentrar ao mercado de trabalho e contribuiu muito para minha formação humana, porque tive que lidar com diferentes situações pessoais dos alunos sendo mais amiga e psicóloga do que professora”*

A38 **“O programa permite que a gente atue** e não fique só no fundo da sala escutando o professor como acontece no estágio obrigatório”

Os relatos dos participantes desta pesquisa, vão ao encontro dos estudos de Gatti et al. (2014), que apontam que o tema mais recorrente nos depoimentos foi o crescimento profissional com o contato com a realidade escolar e maior possibilidade de conhecimento da profissão docente. Gatti et al. (2014, p. 55): “O foco é a formação profissional ou a formação para o trabalho docente. São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e a escola como um todo, a experiência de sala de aula [...]”.

Esses egressos do PIBID expressam a importância de vivenciar e experimentar a profissão, atuando como docentes, antes do ingresso profissional, o que contribui significativamente para o processo de tornar-se professor. O grande diferencial do programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade, pois essa formação é realizada no contexto escolar, que de acordo com André (2017), é de grande importância para o processo de socialização e aprendizagem da docência.

O desenvolvimento relatado pelos pibidianos no sentido de atuar como docentes, relaciona-se com a perspectiva de desenvolvimento profissional de Formosinho (2009), na qual os docentes buscam no próprio contexto educacional o norte para desenvolver a prática docente.

Praticar a docência no cotidiano escolar, acompanhado pelo professor supervisor, promove experiências significativas que têm impacto direto na formação e no desenvolvimento profissional. Neste aspecto, Vaillant (2006), aponta que é necessário que a formação inicial receba atenção especial nas políticas docentes, porque é o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem grande influência na qualidade dos docentes que passam por esse processo.

A formação inicial do professor, segundo Imbernón (2004, p. 65) é mais do que:

“[...] aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes, concretas, e quando e porque será necessário fazê-lo de outro modo”.

Nesse momento, o professor supervisor precisa ensinar as ações e posturas mais adequadas frente as mais diversas situações. E em um momento posterior precisam refletir sobre as ações realizadas no contexto escolar, verificar o que deu certo ou errado e o que precisa ser alterado ou incorporado.

André (2017), aponta a importância do contexto de trabalho para o processo de socialização e aprendizagem da docência. A aprendizagem profissional nada mais é que a

iniciação sociológica à profissão, a qual se efetiva a partir dos problemas concretos que os atuais e futuros professores vivem nos seus contextos de trabalho.

Freitas (2002, p. 156) define a socialização profissional como o contato do licenciando com o contexto escolar e que “constitui-se na aprendizagem dos valores, crenças e formas de concepção do mundo próprios de uma determinada cultura ocupacional”. Cabe ao professor supervisor acompanhar o pibidiano nesse processo de inserção nas escolas, planejando e promovendo experiências significativas para o desenvolvimento profissional.

Concordamos com Flores (2010), ao apontar que a socialização profissional antecipatória, aquela que ocorre durante a graduação, ameniza o choque causado pela socialização profissional na escola no momento de incursão do novo docente. Conforme apontado pelos relatos de alguns egressos do PIBID, o choque da realidade escolar é bastante significativo e marca a formação docente:

A7 “O meu primeiro dia foi muito tenso, pois tinha 35 alunos na sala de aula, depois com a ajuda do professor, fui me adaptando e aprendendo a me comunicar com os alunos”

A11 “O meu primeiro dia no PIBID foi muito difícil, porque fiquei chocada com a realidade escolar, quantidade de alunos, correria e indisciplina, mas depois fui me adaptando com a ajuda dos supervisores”

A17 “Na minha primeira aula fiquei muito nervoso e esqueci vários assuntos, o professor supervisor e outro bolsista mais experiente me ajudaram bastante”

A25 “O supervisor tem papel fundamental devido ao auxílio que ele pode nos dar diante das dificuldades que enfrentamos na escola”.

A38 “Ajudavam a lidar com situações difíceis, explicando como lidar com aquilo”.

Esse contato inicial com a realidade escolar, promove o choque da realidade, que segundo Garcia (1999, p. 28), é definido como o “período de confrontação inicial do professor com as complexidades da situação profissional”. Segundo o autor, esse período não raro é marcado pelo princípio da sobrevivência ou pelo abandono da profissão.

Nesse primeiro contato com a realidade escolar, os pibidianos experimentam sensações parecidas com os professores no início da carreira. Garcia (1999, p. 113), aponta esse momento de iniciação na carreira como “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir manter um certo equilíbrio pessoal”.

Finalizando a análise deste núcleo, vejamos mais alguns relatos dos egressos do PIBID:

A4 “Aprender a ser um professor de verdade”

A7 “Aprender mais sobre o que é ser professor”

A17 “O convívio escolar sob a perspectiva de um professor”

A22 “Maior leque de experiências relacionadas à profissão e o contato com diferentes métodos de transmissão de conhecimentos”

A25 *“Pude vivenciar o que é ser professor, como lidar e agir dentro da sala de aula e a preparar as aulas, tudo o que um professor tem que fazer”*

A28 *“Experiência como professor”*

Esses egressos do PIBID, relatam experiências e vivências, dentro da proposta do programa que conduziram a aprender o que é ser professor, o que envolve diversas tarefas, sendo a principal, aprender a ensinar. Garcia e Vaillant (2009), afirmam que aprender a ensinar não é uma tarefa fácil e envolve algumas competências que deveriam ser aprendidas na formação inicial, como o conhecimento didático e teórico e o conhecimento dos conteúdos. Ressaltam que algumas competências são aprendidas apenas na prática, como conhecer os alunos e o contexto escolar, apropriar-se do currículo e continuar desenvolvendo sua identidade profissional.

A participação no PIBID, conforme os relatos apresentados, é essencial para o processo de tornar-se professor, pois a proposta do programa prevê a inserção na escola e experiências práticas como docentes. O pibidiano permanece durante oito horas semanais na escola, que é o seu futuro local de trabalho. Charlier (2001), aponta que certos conhecimentos são acessíveis apenas no local de trabalho, o que fundamenta a proposta do PIBID, que é uma formação inicial com mais qualidade realizada na escola.

Reconhecemos que o processo de tornar-se professor não é algo simples e rápido, conforme nos aponta Freire (1991):

“ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma, como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 59).

O processo de tornar-se educador é permanente conforma nos aponta Freire (1991), mas é inegável, a partir dos relatos dos egressos do PIBID participantes desta pesquisa, que o programa possibilita uma formação mais consistente e de acordo com a realidade escolar, o que influencia o desenvolvimento profissional dos futuros professores. Neste sentido, Vaillant (2006), aponta que é necessário que a formação inicial receba atenção especial nas políticas docentes, porque é o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem grande influência na qualidade dos docentes que passam por esse processo.

Essas considerações a respeito da importância da formação inicial, justificam a relevância da proposta do PIBID e a atenção especial com os pibidianos quando adentrarem nas escolas. É fundamental inserir estes estudantes com cuidado na escola e seguir o planejamento, sempre ouvindo os pibidianos e transmitindo segurança para que desenvolvam o plano de trabalho e ao final deste processo estejam preparados para o ingresso profissional.

6. A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente

Para iniciarmos nossas reflexões sobre a articulação entre teoria e prática, trazemos as considerações de Freire (1996), que aponta que a teoria sem a prática é puro verbalismo inoperante e a prática sem a teoria é um ativismo cego.

Vejamos o que alguns egressos do PIBID destacaram com relação à importância da articulação entre a teoria e a prática para a sua formação docente:

A2 “Me vejo muito mais preparada para assumir uma sala de aula hoje, talvez **se não tivesse tido essa experiência desistiria da carreira por falta de experiências práticas, verdadeiras**”

A4 “Oportunidade de **unir a teoria com a prática**”

A7 “**Aplicar o conhecimento teórico** que foi passado na faculdade”

A11 “Chance de **vivenciar na prática o que aprendemos na teoria**”

A 13 “**Torna visual a teoria trabalhada na Universidade**”

A15 “**Experiência prática da teoria**”

A17 “Contato com a realidade escolar, sendo possível uma **reflexão crítica das práticas escolares que se apresentam à luz da discussão teórica acontecida nos momentos de orientação do trabalho**”

A19 “Oportunidade de **por em prática tudo que aprendemos e lidar com várias situações existentes em sala de aula**”

A21 “**Praticar o que se aprende na faculdade**”

A22 “**Associar a teoria com a prática**”

A 25 “**Junção teoria e prática**”

A27 “Chance de **vivenciar na prática o que aprendemos na teoria**”

A29 “Permite **unir teoria e prática**”

A31 “**Experiência prática da teoria**”

A 34 “**Aplicar o conhecimento que foi passado na Universidade**”

A37 “**PIBID é onde o docente aprende a exercer a sua função com a prática**”

A38 “O PIBID significou **aprendizagem, conhecimento, unir teoria da faculdade e prática das escolas orientados pelos supervisores**”

A40 “**Experiência prática aos conhecimentos trabalhados na Universidade**”

Esses egressos do PIBID expressam a importância da articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática nas escolas, o que contribui significativamente para o processo de tornar-se professor. O grande diferencial do programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade através da articulação entre teoria e prática.

O processo de tornar-se professor oportunizado pelo PIBID envolve a compreensão de uma relação dialética entre teoria e prática, neste sentido Carr & Kemmis (1988, p. 125), ressaltam que: “[...], se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria”. Assim, esse movimento de articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática escolar, requer uma postura reflexiva no sentido de orientar e organizar as ações docentes executadas no PIBID.

A possibilidade de reflexão e teorização da prática, oportunizada pelo PIBID, estimula o processo de construção do saber profissional, destacado por Roldão (2007, p. 101), “assente

no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da acção profissional docente, sua e observada noutros”.

A articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo PIBID, estimula os pibidianos e também os professores supervisores a buscar conteúdos que sejam relevantes para os alunos das escolas e, principalmente, aplicá-los no contexto escolar. Após cada aula, essas ações são discutidas nas reuniões semanais, o que proporciona um efetivo desenvolvimento profissional. Ao analisar e identificar essas aprendizagens, ocorre de acordo com Mizukami(2013, p. 28) “[...]uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”.

As ações previstas pelo PIBID envolvem o planejamento das atividades que são realizadas na escola, semanalmente essas atividades são discutidas entre os supervisores, coordenadores e pibidianos. Através do diálogo as ações são repensadas e reelaboradas, um movimento constante de ação-reflexão-ação e de diálogo com a prática. Neste sentido, Lima (2010), aponta que a partir do diálogo com o campo de ação o professor reflete sobre os modos singulares de produzir e reproduzir a vida, dando-lhe novo sentido e significado.

Estudos de Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009), sobre a formação de professores no Brasil apontam alguns problemas, entre eles destaca-se a falta de articulação entre a teoria e a prática e em uma análise das ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura constatou-se abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas.

A partir dessa constatação da falta de articulação entre a teoria e a prática nos cursos de licenciatura no Brasil, apontadas por Gatti (2010) e Gatti e Barreto (2009), trazemos os estudos sobre as contribuições do PIBID para a promoção desta articulação, de André (2017), Ambrosetti et al. (2013 e 2014), Gonçalves (2016), Bergamaschi e Almeida (2013), Neitzel, Ferreira e Costa (2013), Fetzner e Souza (2012), Gatti et al. (2014) e o Relatório de Gestão do PIBID Capes/DEB (2009-2014), que relatam a importância do PIBID para a formação inicial devido à articulação entre a teoria e a prática oportunizada pelo programa, o que vai ao encontro dos relatos dos egressos do PIBID desta pesquisa e justificam a importância desse programa.

Fetzner & Souza(2012, p. 10), em um estudo sobre as potencialidades do PIBID, apontam que: “[...]os bolsistas de graduação conseguem por meio do trabalho desenvolvido, integrar não apenas os saberes universitários aos fazeres docentes, mas também os saberes dos estudantes das escolas ao conteúdo trabalhado no espaço escolar.”

Gatti et al. (2014, p. 49), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, apontam que um dos principais impactos, segundo os bolsistas, é: “[...] perceber a importância da teoria para a prática e da prática para a teoria [...]”. O que vai ao encontro dos relatos dos participantes desta pesquisa, que resultou na discussão deste núcleo de significação.

As experiências com a prática docente, relatadas pelos egressos do PIBID, são essenciais para o processo de tornar-se professor. Neste sentido, Gatti (2009), aponta que os professores desenvolvem sua profissionalidade através da graduação, experiências com a prática docente e pelos relacionamentos com seus pares.

Ao se relacionar com os seus pares, no caso do PIBID os professores supervisores e outros professores das escolas, os pibidianos têm a oportunidade de conhecer mais detalhadamente os saberes que envolvem a profissão docente. Neste sentido, Tardif (2002), aponta que os professores produzem seus saberes nos caminhos que eles compreendem e dominam na sua prática e são fundamentos de sua competência pedagógica.

7. Aspectos afetivos no relacionamento professor e aluno

Para iniciarmos nossas reflexões a respeito da importância da afetividade para o processo de ensino-aprendizagem e para o relacionamento professor e aluno, trazemos as contribuições de Vigotski:

“Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais o pensamento, devemos fazer com que as atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm mostrado que um fato impregnado de emoção é recordado mais sólido, firme e prolongado que um feito indiferente. Cada vez que comunicarem algo ao aluno tente afetar seu sentimento. A emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento” (VIGOTSKI, 2003, p.121)

Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais. Pensando, especificamente, na aprendizagem escolar não podemos considerar apenas o campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando as interações. Vigotski (1994), aponta que o cognitivo e o afetivo sofrem influências mútuas, pois:

“[...] quem separa o pensamento do afeto, nega de antemão a possibilidade de estudar a influência inversa do pensamento no plano afetivo, volitivo da vida psíquica, porque uma análise determinista desta última inclui tanto atribuir ao pensamento um poder mágico capaz de fazer depender o comportamento humano única e exclusivamente de um sistema interno do indivíduo, como transformar o pensamento um apêndice inútil do comportamento, em uma sombra desnecessária e impotente”. (VIGOTSKI, 1994, p. 25)

Vejam os que alguns egressos do PIBID destacaram com relação à importância dos aspectos afetivos no relacionamento professor e aluno para a sua formação docente:

A3 ***“Aprendi a olhar para cada aluno”***

A5 ***“Aprendi a conversar com os alunos”***

A7 ***“Obter uma melhor postura frente aos alunos”***

A11 ***“Aprender a lidar com os alunos”***

A17 ***“Ver o reconhecimento dos alunos e o carinho deles no último dia do projeto”***

A23 ***“Alunos que mal me conheciam e foram me abraçando”***

A25 ***“Foi emocionante ver a alegria das crianças ao entrar na quadra e participar das brincadeiras”***

A31 ***“Eu gosto muito de trabalhar com crianças”***

A33 ***“Ter contato com as crianças e escolher melhor as atividades”***

A35 ***“Relacionamento professor e aluno me traz alegria”***

A37 ***“Percepção de humor dos alunos para propor as atividades que funcionam melhor”***

A38 ***“Aprendi que o contato com as crianças é uma experiência prazerosa”***

A39 ***“Aproximação dos alunos nas atividades é muito bom para conhecer eles”***

A40 ***“Me fez ver com olhos de professor os alunos e ter afeto”***

Esses participantes da pesquisa relatam aspectos ligados aos primeiros contatos e a aprendizagem a respeito de como lidar com os alunos e quais são as posturas mais adequadas, o que envolve o olhar, o diálogo e a sensibilidade. Essas atitudes constituem o componente afetivo presente nas relações entre professores e alunos.

Neste aspecto Gatti (2009), destaca que existe uma diversidade de temáticas em relação à docência, mas há um aspecto comum em alguns estudos que é a ênfase nas relações entre o exercício profissional e os saberes inerentes à profissão, que inclui o saber fazer, mas envolve “os conhecimentos, competências, habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes” (TARDIF, 2000, P. 13-14), ou seja, as dimensões cognitivas, sociais e afetivas que constituem a prática docente. A autora aborda que os professores devem abordar os três aspectos: cognitivo, afetivo e o social, não devendo desconsiderar nenhum deles.

Nessa integração entre os aspectos cognitivo, afetivo e o social, trazemos as contribuições de Piaget (1986, p. 34), “nunca há ação puramente intelectual, assim como também não há atos que sejam puramente afetivos”.

Assim, o professor deve ter um olhar sensível para o aluno, em sua prática pedagógica, avaliando de forma muito atenciosa, tentando compreender e conhecer os seus alunos. Esta sensibilidade faz com que o professor seja capaz de entender os estágios de desenvolvimento da criança, promovendo estratégias diferenciadas em sala de aula, que produzam bons resultados.

Abordando a importância do aspecto afetivo, destacamos os estudos de Cunha (2011), que em uma de suas pesquisas acerca de como a relação professor-aluno interfere no ensino e na aprendizagem, indica que os alunos consideram um bom professor aquele que consegue

ensinar num clima positivo, relacionado ao prazer de aprender, tornando a aula mais agradável e interessante.

Entendemos que no exercício docente não há como separar a metodologia de ensino da forma de interação com os alunos, pois “parece consequência natural, para o professor que tem boa relação com os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação” (CUNHA, 2011, p. 63).

Neste sentido, Duarte Júnior (2010), aponta que uma educação pautada no sensível permite descortinar novas possibilidades de aprendizagem e de pensar numa estética da docência que vincula o sensível ao inteligível. Toda aprendizagem está impregnada de afetividade, já que ocorre a partir de interações sociais, portanto não podemos considerar apenas o campo cognitivo, existe uma base afetiva permeando as interações.

Os pibidianos ao iniciar o trabalho no contexto escolar precisam desenvolver os aspectos relacionados à interação com os alunos, nesse processo é fundamental observar os professores supervisores em um primeiro momento e durante as atividades previstas no projeto adotar atitudes que favoreçam o vínculo afetivo entre professor e aluno. Neste aspecto, Freire (1996), aponta que:

“[...] Como professor [...] preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. Na verdade, preciso descartar como falsa a separação radical entre “seriedade docente” e “afetividade”. Não é certo, sobretudo do ponto de vista democrático, que serei tão melhor professor quanto mais severo, mais frio, mais distante e “cinzento” me ponha nas minhas relações com os alunos, no trato dos objetos cognoscíveis que devo ensinar” (FREIRE, 1996, p. 159).

Compreendemos, através dos estudos de Piaget (1986), que os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis e influenciados pelo contexto sócio-histórico. No contexto escolar a afetividade deve ser compreendida além de um simples carinho, envolve uma aproximação com o aluno, ter tempo para ouvir, valorizar suas capacidades, respeitar as diferenças e estabelecer confiança. As dimensões afetiva e cognitiva devem ser reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Finalizando nossas reflexões sobre a afetividade e a questão da integração entre o afetivo e o cognitivo, trazemos as contribuições de Piaget (1986), que enfatiza que existe um paralelo constante entre a vida afetiva e a intelectual, e que esse paralelismo continuará por todo o desenvolvimento até a adolescência. “afetividade e inteligência são assim,

indissociáveis e constituem dois aspectos complementares de toda conduta humana” (PIAGET, 1986, p. 22).

8. A pequena influência do estágio para a formação docente, uma posição de observação.

Iniciamos nossas reflexões sobre o estágio a partir das constatações de Gatti (2013), ao apontar que:

“[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que **a maior parte dos estágios envolve apenas atividades de observação**, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e **sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático**, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. **Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários**. Sobre a orientação e a validação deles, não se encontra, na grande maioria dos casos, referência clara” (GATTI, 2013. p. 40). **Grifo nosso.**

Vejamos o que os participantes desta pesquisa destacaram:

A2 “No estágio fazemos **apenas observação nas salas de aula**”

A3 “A grande diferença é que você realmente tem o que fazer no PIBID, já **no estágio você apenas vai, assiste e observa**”

A5 “No estágio é mais uma **posição de observador** e não senti liberdade, é mais uma burocracia, do que algo efetivo na prática docente”

A6 “**O estágio é simplesmente sentar na sala de aula e assistir aula, o PIBID é montar projetos, ajudar a escola é aprender fazendo, é ser ativo e não passivo**”

A7 “Grande parte do **estágio apenas observei as aulas, já no PIBID tive uma participação mais efetiva, preparei os planos de aula e pude aplica-los com a ajuda do supervisor**”

A9 “O estágio não tem remuneração e nem organização deixando o estagiário perdido e não trazendo **benefício algum a aprendizagem como professor**”

A11 “A grande diferença é que você realmente tem o que fazer no PIBID, já **no estágio você apenas vai, assiste e observa**”

A12 “No estágio é mais uma **posição de observador** e não senti liberdade, é mais uma burocracia, do que algo efetivo na prática docente”

A14 “**O estágio é simplesmente sentar na sala de aula e assistir aula, o PIBID é montar projetos, ajudar a escola é aprender fazendo, é ser ativo e não passivo**”

A16 “Grande parte do **estágio apenas observei as aulas, já no PIBID tive uma participação mais efetiva, preparei os planos de aula e pude aplica-los com a ajuda do supervisor**”

A18 “**O estágio obrigatório é só burocracia, o estagiário não pratica é só um expectador, muitas vezes o PIBID é 100% prática**”

A21 “**O PIBID é mais prático e autônomo do que no estágio**, os alunos têm mais contato conosco”

A22 “**O PIBID é prática, é ser professor**, é aprender e ensinar estar na escola e contribuir com ela da melhor forma possível, já **o estágio é algo como apenas observar, sem interferir** é estar na escola, porém sem poder contribuir e evoluir é apenas observar sem aprender”

A25 “**O PIBID é vivência dentro da sala de aula, coisa que o estágio obrigatório não proporciona**”

A27 “As diferenças são grandes, **no PIBID somos protagonistas, no estágio somos passivos ou quase imperceptíveis**. Essa **participação mais ativa**, acredito que seja o **diferencial do PIBID**”

A33 “**No PIBID você tem mais liberdade para elaborar um projeto e tirar os alunos da sala de aula**”

A35 “**No PIBID nós temos autonomia durante as aulas**, que é o principal papel do professor”

A37 “No PIBID temos a **oportunidade de atuar como professores de fato**, já no estágio isso não acontece”

A39 “No estágio você **não tem liberdade** nenhuma para intervir nas aulas, já **no PIBID nós fazemos o papel de professores orientados pelo supervisor**”

Na visão dos participantes dessa pesquisa, o estágio significa cumprir algo burocrático em uma posição de observador, não dispendo de autonomia para atuar como professor, enfim não vivenciar, praticar e experimentar as ações enquanto futuros professores. Assim, as contribuições proporcionadas pelo estágio obrigatório foram irrelevantes e pouco ou nada contribuíram para a formação docente.

Neste aspecto, Gatti (2013), aponta que a formação de professores nas licenciaturas no Brasil apresenta currículos fragmentados, com conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária interna e externa. A autora aponta também que são raras as instituições que especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados.

Abrucio (2016), aponta que o estágio geralmente é apenas uma atividade burocrática e não uma política de formação docente. O que vai ao encontro dos relatos encontrados nesta pesquisa, ou seja, o estágio não oportuniza uma experiência relevante para a formação de professores.

Com relação aos aspectos burocráticos dos estágios obrigatórios, trazemos as contribuições de Antunes (2007), que aponta o estágio como uma mera formalidade e com muita burocracia, que envolve papéis, assinaturas, carimbos e relatórios. O que, segundo o autor, diminui a responsabilidades das IES, pois o acompanhamento das atividades fica a cargo da direção e dos professores da escola.

Com relação à precariedade dos estágios, trazemos as considerações de Gatti (2009), que aponta que os estágios se constituem em um ponto crítico a considerar na formação de professores. A autora destaca que a programação dos estágios e o seu controle são precários, sendo a observação de aula a atividade mais sistemática, quando a mesma é realizada. Aponta que falta articulação dos projetos institucionais das IES com as redes de ensino e falta também acompanhamento das atividades do estágio por um supervisor nas escolas.

Gatti (2010), em um estudo sobre os cursos de Pedagogia no Brasil, aponta que o estágio obrigatório visa proporcionar aos alunos um maior contato com as escolas através do número de horas. Mas, segundo a autora, embora a escola seja um espaço privilegiado para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências a respeito de como os estágios são realizados.

“Os dados referentes aos estágios padecem de uma série de imprecisões. Estas praticamente inviabilizam uma análise do que acontece realmente nesses espaços de formação a partir apenas dos currículos. Não obstante, as observações largamente difundidas sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia nos autorizam a sugerir que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas. Sobre a validade ou

validação desses estágios, também não se encontrou nenhuma referência”. (GATTI, 2010, p. 1371).

No sentido das contribuições pouco significativas oportunizadas pelo estágio obrigatório, a experiência no PIBID, relatada pelos participantes dessa pesquisa, significou o oposto. A participação no programa que tem um roteiro de ações definidas e a autonomia necessária para atuar como docentes, oportunizou vivências e experiências ligadas diretamente às ações docentes, o que possibilitou uma efetiva contribuição para o processo de tornar-se professor.

Com relação a maior liberdade e autonomia proporcionada pelo PIBID em comparação aos estágios obrigatórios, o Relatório de Gestão PIBID – Capes/DEB (2009-2014), aponta que um dos impactos apontados pelos bolsistas é a descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola.

A autonomia e a liberdade, para atuar como professores, destacada como um ponto positivo do PIBID, pelos participantes desta pesquisa, vão ao encontro aos estudos de Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, destacam que:

“Certa autonomia dada aos licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre” (GATTI et al. 2014, p. 58).

Assim, através da experiência e dos estudos sobre o PIBID podemos repensar os modelos de estágio obrigatório e redefinir sua proposta, propondo uma maior eficiência dos estágios no sentido de formar professores. Estudos recentes (ANDRÉ, 2012 e 2017; AMBROSETTI et al., 2011, 2013 e 2014; GATTI et al. 2014; GONÇALVES, 2016; NEITZEL et al., 2013; FERNANDES & MENDONÇA, 2013; ABRUCIO, 2016; RIBEIRO et al. 2013; SOUZA & LONGHIN, 2012; TESTI & GREGO, 2013; BERGAMASCHI & ALMEIDA, 2013; FETZNER & SOUZA, 2012; BURCHARD & SARTORI, 2011 e BRAIBANTE & WOLLMANN, 2012), apontam uma forte credibilidade ao PIBID por constatarem que o programa é uma iniciativa que vem, continuamente, propiciando ações em parceria e fortalecendo o preparo teórico-prático do futuro professor.

Neitzel et al. (2013), em um estudo sobre os impactos do PIBID nas licenciaturas, apontam que as IES recebem um novo modelo de ação pedagógica do PIBID, que pode alterar a rotina do estágio e ainda oportuniza discussões a respeito da dinâmica dos estágios tendo em vista o modelo do PIBID.

Finalizando as discussões entre os benefícios do estágio em comparação com o PIBID, que foi um dos objetivos desta pesquisa, trazemos as contribuições de Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo do PIBID:

“A comparação das atividades realizadas no âmbito do Programa com os estágios curriculares parece inevitável. Notam-se **dois tipos de depoimentos: o primeiro, e mais numeroso, é o dos licenciandos que consideram as aprendizagens no Pibid de longe melhores do que no estágio** (permanência de mais tempo na escola, oportunidade de conhecer a escola e toda a sua dinâmica, **de planejar atividades, de experimentar a docência**, de conhecer ou criar materiais didáticos, orientados e apoiados pelos Supervisores e Coordenador de área), **e os que avaliam que o Pibid prepara para melhor aproveitamento do estágio obrigatório**. Há depoimentos que deixam claro **quão restritas são as orientações no estágio, quando não ausentes, e o pouco tempo que permanecem na escola, sempre como observadores passivos.**” (GATTI et al., 2014, p. 63). **Grifo nosso.**

A questão da posição de observador passivo e da pequena contribuição do estágio para a formação docente, relatadas pelo estudo de Gatti et al. (2014), vai ao encontro dos relatos dos participantes desta pesquisa discutidos neste núcleo de significação.

9. O coordenador como um mediador no PIBID e cuidando de aspectos burocráticos.

Iniciamos as reflexões sobre o papel do coordenador do PIBID, a partir da observação dos principais deveres do coordenador, segundo a Portaria Capes nº 46/2016:

Art. 36. São deveres do coordenador de área:

- I. responder pela coordenação do subprojeto perante a coordenação institucional;
- II. elaborar, desenvolver e acompanhar as atividades previstas no subprojeto;
- III. participar de comissões de seleção de bolsistas de iniciação à docência para atuar no subprojeto;
- IV. orientar a atuação dos bolsistas de iniciação à docência conjuntamente com os supervisores das escolas envolvidas;
- V. apresentar ao coordenador institucional relatórios periódicos contendo descrições, análise e avaliação de atividades do subprojeto que coordena;
- VIII. participar de seminários de iniciação à docência do PIBID promovidos pela IES à qual está vinculado;
- IX. enviar ao coordenador institucional quaisquer documentos de acompanhamento das atividades dos bolsistas de iniciação à docência sob sua orientação, sempre que solicitado;
- X. participar das atividades de acompanhamento e avaliação do PIBID definidas pela CAPES;
- XIV. apoiar o Coordenador Institucional na criação e/ou o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica, visando o desenvolvimento do Plano Institucional de Formação Docente na IES;

XV. se escolhido a assumir a articulação do sub-eixo, ser responsável pelas atividades integradas, pela unicidade e pela organicidade dos subprojetos;

Vejamos o que os participantes dessa pesquisa relataram com relação à importância do professor coordenador:

A5 ***“Verificar se havia problemas de comunicação”***

A7 ***“É uma ponte entre a Universidade e a escola para atuar em conjunto”***

A12 ***“Faz a ponte entre a parte organizacional da Universidade e a prática do PIBID”***

A15 ***“Elo que liga todas as pontas do processo”***

A17 ***“Orienta a escrever e executar o projeto”***

A19 ***“Conduz todo o trabalho”***

A22 ***“Mediador no PIBID”***

A25 ***“O professor coordenador é um mediador no PIBID, ele sempre pergunta e orienta sobre os projetos e acompanha de perto os bolsistas”***

A29 ***“É importante para controlar todo o projeto”***

Segundo o relato desses participantes, o professor coordenador funciona como um mediador, ou uma ponte, ou seja, aquele que liga a Universidade com a escola, promovendo o diálogo entre os participantes do programa. De acordo com a Portaria Capes nº46/2016, os coordenadores têm o dever de elaborar, desenvolver, acompanhar e orientar, em conjunto com o supervisor, todas as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Essa atuação em conjunto com o supervisor possibilita ao coordenador exercer essa função de mediação e ponte, promovendo a integração entre as ações da Universidade com a escola.

Ambrosetti et al. (2014), em um estudo sobre o PIBID, apontam que o próprio coordenador se vê como um mediador no PIBID. Segundo o levantamento deste estudo, são eles que organizam os espaços coletivos de discussão e proporcionam o diálogo com todos os envolvidos. Assim, os coordenadores são os articuladores entre as ações do subprojeto com os demais participantes, mobilizando-os para se integrar e cumprir os objetivos do programa.

Neste sentido de integração, mediada pelo coordenador, Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, apontam que um dos impactos relatados pelos bolsistas é a promoção de trabalho colaborativo, compartilhamentos e interação entre pessoas e instituições.

Vejamos os relatos destes egressos do PIBID:

A2 ***“Exige que a gente registre tudo”***

A4 ***“Cobra os documentos e relatórios”***

A27 ***“Reuniões semanais e demais burocracias para nos manter informado”***

A32 ***“Cuida das questões burocráticas”***

A34 ***“Partes burocráticas apenas”***

A37 ***“Nos orienta a documentar tudo que era feito na escola”***

A39 ***“Faz funcionar as partes burocráticas do PIBID”***

Segundo estes participantes da pesquisa, o coordenador é o responsável por cuidar dos aspectos burocráticos que envolvem o programa, ou seja, cuida e faz as cobranças necessárias com relação aos relatórios e tudo o que precisa ser registrado.

Neste sentido Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, relatam que os bolsistas ao serem questionados sobre observações, críticas e sugestões ao programa, expressaram um número pequeno de críticas. Uma das principais críticas foi justamente com relação à burocracia do programa, dizendo que os modelos de relatórios são excessivamente técnicos e burocráticos. Os relatos desses bolsistas confirmam os dados encontrados nesta pesquisa.

10. Aspectos que merecem atenção no sentido de aprimorar a eficiência do PIBID e aumentar a abrangência do programa

Iniciamos as reflexões deste último núcleo de significação, resultante dos questionários, a partir da pesquisa de Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, relatam que os bolsistas ao serem questionados sobre observações, críticas e sugestões ao programa, expressaram um número pequeno de críticas, observações e sugestões muito dispersas e peculiaridades muito específicas locais.

Vejamos alguns relatos:

A1 "Abrir mais vagas"

A4 "Mais unidades escolares serem atingidas"

A5 "Acho que todos os alunos dos cursos deveriam passar por isso obrigatoriamente"

A17 "É importante criar mais vagas, para que mais estudantes passem por esta experiência"

Na visão destes egressos do PIBID é fundamental possibilitar uma maior abrangência do programa, aumentando o número de bolsas e o número de escolas participantes. Eles consideram que o PIBID se constitui em uma experiência significativa para a formação docente, por isso expressam a vontade que o programa atinja mais estudantes. Neste aspecto o estudo de Gatti et al. (2014), vai ao encontro dos resultados desta pesquisa, pois as principais sugestões levantadas foram a continuidade e a ampliação do programa.

Vejamos mais alguns relatos:

A7 "Mais acompanhamento específico, no que diz respeito ao cotidiano escolar"

A8 "Exigir e cobrar a participação dos alunos bolsistas"

A10 "Controlar o papel do supervisor"

A12 "Exigir mais empenho do professor supervisor"

A14 "Melhorar as cobranças aos bolsistas para que assim possam se tornar ótimos profissionais"

A16 *“Melhorar a gestão do programa”*
 A18, A19 e A24 *“Diminuir a burocracia”*
 A27 *“Organizar melhor as reuniões semanais”*

Na visão destes participantes alguns aspectos precisam ser revistos, visando aprimorar a gestão do programa, sanando possíveis falhas e aumentando a eficiência do PIBID. Alguns egressos do PIBID expressam que haja mais acompanhamento e cobrança dos supervisores e dos próprios bolsistas, o que vai ao encontro da pesquisa de Gatti et al. (2014, p. 46), ao apontarem que uma das sugestões dos bolsistas: [...] é a diminuição do número de licenciandos acompanhados pelos supervisores nas escolas, em alguns casos esse número é apontado como excessivo, o que demanda do PrS esforço muito acima do que suas condições de trabalho lhe permitem”.

Outros egressos do PIBID expressam que ocorra uma diminuição na burocracia do programa. Uma das principais críticas, apontadas pelos bolsistas, no estudo de Gatti et al. (2014), foi justamente com relação à burocracia do programa, dizendo que os modelos de relatórios são excessivamente técnicos e burocráticos. Os relatos desses bolsistas confirmam os dados encontrados nesta pesquisa.

Com relação ao aprimoramento da gestão do programa, uma das sugestões levantadas na pesquisa de Gatti et al. (2014), foi a proposta de avaliar e construir indicadores de avaliação do programa para orientar a gestão administrativa e pedagógica.

Vejam os relatos de mais alguns participantes desta pesquisa:

A25 *“Ficar mais tempo em cada escola”*
 A27 *“Carga horária maior nas escolas”*
 A29 *“Diminuição das horas de reuniões”*
 A30 *“Mais tempo para escrever o projeto”*
 A32 *“É importante ter vivências diferentes, mas poder ficar 1 ano na escola para desenvolver bem um projeto”*
 A33 *“Ficar 1 ano em cada escola”*
 A34 *“Ficar mais tempo em cada escola”*

Na visão destes egressos do PIBID é importante aumentar o tempo de trabalho nas escolas semanalmente, reduzindo as horas de reuniões e ficar um ano em cada escola. Eles expressam que ficar mais tempo na escola proporciona um melhor desenvolvimento do projeto e mais resultados. Neste aspecto, destacamos que nos primeiros anos do PIBID/Unitau, os bolsistas ficavam um ano em cada escola. Visando possibilitar o conhecimento de diferentes realidades escolares, o tempo em cada escola foi reduzido para um semestre, contribuindo mais significativamente para o processo de tornar-se professor.

Finalizando a análise deste núcleo de significação, vejamos mais alguns relatos:

A36 *“Promover a **interdisciplinaridade nos projetos**”*

A37 *“Os pibidianos criarem **projetos multidisciplinares**”*

A38 *“Trabalhar os **conteúdos de forma significativa e contextualizada**”*

A39 *“**Projetos inovadores** que possam mudar a vida das crianças”*

A40 *“**Reuniões com os coordenadores pedagógicos das escolas**”*

Para estes egressos do PIBID é fundamental aprimorar aspectos didáticos e metodológicos do programa, visando uma maior eficiência na elaboração e aplicação dos projetos, considerando mais atentamente a interdisciplinaridade, os conteúdos e a inovação. Essas considerações vão ao encontro da pesquisa de Gatti et al. (2014), que aponta como uma das sugestões dos bolsistas é uma ênfase maior nos projetos interdisciplinares.

Finalizando a discussão deste núcleo de significação que aborda críticas e sugestões para aperfeiçoar o PIBID e aumentar sua abrangência, trazemos as reflexões finais do estudo de Gatti et al. (2014), ao examinarem as sugestões e críticas colocadas pelos diferentes participantes:

“[...]nos parece ser necessário **incluir e/ou dar ênfase, na metodologia de implementação do Programa, a alguns aspectos que dizem respeito à ampliação do Programa** e outros que provocam dissonâncias nas práticas institucionais. Considerar estes aspectos pode levar à consideração dos avanços já delineados com o acréscimo de algumas melhorias na gestão, de modo a **garantir maior eficácia desse programa de fomento considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores** para a educação básica. Desse modo, propõe-se **considerar alguns pontos, que se retroalimentam, relativos à: Expansão e Monitoramento; Agilização de procedimentos;** Comunicação e divulgação e Qualificação de quadros institucionais” (GATTI et al. 2014, p. 111-112). Grifo nosso.

Com relação às sugestões para aperfeiçoar o programa, se destacam a expansão do PIBID, aperfeiçoamento de sua gestão e diminuição da burocracia relativa a relatórios, o que vai ao encontro dos relatos dos participantes desta pesquisa. Enfim, diversos estudos atestam a eficiência do PIBID no processo de tornar-se professor, embora alguns ajustes precisem ser realizados, sem dúvida, é um programa de excelência quando se pensa em formação de professores.

6.4 – Entrevista

Esse instrumento é adequado aos objetivos desse estudo, porque guia o entrevistador com um esquema básico de investigação, que não é rigidamente seguido, e permite ao entrevistado uma maior flexibilidade na verbalização dos conteúdos. (ANDRÉ; LUDKE, 1986). Esse procedimento permite o acesso a dados mais consistentes, e proporciona a expressão pelos participantes de uma maior quantidade de informações de forma mais aprofundada sobre determinadas questões colocadas pelo pesquisador.

Concordamos com Minayo (2000), que aponta que a relação entrevistado e entrevistador é intersubjetiva, e disto depende o aprofundamento e êxito das informações a serem obtidas numa pesquisa qualitativa. Assim, o processo de entrevista é um momento contraditório, conflitivo e ao mesmo tempo rico, pois permite a construção de um produto novo a partir das inter-relações entrevistador/entrevistado.

Com o objetivo de captar os sentidos-significados presentes nos relatos dos professores egressos do PIBID, é necessário compreendermos, brevemente, a história de vida dos professores. Assim, as entrevistas inicialmente foram pautadas em elementos ligados à escolarização, trabalho e formação, as questões referentes ao PIBID foram inseridas e aprofundadas gradativamente, conforme Apêndice II.

Selecionamos 5 participantes para a entrevista, cujos critérios de seleção foram:

- a participação mínima no PIBID por dois anos;
- a conclusão da licenciatura;
- e atuação docente por no mínimo de 1 ano.

A partir dessa seleção prévia, aplicamos a entrevista para obtermos um detalhamento mais aprofundado dos sentidos-significados atribuídos ao processo de formação docente por egressos do PIBID.

6.4.1 Caracterização dos entrevistados

Os 5 participantes desta entrevista concluíram diferentes licenciaturas, conforme critérios adotados nesta pesquisa, veja tabela abaixo:

Tabela 12 – Participantes da entrevista e suas respectivas licenciaturas.

Licenciaturas	Total
Pedagogia	2
Educação Física	3

A seguir apresentamos a caracterização dos participantes desta pesquisa, de acordo com o gênero e idade, conforme **tabela 13**.

Tabela 13 – Caracterização dos participantes da entrevista

Total	Gênero feminino	Gênero Masculino	Média de idade (anos)
05	4	1	25,2

Apresentamos na **tabela 14**, a profissão dos participantes desta pesquisa, experiência docente e tempo de atuação no PIBID, reforçamos que um dos critérios de seleção para a entrevista foi a participação mínima de 2 anos no PIBID, com o objetivo de selecionarmos os participantes que tiveram mais experiências e vivências em diferentes realidades escolares.

Tabela 14 – Profissão, experiência docente e participação no PIBID

Profissão	Experiência docente (anos)	Participação no PIBID (anos)
3 Profissionais de Educação Física 2 Pedagogas	2,2	2,5

Assim, todos os entrevistados participaram no mínimo por dois anos do PIBID e tiveram a oportunidade de vivenciar três ou mais contextos escolares, pois uma das propostas do PIBID/Unitau é a realização de rodízios entre as escolas, levando os alunos a se adaptarem a diferentes realidades escolares, que envolvem: espaço físico, materiais disponíveis, alunos de diferentes classes sociais conforme a localização da escola, diferentes comunidades com pais e responsáveis que participam ou não da rotina escolar, diferentes formas de administrar a escola e de receber os bolsistas, diferentes coordenadores pedagógicos e, principalmente, diferentes supervisores que atuam como co-formadores dos bolsistas que possuem visões diferentes com relação ao PIBID, processo ensino e aprendizagem e metodologias diversificadas, o que recomenda o programa com relação ao desenvolvimento do projeto em escolas:

[...] que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb [...] (BRASIL, 2013).

Ao serem direcionados e inseridos em diferentes realidades escolares, os alunos tiveram que conhecer e analisar a realidade escolar, elaborando inicialmente um plano de ação e depois um projeto a ser aplicado de acordo com a realidade e necessidade da escola. Essa experiência significativa, possibilita uma identificação com a carreira docente, pois de acordo com Ribeiro, Teixeira e Ambrosetti (2013), o objetivo da proposta do PIBID é aproximar os estudantes das situações reais de trabalho no ambiente escolar, promovendo uma articulação entre a experiência na escola e a reflexão realizada na universidade. Segundo os autores a realidade concreta dos alunos e professores no ambiente escolar é uma fonte para o aprendizado da docência.

6.4.2 – Análise das entrevistas

O processo de constituição dos núcleos de significação segue o mesmo procedimento adotado na análise dos questionários. O objetivo deste estudo consiste em identificar e analisar os sentidos-significados que os egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas, atribuem à formação docente. Para analisarmos a entrevista fizemos a reorganização e a articulação dos núcleos de significação, a partir das informações coletadas. De acordo com as orientações de Aguiar e Ozella (2006), para organizar os núcleos de significação, o pesquisador deverá buscar na fala dos sujeitos da pesquisa seu modo de pensar, sentir e agir.

Primeiramente, realizamos diversas leituras das respostas dos participantes da pesquisa, especificamente das questões 01 a 13 da entrevista conforme Apêndice II, que Aguiar e Ozella (2006) denominam leituras flutuantes. Após esta etapa, aglutinamos os aspectos semelhantes das respostas dos sujeitos a partir de cada uma das perguntas da entrevista, essa aglutinação determinou os pré-indicadores.

Os pré-indicadores foram aglutinados pela sua similaridade, complementaridade ou pela contraposição, chegando a uma diversidade de temas, ou seja, aos indicadores. A partir da re-leitura do material, considerando a aglutinação resultante (conjunto dos indicadores e seus conteúdos), iniciamos um processo de articulação que resultou na organização dos núcleos de significação, conjunto de indicadores articulados dialeticamente, através de sua nomeação.

No processo de organização dos núcleos de significação, que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios, é possível verificarmos as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção das significações, o que possibilitou uma análise mais consistente que nos permita ir além das aparências e considerar as condições subjetivas, contextuais e históricas.

Para facilitar a compreensão, elaboramos os quadros numerados de 01 a 13, referentes às perguntas de 01 a 13 da entrevista, com os pré-indicadores contidos nas respostas dos sujeitos que lhe davam significado. Aglutinamos a esses quadros os indicadores e depois apresentamos o quadro 14, com os núcleos de significação.

Com o objetivo de respeitarmos e garantirmos o anonimato dos participantes desta entrevista, os denominamos: P1, P2, P3, P4 e P5. A análise das entrevistas foi feita de acordo com objetivo da pesquisa, procurando a ênfase nas significações atribuídas pelos egressos do PIBID com relação às contribuições para a formação de professores.

As falas dos participantes desta pesquisa foram organizadas, primeiramente, em quadros de pré-indicadores e de indicadores e, posteriormente, de núcleos de significação.

QUADRO DE PRÉ-INDICADORES

Partimos de conjuntos de palavras com significações, esses conjuntos/trechos são pedaços das falas que mais nos chamaram a atenção pela frequência e por serem significativas para os nossos objetivos. Aglutinamos os pré-indicadores: conjuntos de pré-indicadores em torno de um indicador para cada conjunto, o indicador é o tema que representa os pré-indicadores.

QUADRO 1:

1- Fale sobre a sua formação docente.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	Eu decidi iniciar a formação em Educação Física porque eu gostava muito de esportes , entre outros fatores, logo que entrei na faculdade tive muitas surpresas porque tive mais matérias ligadas a licenciatura e eu era mais voltado para a área de esportes, bacharel no caso, mas acabei me interessando na área da licenciatura, e gostei mas mesmo assim dentro da faculdade mudou muito o meu gosto e as matérias em si, acabei aderindo a área da licenciatura, mas não saí do bacharel, porque eu atuo nessa área, por causa do meu gosto em si, mas a faculdade me proporcionou muitas coisas boas, experiências, uma coisa que marcou muito mesmo foi a minha introdução dentro do PIBID, né que me abriu as portas para a licenciatura, isso foi muito marcante para mim , essa minha entrada no PIBID, abriu minha visão era bacharel e acabou direcionando mais para a licenciatura né.	A experiência do PIBID abrindo as possibilidades para conhecer a licenciatura.
P2	A minha formação docente foi muito positiva, porque sempre tive o sonho de fazer faculdade de Educação Física , devido ao meu amor pelos esportes e atividade física de maneira geral. Então desde o meu primeiro ano eu já fazia estágio obrigatório na área do bacharelado, não remunerado mas eu já fazia o estágio para ter mais experiência, para adquirir novas experiências, não tinha vaga tentei entrar no PIBID no primeiro ano, mas não consegui, tentei no segundo ano e finalmente consegui e acabei ficando por dois anos no PIBID, o que me trouxe muita aprendizagem e a possibilidade de aplicar a teoria que aprendi na faculdade na prática no dia a dia da escola, sem dúvida foi uma experiência muito significativa que recomendo a todos.	O PIBID promovendo a articulação entre teoria e prática

P3	Bom, a minha formação docente em poucas palavras eu poderia dizer que foi a melhor possível não só pelos excelentes professores que eu tive dentro da graduação mas pelas inúmeras possibilidades de metodologias pedagógicas que eu tive a oportunidade de vivenciar dentro da faculdade através de alguns projetos oferecidos pela Universidade que eu pude participar, como o PIBID e também o PAFES, foram projetos que contribuíram muito principalmente com relação à parte prática além das aulas que tive ótimos professores que passaram alguns conhecimentos não só a respeito da teoria em si da sua disciplina mas conhecimentos que acabamos levando para a formação de vida.	A importância da prática e da vivência escolar para a formação docente
P4	Assim, no tempo da faculdade a gente aprende muito, mas vivenciando é bem melhor, o tempo que eu tive no PIBID assim foi muito bom porque a faculdade mostra uma coisa e na hora da escola tem que se virar com coisas que você não aprendeu na prática, não teve essa oportunidade de vivenciar, teve muita teoria na faculdade faltou prática, faltou articular teoria e prática.	
P5	A minha formação docente foi um momento de desafio no sentido de escolher o curso que eu mais gostava e da responsabilidade de ter que trabalhar, fazer estágio e ter condições financeiras de pagar a mensalidade da faculdade. Foi um tempo de muita aprendizagem, tive ótimos professores e através do PIBID pude conhecer a realidade escolar e aprender o que é ser professora.	

QUADRO 2:

2- Quais foram os motivos que te levaram a participar do PIBID?

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	Então um dos motivos é que eu via os colegas de sala que eram do PIBID e logo eles falavam para mim nossa que era muito legal, a gente desenvolve várias atividades , lá você aprende muito e como eu era mais do bacharel como eu falei, então eu ficava naquela será que eu vou mesmo? E logo chegou um ponto que eu cheguei no 3º ano não eu preciso fazer o estágio, mas eu quero uma coisa diferente, não ficar só naquele estágio de escola básico que você vai lá e apenas olha, então eu vi o PIBID como uma maneira de me introduzir na escola, e também desenvolver projetos entre outras coisas , seria eu vi ali uma grande experiência para a minha formação, aí me interessei muito e fui atrás, me cadastrei lá, fiz a entrevista e por sorte fui escolhido, a experiência foi o principal motivo para eu ter entrado aprender eu vi ali.	A entrada no PIBID devido aos aspectos financeiros
P2	É o primeiro foi para conseguir né fazer os estágios que eu precisava em escolas e também para ter experiências com relação às vivências escolares que eu ainda não tinha, e o terceiro motivo foi o financeiro , porque o PIBID oferece uma bolsa para os estudantes que ajuda financeiramente, principalmente para pagar a faculdade, durante o período que eu estive no PIBID a bolsa contribui com relação à minha situação financeira também.	
P3	Primeiramente um dos motivos, sendo bem sincera foi financeiro o PIBID era um programa que oferecia uma bolsa muito viável por ser poucas horas na escola e uma renda considerável para quem não consegue emprego vamos dizer assim na área e era também a visão de conseguir atuar como professora o PIBID eu realmente consegui ter esse contato com a escola que eu ainda não tinha feito e eu estava na dúvida entre seguir a carreira da licenciatura ou bacharel, eu vi no PIBID a oportunidade de realmente definir se eu ia realmente me identificar com a escola.	
P4	Para ter mais vivência e experiência na escola, porque ali na faculdade, os professores falam como se fosse muito simples você dá aula, monta o plano de aula e aplica com os alunos da própria faculdade, você aplicar com as crianças é muito mais complicado,	

P5	<p>exige muito mais da gente. No começo até pensei em desistir do PIBID, achei que não era capaz, mas depois que a coordenadora e o professor supervisor me ajudaram consegui ficar mais confiante.</p> <hr/> <p>Foram os motivos de me aproximar né dessa realidade do âmbito escolar, de me deparar como era organizada e estruturada uma escola e para vivenciar né aquilo que nós aprendíamos só na teoria com o PIBID foi mais fácil quando adentrávamos no ambiente escolar vivenciávamos mesmo o papel de professores.</p>	<p>Entrar no PIBID como uma oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade escolar</p>
----	---	--

QUADRO 3:

3- O PIBID possibilitou uma articulação entre teoria e prática? Explique

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>Sim, de certa forma sim, como já disse o PIBID desenvolve projetos né, e o projeto visa na maioria das vezes visa solucionar alguns problemas dentro da escola, e com o PIBID a gente aprende algumas coisas na escola, acho que se fosse no estágio normal, eu não ia conseguir utilizar muito porque a gente fica assistindo e no PIBID como a gente desenvolve projetos, a gente procura em cima daquele tema, e acaba que está tendo aula de uma determinada matéria e acaba absorvendo algo para colocar em prática dentro do PIBID para desenvolver uma boa aula, acho que sim a gente acaba tendo a possibilidade do que estamos aprendendo da matéria colocar em prática no PIBID.</p>	<p>O PIBID como promotor da articulação entre a teoria e a prática.</p> <hr/> <p>Os projetos funcionando como promotores da articulação entre a teoria e a prática.</p>
P2	<p>Com certeza, eu acho que é um dos programas que mais possibilita a articulação entre teoria e prática, até mesmo mais do que a faculdade, o PIBID é quase 100% prático e os alunos eles têm liberdade, autonomia vamos se dizer assim para montar as aulas e aplicar as atividades e tudo o mais. É interessante dizer que depois que eu entrei no PIBID, comecei a refletir mais durante as aulas na faculdade, eu pensava muito isso não vai dar certo, ou isso vai dar certo, enfim muita reflexão e depois o principal oportunidade de colocar em prática.</p>	
P3	<p>Com toda a certeza tanto que eu posso dizer quando o assunto é licenciatura foi através do PIBID que eu consegui de fato ver a teoria e prática andarem juntas, porque na faculdade a gente tem as aulas teóricas e por mais que a gente tenha as aulas práticas, nós temos as aulas práticas junto com os demais colegas também futuros professores e através do PIBID a gente via a situação real do que é preparar aula, para um aluno qual a reação dos alunos diante das atividades aplicadas, dentro desse contexto né você acaba vendo aquela situação que preparou uma atividade que não deu certo com a turma e você vê a necessidade de ter os planos a,b,c,d prepara uma atividade que no papel é toda bonitinha mas na hora da prática, às vezes o espaço físico não está adequado, não tem o material que necessita ou às vezes imagina que vai ser de um jeito com os alunos e a faixa etária não permite, então foi através do PIBID que eu realmente consegui fazer a teoria e a prática se encaixarem de uma forma bem concreta.</p>	
P4	<p>Sim, porque nós tivemos que fazer os projetos que exigiram conhecimentos teóricos e tivemos ajuda do professor supervisor e depois aplicamos na escola, foi o momento de aliar teoria e prática na realidade escolar. As aulas na faculdade também foram muito importantes, possibilitou conhecimento e principalmente questionamento depois que eu entrei no PIBID, às vezes eu pensava será que isso que o professor está dizendo vai dar certo lá dentro da escola e qual será a aceitação dos alunos.</p>	
P5	<p>Em alguns momentos sim o PIBID possibilitou uma articulação entre a teoria e prática mas tendo em vista que muitas coisas que a gente aprendeu na sala de aula teórica, muitas delas não se enquadravam dentro da realidade atual das escolas, então essa articulação sim aconteceu mais nas questões das leis e das diretrizes mas muitas outras coisas quando fomos colocar em prática ao meu ver não proporcionou nada com relação a articulação tendo em vista que cada escola tem uma forma de</p>	

	ser conduzida cada escola apresenta uma dificuldade cada escola tem uma realidade a ser enfrentada diariamente.	
--	---	--

QUADRO 4:

4- O PIBID proporcionou uma aproximação entre a Universidade e a escola? Explique

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador	
P1	Sim, proporcionou sim , deixa eu formular uma resposta mais interessante. Explica um pouco mais, -questão da Universidade estrutura, suporte que ela dá, a presença do professor coordenador- com certeza por conta de ter um bom coordenador e bons supervisores na escola, com certeza a Universidade proporcionou muito isso sim, porque são professores bons, nas reuniões ficam sempre ali ajudam muito a gente com dinâmicas por isso a gente conseguia desenvolver bem o que aprendemos na escola e junto desenvolver e melhorar na faculdade, a Universidade proporcionou a aproximação e a possibilidade da gente aplicar e desenvolver boas aulas na escola , até mesmo melhorar nossas aulas, querendo ou não aproxima sim.	A aproximação entre Universidade e a escola através da atuação dos coordenadores e supervisores.	
P2	Acredito que sim, acho que é uma pequena aproximação mas aproxima sim principalmente nas questões dos eventos e da presença do professor coordenador e quando as crianças vão para a faculdade para apresentar os projetos desenvolvidos na escola no encerramento do ano letivo. E as reuniões semanais que direcionam todo o projeto, você acha que ali é um momento de aproximação entre universidade e escola? – sim, porque o professor da escola vai até a universidade e dialoga com o professor da Universidade e com os Pibidianos, então é um momento de aproximar sim. Trocar experiências, mudar o que for necessário.		
P3	Sim, eu acredito que pelo menos nos anos que eu estive dentro do programa eu vi essa aproximação acontecer não só pelo fato das professoras supervisoras e coordenadoras principalmente acompanharem as festividades que aconteciam nas escolas as culminâncias dos projetos assim como vários alunos das escolas públicas tiveram a oportunidade de apresentarem seus projetos dentro da Universidade , através das festas de encerramento que nós tínhamos, tanto que hoje eu vejo dentro da Universidade alguns alunos que foram meus alunos dentro da escola e que se encantaram com a área, o departamento e despertaram neles essa vontade e hoje eles estão aqui estudando na Universidade.		A aproximação entre a Universidade e a escola através dos alunos das escolas públicas e dos estudantes.
P4	Sim, porque são os alunos da Unitau que vão para a escola, então cria-se um vínculo. você acha que isso foi bom para a sua formação? sim, foi ótimo porque sem o PIBID eu estaria perdida dentro da escola, porque tendo um professor orientando ali dentro da escola, você tem que dar aula assim, assim, assado, você vai, dá sua aula com ele observando, depois falando onde você errou, é bem melhor do que acabar se formando sem ter essa experiência do PIBID , aí você vai para uma escola ali, e agora, monto o plano de aula e falo ali na frente e se o aluno fizer alguma coisa ali para mim, como eu tenho que lidar com ele?né, improvisar material, tudo mais, você tem que se virar ali quando você chega na escola.		
P5	O PIBID proporcionou uma pequena aproximação entre a Universidade e a escola, uma vez que o PIBID era um programa desenvolvido dentro da escola e depois nós trazíamos para a faculdade , mas aquilo não se expandia, o ponto chave de aproximação, talvez o único foi a presença e o contato dos alunos da Universidade dentro da realidade das escolas públicas. E com relação as reuniões semanais, você acha que não permitia uma aproximação entre a escola e a Universidade? – Bom... pensando assim realmente nas reuniões havia uma troca de experiências entre a coordenadora, supervisores e bolsistas, e o que acontecia nas escolas e qual era o suporte que a Universidade poderia oferecer.		

P2	<p>É para mim... os dois pontos mais fortes do PIBID são que ele ajuda o aluno financeiramente para pagar a faculdade, ajuda muito e também a possibilidade de participar do dia a dia na escola, o PIBID te dá autonomia, aprende a fazer projetos, fazer e aplicar os seus planos de aula, enfim é muito bom pra conhecer a realidade escolar e experimentar o que é ser professor e suas particularidades.</p>	do PIBID como norteador do trabalho na escola.
P3	<p>Com relação aos positivos é principalmente porque ele é um estímulo para os estudantes principalmente aqueles que muitas vezes acabam tendo que deixar a Universidade por não terem condições de estar pagando, então a questão financeira com certeza é um ponto positivo. E principalmente pela experiência da prática já para os alunos das séries iniciais, porque através do programa o aluno ele realmente tem aquela situação de ou se apaixona pela docência ou tem certeza de que não é aquilo que ele quer então eu falo que eu vejo o PIBID pelo menos como um divisor de águas entre a licenciatura e o bacharel porque você vai para a escola e atua como professor você tem as responsabilidades de ser professor e essa experiência logo no início do curso ela favorece um amadurecimento muito grande do aluno então a gente passa a ter outra visão a respeito da disciplina, a respeito dos conceitos, porque então você começa a ver que aquilo que o professor está falando ali dentro da sala de aula ele realmente faz diferença dentro da escola, então você acaba tendo uma visão diferente sobre a sua própria passagem pelos cursos de graduação e pelo PIBID com relação aqueles que não têm, acho que é isso.</p>	A importância dos aspectos financeiros para custear a faculdade.
P4	<p>Foi a inserção dentro da escola, com o PIBID pude vivenciar momentos de aulas diversos porque foram dois projetos diferentes, alunos diferentes, a gente vê as diferenças entre as escolas, porque não é todas as escolas que são iguais, o modo dos professores supervisores, que também são diferentes, você vai pegando um pouquinho de cada um e vai aprendendo a lidar como um professor durante as suas aulas.</p>	A inserção no ambiente escolar como promotora de experiências significativas para a formação docente.
P5	<p>Aspectos positivos que o PIBID proporcionava era essa relação né de nós enquanto acadêmicos vivenciarmos o dia a dia de uma escola porque a teoria sem prática, ao meu ver ela não tem validade, então o maior ponto positivo que eu vejo no PIBID era essa possibilidade de adentrarmos dentro da realidade escolar, além de pontos positivos de como desenvolver projetos voltados para cada realidade escolar, os resultados, as expectativas elas eram sempre superadas porque a gente direcionava os problemas de cada escola de cada realidade escolar, e também aspectos positivos foi porque podemos vivenciar diversos ambientes escolares, nós não ficamos presos em apenas um, é então é muito positivo vivenciar várias escolas, várias realidades e vários professores, então ao meu ver os pontos mais positivos são esses podemos vivenciar diversos ambientes escolares.</p>	

QUADRO 7:

7- Comente aspectos negativos do PIBID.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>Eu acho assim essas coisas de ficar mudando de escola, na minha opinião seria mais interessante ficar um ano em cada escola, ficar um período maior em cada escola, ao invés de fazer um rodízio entre as escolas, é interessante você vai para outras realidades escolares, mas às vezes você está começando a pegar o fio da meada ali, aí tem que sair para uma outra escola, é bom porque desenvolve a mente e tudo o mais desenvolve essa coisa de buscar as coisas mais rápidas, mas acho que deveria ficar um período maior na escola que você começou, é melhor ficar um ano em cada escola.</p>	
P2	<p>Acho que o único aspecto negativo do PIBID é a troca de escolas que ocorre a cada seis meses, tem escola que não tem material, mas acho que não tem nada a ver com o PIBID, quando a gente começa a se acostumar e ver que o projeto está dando certo, a gente tem que ir para outra escola e começar tudo de novo, não é ruim conhecer outras escolas, mas acho que o trabalho fica faltando algo.</p>	Pouco tempo em cada escola prejudica o andamento dos projetos.

P3	<p>Um dos aspectos negativos que eu presenciei é a questão do PIBID ele ser restrito com relação ao número de vagas eu acho que ele poderia ser um programa mais efetivo abrangendo todos os alunos universitários que tivessem interesse porque ele realmente o PIBID faz uma diferença significativa, porém os alunos acabam passando por critérios de escolha, então muitas vezes nem todos os alunos têm a oportunidade de participar eu acredito que a gente teria realmente muito mais profissionais capacitados se todos tivessem passado por essa experiência prática, porque muitos professores se formam e chegam ao mercado de trabalho sem ter tido aquela experiência de vivenciar o que é ser professor e o que é a realidade, o dia a dia da escola seu cotidiano, e o PIBID poderia ser uma situação que todos os professores já saem realmente professores formados – poderia ser mais abrangente – seria muito mais abrangente, não seria uma questão reduzida que você tem que selecionar e priorizar onde aquele que já é um pouquinho melhor faz, vai ficar ainda melhor e aquele que não é tão bonzinho ele não tem uma oportunidade de vivenciar e se tornar bom então ele continua saindo dali com aquela situação de falta de experiência.</p>	Número reduzido de alunos que podem participar do PIBID.
P4	<p>Agora, não vem nada em mente com relação aos aspectos negativos do PIBID. Dê uma crítica ou sugestão para o programa? Pensando assim por um lado é bom ficar em uma escola durante o ano inteiro, porque antes funcionava, assim, agora ficar seis meses em uma escola, depois vai para outra, quando você está conhecendo melhor os alunos e desenvolvendo bem os projetos, o projeto está andando bem, você vai para uma outra escola, aí começa tudo novamente, conhecer a escola, fazer o projeto e se adaptar. O objetivo do projeto consegue se concretizar em seis meses, mas não totalmente como se fosse em um ano, porque ficando um ano consegue muito mais resultados.</p>	
P5	<p>Com relação aos aspectos negativos acho que é o pouco tempo que cada Pibidiano ficava né em cada escola era um tempo muito curto e a gente comentava nossa ficávamos pouco tempo dentro da escola e já tínhamos ótimos resultados, imagina se a gente tivesse a oportunidade de ficar mais tempo de em cada escola, os resultados seriam ainda melhores. Talvez cobrar mais dos professores supervisores para que eles forneçam o apoio e suporte necessário nas aulas e também com relação a definição e elaboração do projeto.</p>	

QUADRO 8:

8- Fale sobre as principais diferenças entre o estágio obrigatório e o PIBID.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>Então a diferença que eu vejo mais, é a questão dessa oportunidade que a gente tem no PIBID de elaborar os projetos e aplicar, eu acredito na escola que eu fiz o estágio eu fiquei mais observando do que por a mão na massa, e no PIBID você coloca a mão na massa, você tem o suporte e a oportunidade de desenvolver o projeto e aplicar, e também ver se vai funcionar ou não logo depois você consegue, ele te ajuda a refletir ver se funcionou ou não o que que tem que melhorar a diferença é essa o PIBID te dá um suporte para você começar, desenvolver e aplicar um projeto, na escola que você faz o estágio obrigatório normalmente você olha, apenas observa, o professor não quer deixar os alunos dele nas mãos do estagiário não sei se tem medo pelo menos quando eu fiz era assim, acho que o professor tem medo, receio, não sei.</p>	
P2	<p>É no meu caso acredito que o PIBID tem um componente mais prático, a gente tem mais contato com os alunos, dá aula mesmo enquanto no estágio obrigatório, a gente apenas observa, embora tenha o período de regência, o contato com a prática é pequeno e não tem a autonomia que a gente tem no PIBID. Você se sentiu a vontade para dar aulas no PIBID? – No começo não, parecia que as coisas não andavam, depois com algumas dicas do professor supervisor, as coisas começaram a acontecer, fluir mais naturalmente</p> <p>A partir do próprio nome né o estágio ele é obrigatório e ao meu ver os alunos fazem por pura obrigação principalmente com relação a parte burocrática, porque.. não foi o meu caso mas o que eu vi muito os alunos se prendem a fazer um relatório e a parte burocrática,</p>	<p>A pequena contribuição do estágio para a formação docente.</p> <p>O estágio</p>

P3	<p>mas o estágio presencial em si ele não acontece até porque dentro das escolas muitas vezes a gente encontra professores que não querem os alunos ali para ficar vendo o que ele está fazendo em aula então eles preferem assinar o papel para o aluno e mandar ele para casa para ele não fazer nada do que ter um aluno ali quando não acontece a situação que eu passei no estágio obrigatório, para mim o estágio obrigatório ele foi uma mera burocracia obrigatória porque a única coisa que eu aprendi foi como fazer um diário, porque o professor sentava dava a bola, os alunos jogavam e você tinha que preencher o diário para o professor, então no estágio obrigatório pra mim eu não senti proveito porque eu era uma mera expectadora, você não tem voz, você não tem vez, você não opina se ta certo ou errado você tem que ver e ficar quieta. Já o PIBID não, o PIBID... a música toca conforme você redige, você prepara a atividade, você pesquisa a atividade, você aplica, você tem autonomia para fazer as alterações no decorrer das atividades e você colhe os resultados depois, já o estágio obrigatório você passa por ali se está certo ou errado? não faz diferença você tem que ver e ficar quieto, então para mim o estágio obrigatório ele serviu apenas para burocracia, não senti proveito nenhum.</p>	<p>funciona apenas como uma posição de observação e de cumprir questões burocráticas.</p>
P4	<p>É que no estágio obrigatório você acaba não pegando ali os alunos né para você ministrar as aulas, o professor está ali, fica com você, mas você não pega os alunos, você mais observa do que dá aulas, até tem no final do estágio um tempo de regência que você tem que fazer, mas dependendo da escola, você não tem esse tempo de regência. No PIBID, você tem o contato o tempo todo com os alunos, faz o projeto, escreve os seus planos de aula, mostra para o professor supervisor, corrige e aplica na prática os seus planos de aula, você vai ali na frente no papel de professor mesmo, o supervisor fica te observando, mas você tem autonomia para ministrar as aulas.</p>	<p>O componente prático como diferencial do PIBID para a formação docente.</p>
P5	<p>No estágio obrigatório a gente contribui com o professor que já tem um cronograma todo montado e todo direcionado e no PIBID nós Pibidianos junto com os nossos supervisores e coordenadores éramos nós que desenvolvíamos o projeto, o que nós iríamos aplicar nos alunos, a maior diferença é essa no estágio obrigatório já tem algo pronto para seguir e no PIBID nós tínhamos que montar e construir um projeto, preparar os planos de aula, aplicar e avaliar, entra também a questão que no PIBID a gente pratica mais e no estágio, a gente observa mais. Essa questão prática é muito forte no PIBID, por isso eu pude me preparar para ser professora, no estágio é muita observação, pouco diálogo com a professora, é mais mecânico, por isso o estágio pouco acrescentou em minha formação como professora.</p>	

QUADRO 9:

9- Fale sobre a importância do professor supervisor para a sua formação docente.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>É muito importante porque você tem o projeto para desenvolver com os alunos, e ele fica sempre do seu lado, sempre está te direcionando tanto na construção do projeto, na parte teórica, como na prática, construção e desenvolvimento está sempre ali, dá dicas melhora isso, corrige isso aí tenta fazer isso desenvolve de outra forma, as crianças não estão aceitando muito, faz outra brincadeira. Essa tá legal, mas tenta outra, acho que o professor supervisor é muito importante nessa parte de ajudar na construção e desenvolvimento e aplicação do projeto dentro da escola.</p>	
P2	<p>Foi muito importante porque o professor supervisor é quem te orienta né te dá todos os passos e tudo o mais e te mostra o caminho para ser seguido te avalia, vê como que está sendo feito o seu trabalho, é a pessoa que você pode errar e o professor vai te dar o suporte e tudo o mais, a presença do professor supervisor te dá mais segurança para dar as suas aulas, porque sempre está por perto. O trabalho do professor supervisor é essencial para o sucesso do PIBID, porque os Pibidianos ficam ali dependentes do professor e sua presença e orientações fazem a diferença, porque passa mais segurança pra gente.</p>	
P3	<p>Eu falo porque eu tive não só o prazer mas o privilégio de ter uma professora supervisora que eu falo que hoje eu tenho ela como um exemplo de professora eu falo que eu vi nela o tipo de professora que eu gostaria de ser e eu me espelho muito na minha professora supervisora, então assim foi com ela que eu aprendi a diferença que faz quando você realmente gosta do que faz, quando você tem amor pela sua profissão, com ela eu vi a diferença que isso faz para os alunos porque quando o aluno vê que você gosta se importa realmente a situação é completamente diferente então você consegue lidar melhor com os alunos e foi uma situação de você ver que não existe aluno ruim, existem professores que não estão dispostos abraçar os alunos que você tem, eu tive o privilégio de ter uma excelente supervisora que contribui não só para minha formação profissional mas muito da minha vida pessoal que eu levo ela como exemplo. - Você acha</p>	<p>O professor supervisor como orientador do projeto.</p>

<p>P4</p> <p>P5</p>	<p>que dependendo do professor supervisor que você tiver ele pode atrapalhar o PIBID?, se ele for relapso e não for dedicado? – Sim, com certeza tanto que assim eu fui uma das poucas Pibidianas que não tive troca de professoras supervisoras, mas o que eu vi e presenciei cada professor supervisor ele tem aquela missão e principalmente aquela responsabilidade de ser modelo e exemplo para aqueles alunos, outros futuros professores que estão se formando, então se o aluno vai para a escola onde ele vê uma realidade onde o professor supervisor vamos dizer assim ele não faz corretamente o seu trabalho ele já tem na sua formação aquele exemplo de que eu não preciso fazer certo de que é só ir lá e fazer assim e eu vou ganhar o meu no final do mês da mesma maneira, então eu acredito que o professor supervisor ele tem uma responsabilidade muito grande com o futuro do Brasil, porque são eles que estão formando e sendo espelho para os próximos professores que estão se formando e vão ter que fazer a diferença na vida daqueles alunos, então se eu tenho um mau exemplo, provavelmente se você não tiver uma cabeça bem formada, se você não tiver outras referências você vai seguir aquele mau exemplo, pois na maioria das vezes é muito mais fácil você seguir o caminho fácil, mas nem sempre o caminho fácil é o correto mas muitas vezes você tem que realmente ter aquela força de vontade de trabalhar um pouquinho mais de fazer aquilo que você não só precisa mas deveria fazer.</p> <hr/> <p>Foi muito importante, porque como eu tive dois supervisores, então eu via a maneira como os dois lidavam com os alunos, então acaba pegando o modo, o jeito como eles lidam, a gente observa e acaba pegando para si como experiência para durante as minhas aulas eu poder estar lidando de uma maneira correta com os alunos. Os professores da escola realmente podem contribuir muito para a formação do Pibidiano, pois eles têm experiência, conhecem as crianças, a comunidade a direção e sabem o que pode dar certo ou errado, porque já tentaram fazer muitas coisas.</p> <hr/> <p>Grande importância porque uma vez que eles nos conduziam para conhecer o ambiente escolar, eles nos direcionavam para o que a escola realmente estava precisando nos direcionavam na elaboração e desenvolvimento dos projetos e nos ensinavam e nos davam os espaços para vivenciarmos aquilo, não só apenas ficarmos apenas olhando, davam oportunidade de participar das aulas de dar autoridade de ministrarmos os nossos projetos, é de extrema importância porque o professor supervisor porque ele dividia todo o conhecimento com a gente tirava as nossas dúvidas e ele era quem direcionava né todos os nossos passos para que nós conseguíssemos atingir todos os objetivos que eram propostos desde o início dos projetos.</p>	<p>O professor supervisor como modelo de professor para os estudantes.</p>
---------------------	--	--

QUADRO 10:

10- Fale sobre a importância do professor coordenador para a sua formação docente.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>Pode citar nome ou não, -pode-, como eu tive a professora Maria ..., eu primeiro tive aula com ela de determinada matéria na faculdade, depois fiz a entrevista com ela e tudo o mais e logo ela me chamou, eu aprendi muito com ela eu vejo que quando você tem um bom professor coordenador tudo flui né ele puxa ali você né pega no seu pé, mas se ele não for bom, se ele não tiver presente, você não desenvolve nada, lógico que o professor supervisor ajuda muito, mas ali quem controla mesmo é o professor coordenador do projeto, se ele não estiver interessado em ajudar você não desenvolve nada, ele é muito importante se não tiver ele você não desenvolve nada, essa cobrança, o suporte, ele que rege tudo mesmo e o professor supervisor controla mais dentro da escola.</p>	<p>O professor coordenador como regente de todo o processo.</p>
P2	<p>O professor coordenador é muito importante porque coordena todas as atividades, junta todo mundo e esclarece todos os pontos que devem ser trabalhados e determina as atividades principais, monta as equipes que vão para as diferentes escolas, dá dicas sobre todos os aspectos que envolvem a escola e cobra as questões burocráticas do PIBID também. No meu caso me ajudou muito nas questões de escrever o projeto, eu tive muitas dificuldades, ajudou também quando fui escrever artigos para congresso, foi um momento de grande aprendizagem.</p>	
P3	<p>Bom, a minha professora coordenadora também foi extremamente excepcional, ela foi muito presente e isso foi uma das coisas que fez muita diferença porque o fato dela estar sempre presente e sempre cobrando não só os supervisores mas também os próprios bolsistas fazia muita diferença no nosso trabalho e na nossa atuação então ela não só cobrava e incentivava mas ela fazia questão de promover todas as situações possíveis para que a gente tivesse o maior número de experiências possíveis não só dentro da escola mas também como acadêmicos como por exemplo a inscrição e a participação de Congressos fora apresentar e falar sobre os projetos desenvolvidos ela foi muito presente e muito perseverante na questão de nós enquanto bolsistas fôssemos não só bolsistas-professores mas também fôssemos pesquisadores atuantes então foi através do</p>	

<p>P4</p> <p>P5</p>	<p>PIBID dessa insistência e da maneira como ela lidou com isso que a gente aprendeu o fato de preparar e relatar é fugiu o nome artigos científicos, painéis, banners, apresentações e participações em Congressos, isso também foi uma situação que acarretou experiências muito positivas para a minha formação acadêmica e foi inclusive que através disso que me despertou o interesse de ser professora universitária e hoje posso dizer que estou aqui já na Universidade quase recém-formada dando aulas na Universidade.</p> <hr/> <p>Então, a professora coordenadora ela ajuda bastante para montar os projetos, depois então no TCC a gente começa a entender um pouco melhor, porque o projeto do PIBID é um pouco parecido né ali, ela dá bastante orientação como fazer o projeto como está sendo o andamento da escola ela acompanha tudo de perto. Tem um papel de centralizar as decisões, direciona todo o trabalho, monta as equipes de acordo com as características dos bolsistas, também é importante porque cobra da gente postura, seriedade e respeito a tudo que envolve a escola.</p> <hr/> <p>A minha professora coordenadora foi muito importante para a minha formação profissional e humana ela era muito exigente e cobrava tudo dos Pibidianos desde a roupa adequada, postura dentro da escola, seriedade, preparar e aplicar um bom projeto, participações em Congressos, o registro através de fotos de todas as aulas. Quando a gente tinha problemas na escola ela orientava para que fosse encontrada a melhor solução junto com o professor supervisor, acredito que o coordenador centraliza e passa as orientações mais gerais e o supervisor executa dentro da escola.</p>	<p>O professor coordenador como promotor da pesquisa científica.</p>
---------------------	---	--

QUADRO 11

11- Descreva as contribuições do PIBID para a sua formação docente e desenvolvimento profissional, enfim o processo de tornar-se professor, que engloba também contribuições para a sua formação humana.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
<p>P1</p> <p>P2</p> <p>P3</p>	<p>Então primeiro na parte docente né me ajudou muito na experiência prática lógico, mas me ajudou muito nessa questão da oratória com os alunos na oratória de conseguir se expressar ali aprender e melhorar sua didática, o PIBID contribui muito sim, os projetos em si aprendi muito nessa parte teórica e prática nessa coisa didática, fala e desenvolvimento da oratória e na parte humana pessoal contribuiu muito porque são crianças de vários jeitos, você aprende muito né você aprende como eu posso explicar você conhece muitas pessoas alunos de várias comunidades, você encontra alunos com determinadas dificuldades outros que não e aquilo ali você conversa com um aluno que tem problema, ele te dá um feedback positivo né ele tem um problema e você ajuda ele com aquele problema e aquilo vai te acrescentando é uma coisa assim como eu posso dizer melhora sua sensibilidade com o próximo, entre outras coisas positivas.</p> <hr/> <p>Acho que o PIBID é aquilo né te dá oportunidade permite conhecer a realidade escolar desde conhecer os alunos que tem problemas familiares, isso atrapalha o rendimento escolar, alunos que são carentes de atenção, que também atrapalha o rendimento escolar, como desenvolver as aulas deixa você mais preparado tanto profissionalmente como psicologicamente para depois atuar com mais segurança na unidade escolar.</p> <hr/> <p>Bom com relação ao PIBID eu posso dizer que assim foi através do programa que eu aprendi a lidar com a realidade da escola, eu passei por duas escolas com situações como eu relatei anteriormente bem diferente ao passo em que uma escola eu senti uma apatia dos outros professores ao mesmo tempo um interesse muito grande por parte dos alunos ao passo que em uma outra escola que eu tive os professores e a gestão eram extremamente favoráveis e que abraçavam toda a causa tinha um quadro de alunos um pouco mais apáticos que você tinha que contornar a situação para conseguir que eles participassem, então foram situações de você aprender a lidar com realidades diferentes, porque quando a gente pensa em Educação Física você acha ah todo aluno gosta de Educação Física e não é bem por aí, então foi através do PIBID que eu aprendi a lidar com diversas situações de entrar e vivenciar a realidade do aluno e a partir realidade do aluno você conseguiu despertar o interesse para</p>	<p>O PIBID sendo fundamental no processo de tornar-se professor, através das experiências dentro das escolas.</p>

<p>P4</p> <p>P5</p>	<p>aquilo que você se dispuser a fazer entre outras contribuições foi através do PIBID também que eu aprendi a ser professora porque na Universidade a gente aprende a teoria que é extremamente importante para o seu contexto e para passar no concurso mas o dia a dia mesmo como colocar isso em prática foi através do processo do PIBID, o dia a dia junto com os demais bolsistas a troca de experiências com os outros bolsistas, os outros professores, professores das escolas também, professores que estavam atuando na Educação Física a troca de experiências entre eles a boa relação que eu sempre tive com os professores das duas escolas a relação que eu via da professora junto com eles aquela parceria em contribuir para que tivesse um bom andamento das aulas então tudo isso foram experiências muito marcantes que eu sigo como exemplo. Hoje eu posso dizer que assim que eu me formei dois meses depois eu já fui contratada por uma escola e um dos motivos que a gestora da escola me estava contratando é porque no meu currículo eu faço questão de colocar que eu fui bolsista Pibidiana, quais eram os objetivos e as contribuições do PIBID e ela achou isso muito positivo e quando eu entrei para dar aula na escola eu não senti nenhum medo. Enfim quando eu fui contratada pela escola eu não senti nenhum tipo de medo ou receio de como seria a realidade escolar como lidar com as turmas porque eu já sentia uma certa segurança de como proceder com as aulas de como preparar as aulas, porque eu já tinha vivido essa experiência por dois anos de atuar realmente como professora de pegar uma turma, alunos desconhecidos, preparar atividades então eu senti uma total segurança para assumir uma sala de aula e essa segurança com certeza veio da experiência e da atuação no PIBID.</p> <hr/> <p>Então né como eu já tinha dito, o PIBID foi extremamente importante para mim, porque eu vivenciei na prática as aulas ali no dia a dia, eu como professora tive que montar os planos de aula junto com os colegas do meu grupo, mas mesmo assim a gente dividia cada ora era um que dava as aulas, os outros observavam então foi de extrema importância, porque eu não peguei, me formei e cheguei numa escola e agora?, então eu já sabia como que teria que lidar com os alunos, para como eu que teria que fazer para chegar na escola conhecer e tudo o mais assim para estar pronta né preparada para dar aula.</p> <hr/> <p>Ah o PIBID ele contribuiu muito para a minha formação docente é uma vez que sair para o mercado de trabalho já conhecendo como que funciona o ambiente escolar, como que se conduz um bom projeto como que se propõe dentro da escola um projeto que atinja e resgate o que realmente a escola precisa. Então o PIBID contribuiu muito para a minha formação porque enquanto acadêmica eu pude vivenciar já o meu lado profissional quando eu saí do PIBID, saí da Universidade eu já me sentia totalmente preparada para pegar uma turma e detectar os problemas, as necessidades e desenvolver algo que realmente contribuísse para a formação dessas crianças desses alunos e para a minha formação humana também foi de grande importância uma vez que o crescimento aprendido no PIBID eu carreguei para toda a minha vida, os valores, uma delas é a organização de um bom projeto, é ouvir mais os alunos e realmente saber o que eles mais gostam e precisam e também trabalhar em cima da necessidade de cada ambiente escolar então a formação humana ela veio assim de grande importância do lado de saber ouvir, de saber buscar de saber de querer desenvolver os melhores projetos então tanto profissional quanto para a formação humana o PIBID ele teve muito valor.</p>	<p>O PIBID promovendo valores essenciais para a formação humana dos futuros docentes.</p>
---------------------	--	---

QUADRO 12:

12- Fale sobre o seu primeiro dia no PIBID e qual foi a experiência mais marcante?

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	Foi muito legal, o professor apresentou a escola e os funcionários, explicou o nosso trabalho e alguns pontos da realidade da escola, mas o que foi mais marcante foi a interação com as crianças e a maneira carinhosa que elas nos receberam.	
P2	O meu primeiro dia no PIBID foi na escola Evaristo Campista César e de primeiro momento fiquei um pouco apreensiva em me deparar conversando e falando para um monte de crianças, porém foi tranquilo e consegui desenvolver as atividades planejadas. O momento mais marcante foi quando um aluno disse que queria ser traficante quando crescesse e trocar tiros com a polícia, vender	

P3	<p>drogas, isso foi muito triste e fui embora e fiquei pensando na realidade que algumas crianças passam e o que elas tem que enfrentar no seu dia a dia, e o que o professor pode fazer para ajudá-las.</p> <hr/> <p>O primeiro dia dentro da realidade escolar foi um dia marcado por um divisor positivo e um negativo, o negativo porque eu senti uma realidade escolar onde os professores de outra disciplina a maioria deles professores de outras disciplinas enxergavam a Educação Física como me desculpa a palavra mas como qualquer coisa próxima a um lixo, não pertencente a uma disciplina que compõe o quadro curricular do aluno, então eu senti uma realidade muito chocante de uma certa apatia de professores e até mesmo do gestor da escola e ao mesmo tempo eu senti apesar daquele certo receio de ser uma escola é comentada por uma questão cultural com relação às drogas e à violência em um bairro um pouco mais perigoso entre aspas da cidade então eu estava esperando uma realidade um pouco mais chocante e o que eu encontrei foram alunos extremamente calorosos fervorosos e apaixonados pelas aulas de Educação Física então foi uma sensação muito marcante de você chegar e receber aquele afeto e carinho dos alunos que inclusive eu posso dizer que tem alunos que desde o primeiro dia que eu tive contato com a escola e a gente conheceu os alunos que iriam fazer parte do projeto eu tenho alunos que eu tenho como amigos até hoje, então o primeiro contato com a escola foi uma sensação de divisor de águas e ao mesmo tempo uma situação de paixão e amor à primeira vista eu me apaixonei pela escola e hoje eu não conseguiria abrir mão da realidade escolar.</p>	O primeiro contato e a receptividade dos alunos como fator de estímulo ao processo de tornar-se professor.
P4	<p>O meu primeiro dia fiquei muito ansiosa, não sabia o que ia acontecer, como seria recebida, não sabia nem chegar na escola direito. O que foi mais marcante foi a maneira que as crianças me receberam, era uma escola de periferia, crianças carentes, essa receptividade das crianças e o diálogo com o professor supervisor me ajudou a ficar mais tranqüila.</p>	O primeiro contato e a receptividade dos alunos como fator de estímulo ao processo de
P5	<p>Desde o meu primeiro dia no PIBID, todos os dias na realidade forma marcantes, cheio de surpresas e experiências mais positivas do que negativas. A convivência com os alunos, as trocas de experiências com os professores e os bolsistas, até mesmo os conceitos e situações do dia a dia dos alunos foi uma sucessão de aprendizado. A experiência mais marcante foi a culminância dos projetos desenvolvidos, a dedicação e o interesse dos alunos fez ter certeza da importância das aulas terem sentido e significado para os alunos.</p>	tornar-se professor.

QUADRO 13:

13- Em poucas palavras defina o significado do PIBID.

Participantes da pesquisa	Pré-indicadores	Indicador
P1	<p>Ah o PIBID bom foi como eu falei a introdução aí para a licenciatura porque antes do PIBID, até o 3º ano eu não me interessava muito pela licenciatura e o PIBID abriu as portas, vi que as escolas não eram como eu imaginava quando a gente estuda a gente tem uma visão, quando a gente dá a aula é outra visão o PIBID me abriu as portas me ensinou a ver os desafios de uma forma mais clara e me ensinou a ultrapassar os obstáculos que eu imaginava que era uma coisa e não era, o PIBID é muito direcionado é muito interessante para gente que está na faculdade porque é muito direcionado você não fica perdido, você tem hora para entrar na escola, você tem momento certo para entregar os projetos é uma coisa que ajuda no desenvolvimento profissional, docente, intelectual, pessoal.</p>	O PIBID sendo decisivo no
P2	<p>O significado do PIBID pra mim em poucas palavras é a vivência prática que faz toda a diferença na formação docente. Através do PIBID eu pude ver e sentir na pele o que é ser professor, mas com a ajuda e apoio dos colegas, do supervisor e do coordenador, todos eles foram muito importantes, e também essa questão de preparar as aulas, é um grande exercício aplicar o que escrevemos, conduzir as crianças. Após a minha participação no PIBID, me senti preparada para atuar em qualquer escola.</p> <hr/> <p>Definindo o PIBID eu poderia dizer que pra mim o PIBID é o exemplo do que é ser</p>	processo de tornar-se professor, através da

P3	<p>professor é através do PIBID que você se descobre, se realiza, você se identifica como professor porque um professor só é professor quando além do conceito da teoria ele consegue entender e vivenciar a realidade prática e a realidade da sala de aula. então eu posso dizer que o PIBID é uma extensão da formação que a gente tem teórica na sala de aula da Universidade, eu poderia dizer claramente com certeza que senão fosse pelo PIBID a minha formação teria sido incompleta porque eu saberia tudo na teoria, mas eu não saberia colocar em prática, então eu acho que o PIBID é uma extensão para uma formação integral e completa para os futuros professores.</p>	<p>experiência prática dentro das escolas.</p>
P4	<p>Ah, ele foi assim eu entrei no PIBID não pensando em dar aula, eu queria primeiro a academia e o PIBID fez com que eu quisesse e fosse para a escola, agora tanto que na academia eu não estou mais no momento, pretendo mais para frente, mas não largo mais a escola, porque eu gosto bastante o PIBID foi de extrema importância para mim também saber escolher, foi muito importante porque eu soube, tive muitas experiências dentro das escolas com os alunos e tudo o mais, então eu acredito que agora eu posso pegar qualquer uma escola que eu vou saber lidar, no começo foi muito difícil, mas depois que foi desenvolvendo o projeto e tudo, foi ótimo para mim, uma aprendizagem diária porque eu aprendi muito e me preparou para ser professora.</p>	
P5	<p>O PIBID para mim significa uma grande oportunidade de aprendizagem e crescimento profissional e humano, graças ao PIBID eu me preparei para ser uma boa professora. Com o PIBID eu pude enxergar a importância dos professores na vida das crianças, senti a responsabilidade de me preparar adequadamente para exercer essa função que é desvalorizada pela sociedade, mas é muito respeitada pelas crianças.</p>	

Continuando o procedimento de análise, seguimos em direção à organização dos **Núcleos de Significação**, ou seja, a partir dos indicadores foi possível inferir e sistematizar os núcleos de significação. Esse processo de sistematização ocorre através da articulação e aglutinação dos indicadores que guardam semelhanças entre si ou contradições, levando-se em consideração o processo sócio-histórico no qual o sujeito constrói sua subjetividade.

Segundo Aguiar e Ozella (2006, p. 13) “a análise se inicia por um processo intra-núcleo avançando para uma articulação inter-núcleos. Em geral esse procedimento explicitará semelhanças e/ou contradições que vão novamente revelar o movimento do sujeito”.

Os Núcleos de Significação resultantes expressam os pontos fundamentais para compreendermos as significações atribuídas pelos egressos do PIBID para a formação inicial de professores.

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Nesta etapa, o que pretendemos é a sistematização dos núcleos de significação, que segundo (Aguiar et al., 2015, p. 62), “é o resultado de um processo em que os indicadores são articulados de modo a revelarem de forma mais profunda a realidade estudada”. É um movimento que busca sínteses, movimento dialético de análise que caminha da tese (pré-indicadores) – antítese (indicadores) – síntese (núcleos).

No momento de constituição dos núcleos, articulamos os indicadores levando em conta as suas semelhanças, complementaridades ou contradições, resultando em uma análise mais consistente, indo além do aparente, ou seja, “considerar tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas” (AGUIAR e OZELLA, 2013, p. 310).

Quadro 14

<i>INDICADORES</i>	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
O PIBID promovendo a articulação entre teoria e prática O PIBID como promotor da articulação entre a teoria e a prática. Os projetos funcionando como promotores da articulação entre a teoria e a prática.	A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente
A entrada no PIBID devido aos aspectos financeiros A importância dos aspectos financeiros para custear a faculdade A entrada no PIBID como uma oportunidade de conhecer e vivenciar a realidade escolar	Motivos para entrar no PIBID: o suporte financeiro e a vivência dentro da realidade escolar
A aproximação entre Universidade e a escola através da atuação dos coordenadores e supervisores. A aproximação entre a Universidade e a escola através dos alunos das escolas públicas e dos estudantes.	A aproximação entre a Universidade e a escola promovendo uma educação de qualidade
A importância do roteiro de ações do PIBID, como norteador do trabalho na escola. O roteiro de ações do PIBID como norteador do trabalho na escola.	A importância do roteiro de ações do PIBID como norteador do trabalho escolar
Pouco tempo em cada escola prejudica o andamento dos projetos. Número reduzido de alunos que podem participar do PIBID.	Aspectos negativos do PIBID: 6 meses em cada escola e a abrangência reduzida do programa
A pequena contribuição do estágio para a formação	A ineficiência do estágio para a formação

docente. O estágio funciona apenas como uma posição de observação e de cumprir questões burocráticas.	docente
O professor supervisor como orientador do projeto. O professor supervisor como modelo de professor para os estudantes.	A importância do professor supervisor atuando como co-formador
O professor coordenador como regente de todo o processo. O professor coordenador como promotor de pesquisa.	O professor coordenador como regente do PIBID e promovendo a pesquisa
O PIBID sendo fundamental no processo de tornar-se professor, através das experiências dentro das escolas. O PIBID sendo decisivo no processo de tornar-se professor, através da experiência prática dentro das escolas. A importância da prática e da vivência escolar para a formação docente O componente prático como diferencial do PIBID para a formação docente. O PIBID como promotor da inserção no ambiente escolar. A inserção no ambiente escolar como promotora de experiências significativas para a formação docente. A experiência do PIBID abrindo as possibilidades para conhecer a licenciatura.*	O PIBID formando professores através da experiência dentro da escola e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional
O PIBID promovendo valores essenciais para a formação humana dos futuros docentes. O primeiro contato e a receptividade dos alunos como fator de estímulo ao processo de tornar-se professor	A importância do PIBID para a formação humana dos futuros docentes

Fazendo um exercício de análise das significações que os egressos do PIBID, de diferentes licenciaturas, atribuem à formação docente, encontramos concepções essenciais ao processo de uma formação docente com mais qualidade e significativa para os estudantes das licenciaturas.

Assim, apresentamos os **Núcleos de Significação** de acordo com as significações atribuídas pelos egressos do PIBID que participaram da entrevista:

- 1. *A importância do roteiro de ações do PIBID como norteador do trabalho escolar**
- 2. A importância do professor supervisor atuando como co-formador**
- 3. A aproximação entre a Universidade e a escola promovendo uma educação de qualidade**

- 4. Motivos para entrar no PIBID: o suporte financeiro e a vivência dentro da realidade escolar**
- 5. O PIBID formando professores através da experiência dentro da escola e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional**
- 6. A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente**
- 7. A importância do PIBID para a formação humana dos futuros docentes**
- 8. A ineficiência do estágio para a formação docente**
- 9. O professor coordenador como regente do PIBID e promovendo a pesquisa**
- 10. Aspectos negativos do PIBID: 6 meses em cada escola e a abrangência reduzida do programa**

*Apenas 1 Núcleo de Significação é diferente com relação aos obtidos nos questionários, os demais são semelhantes, então concluímos que os resultados encontrados nas entrevistas confirmam os resultados dos questionários e os complementam.

6.5 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

Para garantirmos o anonimato dos participantes, os denominamos de P1 – P5.

1. A importância do roteiro de ações do PIBID como norteador do trabalho escolar*

Este é o único Núcleo de Significação resultante das entrevistas, que é diferente dos núcleos dos questionários. Notamos que os entrevistados valorizam a importância da orientação com relação às atividades a serem desenvolvidas, os pibidianos valorizam cada ação prevista no Projeto Institucional do PIBID/Unitau.

O PIBID/Unitau aponta para um processo de construção do conhecimento profissional, que envolve o planejamento das ações, a partir da identificação das demandas da escola, o desenvolvimento dessas ações planejadas coletivamente, a reflexão sobre as ações desenvolvidas e a sua reformulação, a partir dessa reflexão.

As ações são acompanhadas e orientadas pelo supervisor e coordenador, que estimulam o pibidiano a refletir sobre cada etapa, é necessário conhecer a realidade escolar para elaborar o projeto. Neste aspecto, Nóvoa (1995, p. 28), aponta que: “[...] a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas”.

Vejamos alguns relatos:

P1 “Sim, com certeza porque quando você entra no PIBID, você é orientado com relação ao que você tem que fazer na escola e conseqüentemente você chega mais confiante né, porque lá tem as orientações de como tem que agir... [...]o PIBID direciona você para o que você tem que fazer na escola, conhecer a escola, funcionários e professores”.

P2 “É como eu tinha dito sim porque eu não tinha essa experiência nas escolas então o PIBID me apresentou o que é a escola, pude me ambientar e me inserir no cotidiano da escola, enfim conhecer, a gente segue um roteiro de apresentação da escola, conhecer a realidade escolar, detectar as demandas e elaborar um projeto para essas demandas o PIBID promove a sensação de pertencer aquela escola”.

P3 “[...]Je se eu não fizer essa inserção de conhecer a realidade escolar como funciona você não consegue desenvolver um projeto que vai atender a necessidade dos alunos[...]”.

P5 “Acredito que o PIBID promoveu muito minha inserção no cotidiano escolar porque através do PIBID é que eu pude conhecer mais os alunos conhecer como que funcionava uma escola, como funcionava as aulas, então o PIBID foi de extrema importância para a minha inserção dentro do cotidiano escola”.

Os relatos destes participantes da entrevista confirmam a importância do roteiro de ações do PIBID/Unitau, como norteador do trabalho na escola. De acordo com o Projeto Institucional PIBID/Unitau (2013),

“As propostas dos diversos subprojetos, ainda que atendendo suas especificidades, desenvolver-se-ão com uma estrutura comum, que contempla alguns momentos fundamentais: 1. Inserindo-se no espaço escolar, entendido como um momento de conhecimento mútuo, no qual devem se estabelecer expectativas favoráveis em relação às atividades a serem desenvolvidas nas escolas. 2. Conhecendo a realidade escolar, entendido como um momento de investigação inicial, quando os alunos bolsistas irão analisar documentos, projetos e indicadores de rendimento escolar, realizar entrevistas com alunos e professores, visando identificar as demandas e estabelecer as linhas de trabalho que melhor atendam aos interesses das escolas. 3. Planejando e desenvolvendo as ações na escola, quando se discutem os dados obtidos e se definem as atividades a serem desenvolvidas, sob orientação dos coordenadores de áreas e professores supervisores das escolas. 4. Refletindo sobre a atividade pedagógica... 5. Produzindo e partilhando conhecimentos...” (PROJETO INSTITUCIONAL PIBID/UNITAU, 2013, p. 31-32).

Fazendo um comparativo, entre os relatos dos participantes desta pesquisa e as propostas de ações contidas no Projeto Institucional PIBID/Unitau, verificamos que as ações foram planejadas e desenvolvidas observando a estrutura descrita acima. Assim, os pibidianos foram para as escolas com uma proposta clara de trabalho, a qual otimizou as ações e possibilitou uma aprendizagem significativa para a formação docente.

Ratificando os dados desta pesquisa, os estudos de Gatti et al. (2014), apontam diversas contribuições do PIBID, entre as quais: o estímulo da criatividade dos bolsistas, pois os mesmos precisam buscar soluções, planejar e desenvolver atividades de ensino e construir diferentes materiais; estimula o espírito investigativo dos pibidianos e para as escolas e seus alunos possibilita o desenvolvimento de estratégias de ensino diversificadas e motivadoras e novas formas de ensino com aulas mais criativas com atividades práticas e diferenciadas.

Segundo a autora, o PIBID promove: “uma sensibilização da equipe da escola, que através dos encontros com a equipe dos projetos se mostra mais aberta à adoção de metodologias ativas de ensino e outras inovações pedagógicas” (GATTI et al. 2014, p.105).

Os entrevistados relatam um processo de construção do conhecimento profissional, que envolve o planejamento de ações, a partir da identificação das demandas da escola, o desenvolvimento dessas ações planejadas coletivamente, a reflexão sobre as ações desenvolvidas e sua reformulação, a partir desta reflexão.

2. A importância do professor supervisor atuando como coformador

O Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID, destaca como um dos objetivos do programa que os professores das escolas públicas se mobilizem como coformadores dos futuros docentes. De acordo com os entrevistados o professor supervisor é visto como um modelo de professor, é ele que direciona, orienta, mostra o caminho e divide o conhecimento.

Essa convivência com professores mais experientes possibilita uma maior segurança para os pibidianos efetuarem os seus primeiros passos no exercício da docência.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “É muito importante porque você tem o projeto para desenvolver com os alunos, e ele fica sempre do seu lado, sempre está te direcionando tanto na construção do projeto, na parte teórica, como na prática, construção e desenvolvimento está sempre ali, dá dicas melhora isso, corrige isso aí tenta fazer isso desenvolve de outra forma...”

P2 “Foi muito importante porque o professor supervisor é quem te orienta né te dá todos os passos e tudo o mais e te mostra o caminho para ser seguido te avalia, vê como que está sendo feito o seu trabalho, é a pessoa que você pode errar e o professor vai te dar o suporte e tudo o mais, a presença do professor supervisor te dá mais segurança para dar as suas aulas, porque sempre está por perto. O trabalho do professor supervisor é essencial para o sucesso do PIBID, porque os Pibidianos ficam ali dependentes do professor e sua presença e orientações fazem a diferença, porque passa mais segurança pra gente”

P3 “Eu falo porque eu tive não só o prazer mas o privilégio de ter uma professora supervisora que eu falo que hoje eu tenho ela como um exemplo de professora eu falo que eu vi nela o tipo de professora que eu gostaria de ser e eu me espelho muito na minha professora supervisora, então assim foi com ela que eu aprendi a diferença que faz quando você realmente gosta do que faz, quando você tem amor pela sua profissão, com ela eu vi a diferença que isso faz para os alunos porque quando o aluno vê que você gosta se importa realmente a situação é completamente diferente então você consegue lidar melhor com os alunos”

P4 “Foi muito importante, porque como eu tive dois supervisores, então eu via a maneira como os dois lidavam com os alunos, então acaba pegando o modo, o jeito como eles lidam, a gente observa e acaba pegando para si como experiência para durante as minhas aulas eu poder estar lidando de uma maneira correta com os alunos. Os professores da escola realmente podem contribuir muito para a formação do Pibidiano, pois eles têm experiência, conhecem as crianças, a comunidade a direção e sabem o que pode dar certo ou errado, porque já tentaram fazer muitas coisas”

P5 “Grande importância porque uma vez que eles nos conduziam para conhecer o ambiente escolar, eles nos direcionavam para o que a escola realmente estava precisando nos direcionavam na elaboração e desenvolvimento dos projetos e nos ensinavam e nos davam os espaços para vivenciarmos aquilo, não só apenas ficarmos apenas olhando, davam oportunidade de participar das aulas de dar autoridade de ministrarmos os nossos projetos, é de extrema importância porque o professor supervisor porque ele dividia todo o conhecimento com a gente tirava as nossas dúvidas e ele era quem direcionava né todos os nossos passos para que nós conseguíssemos atingir todos os objetivos que eram propostos desde o início dos projetos”

Percebemos que segundo os entrevistados o professor supervisor é de suma importância para a formação docente, os egressos do PIBID relatam que realmente se espelham e se apoiam nesses professores mais experientes e, inclusive, de acordo com “P4” assimilou o jeito do professor lidar com os alunos. Assim, a confiança e a presença do professor supervisor é tão relevante que influencia diretamente no modo do pibidiano se relacionar com os alunos.

A questão da influencia do professor supervisor fica evidenciada no relato de “P3” que afirmou que viu em sua supervisora o tipo de professora que ela queria ser. Assim, fica clara a importância e a responsabilidade do professor supervisor no sentido de exercer com excelência o seu papel de coformador.

Para o futuro professor é essencial o diálogo e o contato com os professores mais experientes, nessa interação o pibidiano deve focar sua atenção nas qualidades dos bons professores apontadas por Marcelo e Vaillant (2012), que incluem: conhecimento, valores, métodos de ensino, competências comunicativas, domínio das tecnologias, pesquisa e reflexão sobre suas próprias práticas.

Ambrosetti et al. (2013), apontam que os professores supervisores orientam o aluno para desenvolver as atividades pedagógicas previstas e também para que os pibidianos aprendam as posturas, rotinas e normas institucionais.

Com relação à coformação, oportunizada pelo professor supervisor do PIBID, que é um profissional mais experiente, concordamos com Tardif & Lessard (1999), ao apontarem que:

“[...] quando se fala de um **professor experiente**, é normalmente dessa concepção que se trata: ele **conhece as manhas da profissão**, ele sabe controlar os alunos, porque desenvolveu com o tempo e o costume, certas estratégias e rotinas que ajudam a resolver os problemas típicos. Resumindo, um pouco **como um artesão, diante dos diversos problemas concretos, ele possui um repertório eficaz de soluções** adquiridas durante uma longa prática do ofício”. (TARDIF & LESSARD, 1999, p. 51) **grifo nosso**.

Entendemos que essa interação entre os pibidianos e os professores supervisores em uma perspectiva prática no contexto escolar são fundamentais para o processo de tornar-se professor, ou seja, aprender os saberes docentes. Segundo Tardif (2002), esses saberes são constituídos por hábitos, atitudes, conhecimentos, saber-fazer, competências e habilidades que são utilizados no desenvolvimento de suas atividades diárias, ou seja, é um conjunto de técnicas, de saberes da ação que são adquiridos em diversos contextos.

Finalizando a análise do papel do professor supervisor trazemos o relato de “P3”, ao ser questionada: o professor supervisor pode prejudicar o PIBID?

“Com certeza, porque o professor supervisor tem aquela missão e responsabilidade de ser exemplo para os alunos e para os professores que estão se formando, então se o pibidiano vai para a escola e vê uma realidade onde o professor não faz corretamente o seu trabalho ele já tem na sua formação aquele exemplo de que eu não preciso fazer certo de que é só ir lá e fazer assim e eu vou ganhar o meu no final do mês da mesma maneira, então eu acredito que o professor supervisor tem uma responsabilidade muito grande, porque é ele quem está formando e sendo espelho para os próximos professores que estão se formando e vão ter que fazer a diferença na vida daqueles alunos”.

Assim, fica evidenciada o poder e a responsabilidade que o professor supervisor tem no sentido de ser um exemplo para os futuros professores. Tem que assumir essa

responsabilidade e trabalhar com comprometimento total no seu papel de coformador, senão cumprir sua tarefa, o supervisor pode prejudicar o processo de formação do pibidiano.

Quando os pibidianos se referem aos supervisores como referência, fica evidenciado um processo de aprender com a experiência do outro, a apropriação de um repertório de soluções que permite ao iniciante lidar com situações inesperadas.

Nesta questão do trabalho colaborativo e da importância do professor supervisor, que é um profissional mais experiente, trazemos para a reflexão deste estudo o conceito de zona de desenvolvimento profissional – ZDP. Segundo Vigotski (2003), ZDP é a distância entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, o que o sujeito realiza de maneira independente e o nível de desenvolvimento potencial, o que o sujeito ainda não realiza de forma independente, mas sim com a colaboração de parceiros mais experientes.

Assim, o aprendizado deve ser relacionado com o desenvolvimento do sujeito. Para que isto aconteça, a mediação, no interior da ZDP, conceito da teoria de Vigotski, representa um papel fundamental (BERBERICK, SANTOS, CARDOSO e MACÁRIO, 2013).

John-Steiner (2000, p. 187 *apud* Aranha, 2009, p. 36), aponta que o “contexto colaborativo fornece uma zona de desenvolvimento proximal mútua na qual os participantes podem aumentar o seu repertório de expressão cognitiva e emocional”. Assim, a ZDP se constitui em um momento de compartilhar conhecimentos e troca de experiências e, no processo de ajuda mútua, os indivíduos têm a chance de modificar sua conjuntura, já que todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas (VIGOTSKI, 2003).

Berberick, Santos, Cardoso e Macário (2013), apontam que a ZDP se caracteriza como uma zona de tensão, visto que é um campo de negociação de sentidos no qual as pessoas podem produzir novos conhecimentos.

Chaiklin (2011), aponta que no âmbito da pesquisa educacional, o conceito de ZDP é muito utilizado em estudos sobre ensino e aprendizagem em diversas áreas do conhecimento, entre elas leitura, escrita, matemática, ciências, aprendizagem de idiomas, e também em discussões sobre a formação de professores nos estudos de Jones, Rua & Carter (1998) e Torres, (1996). Estudos de Spouse (1998), também utilizam o conceito de ZDP na formação de profissionais de enfermagem.

Finalizando a discussão da ZDP, relacionamos as considerações de Chaiklin (2011) ao papel do professor supervisor. Segundo o autor:

“a concepção comumente difundida sobre a zona de desenvolvimento próximo pressupõe uma interação em uma tarefa entre uma pessoa mais competente e uma

peessoa menos competente, de forma que a pessoa menos competente se torne autonomamente proficiente naquilo que de início era uma tarefa realizada conjuntamente” (CHAIKLIN, 2011, p. 661).

Ou seja, os pibidianos (menos competentes) ao exercerem as funções docentes são orientados pelo professor supervisor (mais competente), à medida que se tornam mais proficientes nas tarefas antes realizadas em conjunto, conseguem avançar no sentido de exercerem as atividades docentes de forma autônoma. A questão de exercer as funções docentes com autonomia, fica evidenciada nos relatos dos participantes desta pesquisa, mais especificamente na questão da comparação entre os estágios e o PIBID:

P1 “Então a diferença que eu vejo mais, é a questão dessa oportunidade que a gente tem no PIBID de elaborar os projetos e aplicar, eu acredito na escola que eu fiz o estágio eu fiquei mais observando do que por a mão na massa, e no PIBID você coloca a mão na massa. [...]na escola que você faz o estágio obrigatório normalmente você olha, apenas observa, o professor não quer deixar os alunos dele nas mãos do estagiário não sei se tem medo”.

P2 “É no meu caso acredito que o PIBID tem um componente mais prático, a gente tem mais contato com os alunos, dá aula mesmo enquanto no estágio obrigatório, a gente apenas observa, embora tenha o período de regência, o contato com a prática é pequeno e não tem a autonomia que a gente tem no PIBID”..

P3 “Já o PIBID não, o PIBID... a música toca conforme você redige, você prepara a atividade, você pesquisa a atividade, você aplica, você tem autonomia para fazer as alterações no decorrer das atividades e você colhe os resultados depois[...]”

P4 “No PIBID, você tem o contato o tempo todo com os alunos, faz o projeto, escreve os seus planos de aula, mostra para o professor supervisor, corrige e aplica na prática os seus planos de aula, você vai ali na frente no papel de professor mesmo[...]”

P5 “entra também a questão que no PIBID a gente pratica mais e no estágio, a gente observa mais. Essa questão prática é muito forte no PIBID, por isso eu pude me preparar para ser professora, no estágio é muita observação, pouco diálogo com a professora, é mais mecânico, por isso o estágio pouco acrescentou em minha formação como professora”.

Os egressos do PIBID destacaram que no PIBID eles exercem as funções docentes, ou seja, preparam as aulas, aplicam os planos de aula e têm mais contato com os alunos e segundo P2 tem mais autonomia com relação aos estágios obrigatórios. Esse desenvolvimento possibilitado pelo PIBID, representa um grande diferencial do programa, contribuindo significativamente para a formação e desenvolvimento profissional.

3. A aproximação entre a Universidade e a escola promovendo uma educação de qualidade

O Decreto nº 7.219/2010, que dispõe sobre o PIBID, destaca como um dos objetivos do programa é a integração entre a educação superior e a educação básica. Diversos estudos, porém apontam justamente o contrário, ou seja, a distância entre a Universidade e a escola.

Neste sentido, Feimam (2001, *apud* Garcia, 2010), chama a atenção sobre o divórcio que existe entre a formação inicial e a realidade escolar. Darling-Hamond (2009), aponta que a falta de conexão entre a formação na universidade e o campo da prática é o calcanhar de Aquiles para a formação de professores. Zeichner (2010), destaca que há uma falta de conexão entre os cursos de formação de professores e o campo da prática, o que é um dos maiores problemas no campo da formação inicial.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “Sim, proporcionou sim, deixa eu formular uma resposta mais interessante. Com certeza por conta de ter um bom coordenador e bons supervisores na escola, com certeza a Universidade proporcionou muito isso sim, porque são professores bons, nas reuniões ficam sempre ali ajudam muito a gente com dinâmicas por isso a gente conseguia desenvolver bem o que aprendemos na escola e junto desenvolver e melhorar na faculdade, a Universidade proporcionou a aproximação e a possibilidade da gente aplicar e desenvolver boas aulas na escola, até mesmo melhorar nossas aulas, querendo ou não aproxima sim”.

P2 “Acredito que sim, acho que é uma pequena aproximação mas aproxima sim principalmente nas questões dos eventos e da presença do professor coordenador e quando as crianças vão para a faculdade para apresentar os projetos desenvolvidos na escola no encerramento do ano letivo. E as reuniões semanais que direcionam todo o projeto, você acha que ali é um momento de aproximação entre universidade e escola? – sim, porque o professor da escola vai até a universidade e dialoga com o professor da Universidade e com os Pibidianos, então é um momento de aproximar sim. Trocar experiências, mudar o que for necessário”.

P4 “Sim, porque são os alunos da Unitaú que vão para a escola, então cria-se um vínculo, você acha que isso foi bom para a sua formação? sim, foi ótimo porque sem o PIBID eu estaria perdida dentro da escola, porque tendo um professor orientando ali dentro da escola, você tem que dar aula assim, assim, assado, você vai, dá sua aula com ele observando, depois falando onde você errou, é bem melhor do que acabar se formando sem ter essa experiência do PIBID, aí você vai para uma escola ali, e agora, monto o plano de aula e falo ali na frente e se o aluno fizer alguma coisa ali para mim, como eu tenho que lidar com ele?né, improvisar material, tudo mais, você tem que se virar ali quando você chega na escola”.

P5 “O PIBID proporcionou uma pequena aproximação entre a Universidade e a escola, uma vez que o PIBID era um programa desenvolvido dentro da escola e depois nós trazíamos para a faculdade, mas aquilo não se expandia, o ponto chave de aproximação, talvez o único foi a presença e o contato dos alunos da Universidade dentro da realidade das escolas públicas. E com relação as reuniões semanais, você acha que não permitia uma aproximação entre a escola e a Universidade? – Bom... pensando assim realmente nas reuniões havia uma troca de experiências entre a coordenadora, supervisores e bolsistas, e o que acontecia nas escolas e qual era o suporte que a Universidade poderia oferecer.

De acordo com os entrevistados ocorre uma aproximação entre Universidade e escola pública, embora essa aproximação não fique clara inicialmente e para os entrevistados P3 e P5 ocorre uma pequena aproximação. A vantagem da entrevista, como instrumento de coleta de dados, é a possibilidade do pesquisador intervir, esclarecer e questionar novamente. Esse movimento permite uma reflexão mais aprofundada dos participantes da pesquisa, com o objetivo de esclarecer pontos obscuros.

Os entrevistados relatam que a aproximação entre a Universidade e escola pública promove uma troca de experiências, criando um vínculo e estimulando o trabalho

colaborativo entre as instituições. O resultado desta aproximação entre as instituições é o suporte da Universidade para corrigir falhas e ensinar aos pibidianos como ministrar e desenvolver aulas mais qualificadas.

Com relação ao trabalho colaborativo, entre as instituições, destacamos que é fundamental para atingir os objetivos do programa. Gatti et al. (2014), apontam que os licenciandos ressaltam a importância de ter um grupo de referência e dos trabalhos realizados em conjunto e o compartilhamento com outros colegas de curso e outros docentes para uma aprendizagem mais eficiente.

Ambrosetti et al. (2014), apontam que os bolsistas atribuem uma grande importância às reuniões, momentos de discussão e reflexão coletiva sobre as experiências escolares. Confirmando os relatos dos participantes desta pesquisa que valorizam o trabalho colaborativo entre a Universidade e escola pública.

Com relação à aprendizagem relatada pelos pibidianos no sentido de ministrar e desenvolver aulas mais qualificadas, o PIBID promoveu aprendizagens didático-pedagógicas significativas, o que proporcionou uma educação com mais qualidade para os alunos das escolas públicas que participaram dos projetos PIBID/Unitau.

Esse entendimento vai ao encontro dos estudos de Gatti et al. (2014), ao apontar que os licenciandos perceberam a contribuição que deram para a aprendizagem dos alunos das escolas de educação básica através das atividades desenvolvidas nas escolas. O Relatório de Gestão PIBID Capes/DEB (2009-2014), também confirma avanços na qualidade da educação ao indicar que as escolas participantes do PIBID obtiveram incentivo à mudança e à inovação, elevação do desempenho dos alunos e motivação para os professores, elevação do IDEB, apoio a vestibulandos e preparação para o ENEM.

4. Motivos para entrar no PIBID: o suporte financeiro e a vivência dentro da realidade escolar

Os entrevistados relataram que a possibilidade de ter experiências no contexto escolar e o valor da bolsa foram os motivos para participar do PIBID. Neste sentido, Ambrosetti et al. (2013), em um estudo sobre as contribuições do PIBID, apontam que o valor da bolsa foi um atrativo para ingressar no PIBID, mas a possibilidade de um contato mais próximo com as escolas e com situações da prática profissional foi o fator essencial para aderir ao programa.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “[...]vi o PIBID como uma maneira de me introduzir na escola, e também desenvolver projetos entre outras coisas, seria eu vi ali uma grande experiência para a minha formação, aí me interessei muito e fui atrás, me cadastrei lá, fiz a entrevista e por sorte fui escolhido, a experiência foi o principal motivo para eu ter entrado aprender eu vi ali.

P2 “É o primeiro foi para conseguir né fazer os estágios que eu precisava em escolas e também para ter experiências com relação às vivências escolares que eu ainda não tinha, e o terceiro motivo foi o financeiro, porque o PIBID oferece uma bolsa para os estudantes que ajuda financeiramente, principalmente para pagar a faculdade, durante o período que eu estive no PIBID a bolsa contribui com relação à minha situação financeira também.

P3 “Primeiramente um dos motivos, sendo bem sincera foi financeiro o PIBID era um programa que oferecia uma bolsa muito viável por ser poucas horas na escola e uma renda considerável para quem não consegue emprego vamos dizer assim na área e era também a visão de conseguir atuar como professora o PIBID eu realmente consegui ter esse contato com a escola que eu ainda não tinha feito e eu estava na dúvida entre seguir a carreira da licenciatura ou bacharel, eu vi no PIBID a oportunidade de realmente definir se eu ia realmente me identificar com a escola”.

P4 “Para ter mais vivência e experiência na escola, porque ali na faculdade, os professores falam como se fosse muito simples você dá aula, monta o plano de aula e aplica com os alunos da própria faculdade, você aplicar com as crianças é muito mais complicado, exige muito mais da gente. No começo até pensei em desistir do PIBID, achei que não era capaz, mas depois que a coordenadora e o professor supervisor me ajudaram consegui ficar mais confiante”..

P5 “Foram os motivos de me aproximar né dessa realidade do âmbito escolar, de me deparar como era organizada e estruturada uma escola e para vivenciar né aquilo que nós aprendíamos só na teoria e o valor da bolsa também foi importante para eu querer entrar no PIBID. Com o PIBID foi mais fácil quando adentrávamos no ambiente escolar vivenciávamos mesmo o papel de professores”.

Para estes entrevistados, a questão financeira e a vontade de ter experiências nas escolas foram os principais motivos para ingressar no PIBID. André (2017), aponta que muitos estudantes buscam os programas de formação inicial atraídos pela possibilidade de obter a bolsa, mas após se integrarem nas atividades, percebem a importância do contato com a realidade da escola e passam a defender o tipo de formação recebida a ponto de a grande maioria declarar que esses programas reafirmaram a escolha da profissão e despertaram o interesse pela docência.

Gatti et al. (2014), apontam para a importância do suporte financeiro como fator que permite a permanência no curso de graduação. Compreendemos que a razão inicial para ingressar no PIBID, foi o valor da bolsa, pela dificuldade dos estudantes no sentido de arcar com as mensalidades dos seus cursos. O valor da bolsa de R\$ 400,00 corresponde a aproximadamente 40-50% do valor total das mensalidades de alguns cursos de licenciatura, o que contribui para o estudante custear os seus estudos, além disso o PIBID exige uma dedicação de 10 horas semanais, o que possibilita tempo para desenvolver outras atividades remuneradas ou não.

Abrucio (2016), em um estudo sobre a formação de professores no Brasil, aponta que o PIBID possibilitou um avanço inegável para a formação inicial de professores, a maioria

dos entrevistados elogiou o programa e o tem como um mecanismo que, **além do benefício pecuniário**, integra melhor as IES e a atividade profissional dos futuros professores, proporcionando condições para os bolsistas se dedicarem ao processo de formação inicial na prática.

Resumindo em uma palavra os relatos dos entrevistados, esta palavra é experiência, motivo principal pelo qual os estudantes decidiram participar do PIBID. O que vai ao encontro dos estudos de Abrucio (2016), que aponta o PIBID como um programa que proporciona aos alunos da licenciatura a inserção e a experiência com a realidade escolar. Fator que contribui para fazer com que alguns se interessem pelo magistério enquanto outros perdem o interesse e desistem da profissão quando percebem as aflições da carreira e das escolas reais.

Destacamos o relato de P3, que afirmou que primeiro foi o motivo financeiro para entrar no PIBID, mas também a oportunidade de atuar como professora. Destacou que após o contato com a realidade escolar e a dúvida entre licenciatura e bacharel, o PIBID significou: “a oportunidade de realmente definir se eu ia realmente me identificar com a escola”. No caso desta professora de Educação Física, o PIBID significou um divisor de águas, pois após o PIBID ela decidiu trabalhar como professora nas escolas. Ela entrou na faculdade pensando em trabalhar com esportes e academia, no caso estava focada no bacharelado, e após o PIBID decidiu mudar para a licenciatura

Neste sentido, Gatti et al. (2014), em um estudo sobre o PIBID apontam que um tema recorrente nos depoimentos foi o crescimento profissional a partir do contato com a realidade escolar (um dos motivos apontados para ingressar no programa). O foco dos pibidianos é a formação profissional, para isso reconhecem o valor do contato com os alunos e com a escola como um todo e a experiência da sala de aula.

5. O PIBID formando professores através da experiência dentro da escola e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional.

Os entrevistados relataram que a experiência de inserção no contexto escolar, oportunizada pelo PIBID, foi fundamental para o processo de tornar-se professor. Após a inserção nas escolas, os pibidianos tiveram a oportunidade de ter experiências e vivências práticas atuando como docentes, os deixando mais seguros e preparados para atuar nas escolas durante o PIBID e posteriormente no momento de inserção profissional.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “Foi a inserção dentro da escola, com o PIBID pude vivenciar momentos de aulas diversos porque foram dois projetos diferentes, alunos diferentes, a gente vê as diferenças entre as escolas, porque não é todas as escolas que são iguais, o modo dos professores supervisores, que também são diferentes, você vai pegando um pouquinho de cada um e vai aprendendo a lidar como um professor durante as suas aulas”.

P2 “Aspectos positivos que o PIBID proporcionava era essa relação né de nós enquanto acadêmicos vivenciarmos o dia a dia de uma escola porque a teoria sem prática, ao meu ver ela não tem validade, então o maior ponto positivo que eu vejo no PIBID era essa possibilidade de adentrarmos dentro da realidade escolar... vivenciar diversos ambientes escolares, nós não ficamos presos em apenas um, é então é muito positivo vivenciar várias escolas, várias realidades e vários professores, então ao meu ver os pontos mais positivos são esses podemos vivenciar diversos ambientes escolares”.

P3 “Então primeiro na parte docente né me ajudou muito na experiência prática lógico, mas me ajudou muito nessa questão da oratória com os alunos na oratória de conseguir se expressar ali aprender e melhorar sua didática, o PIBID contribui muito sim, os projetos em si aprendi muito nessa parte teórica e prática nessa coisa didática”.

P4 “Acho que o PIBID é aquilo né te dá oportunidade permite conhecer a realidade escolar desde conhecer os alunos que tem problemas familiares, isso atrapalha o rendimento escolar, alunos que são carentes de atenção, que também atrapalha o rendimento escolar, como desenvolver as aulas deixa você mais preparado tanto profissionalmente como psicologicamente para depois atuar com mais segurança na unidade escolar”.

P5 “Bom com relação ao PIBID eu posso dizer que assim foi através do programa que eu aprendi a lidar com a realidade da escola, eu passei por duas escolas com situações como eu relatei anteriormente bem diferente... então foi através do PIBID que eu aprendi a lidar com diversas situações de entrar e vivenciar a realidade do aluno e a partir realidade do aluno você conseguir despertar o interesse para aquilo que você se dispuser a fazer entre outras contribuições foi através do PIBID também que eu aprendi a ser professora porque na Universidade a gente aprende a teoria que é extremamente importante para o seu contexto e para passar no concurso mas o dia a dia mesmo como colocar isso em prática foi através do processo do PIBID. Hoje eu posso dizer que assim que eu me formei dois meses depois eu já fui contratada por uma escola e um dos motivos que a gestora da escola me estava contratando é porque no meu currículo eu faço questão de colocar que eu fui bolsista Pibidiana, quais eram os objetivos e as contribuições do PIBID e ela achou isso muito positivo e quando eu entrei para dar aula na escola eu não senti nenhum medo. Enfim quando eu fui contratada pela escola eu não senti nenhum tipo de medo ou receio de como seria a realidade escolar como lidar com as turmas porque eu já sentia uma certa segurança de como proceder com as aulas de como preparar as aulas, porque eu já tinha vivido essa experiência por dois anos de atuar realmente como professora de pegar uma turma, alunos desconhecidos, preparar atividades então eu senti uma total segurança para assumir uma sala de aula e essa segurança com certeza veio da experiência e da atuação no PIBID”.

Os relatos dos participantes desta pesquisa, vão ao encontro dos estudos de Gatti et al. (2014), que apontam que o tema mais recorrente nos depoimentos foi o crescimento profissional a partir do contato com a realidade escolar e a maior possibilidade de conhecimento da profissão docente. Gatti et al. (2014, p. 55): “O foco é a formação profissional ou a formação para o trabalho docente. São reconhecidos para isso o valor do contato com os alunos e a escola como um todo, a experiência de sala de aula [...]”.

Destacamos o relato da P5, que afirma que foi através do PIBID que aprendeu a ser professora. E logo após a conclusão da graduação foi contratada por uma escola, e um dos motivos da sua contratação foi o fato de colocar no currículo que foi pibidiana. Fator que

chamou a atenção da diretora, e pelo fato de ter ficado no PIBID por 2 anos, e atuado como professora, não teve nenhum receio de atuar como professora desta escola.

Este relato comprova a importância de vivenciar e experimentar a profissão, atuando como docente, antes do ingresso profissional, o que contribui significativamente para o processo de tornar-se professor. O grande diferencial do programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade, pois essa formação é realizada no contexto escolar, que de acordo com André (2017), é de grande importância para o processo de socialização e aprendizagem da docência.

André (2017), aponta a importância do contexto de trabalho para o processo de socialização e aprendizagem da docência. A aprendizagem profissional nada mais é que a iniciação sociológica à profissão, a qual se efetiva a partir dos problemas concretos que os atuais e futuros professores vivem nos seus contextos de trabalho.

Podemos inferir que o PIBID/Unitau se consolidou como uma referência para a formação de professores na cidade de Taubaté e região, a ponto de algumas escolas priorizarem os egressos do PIBID no momento de contratar no caso da rede privada e no momento de solicitar professores eventuais no caso da rede pública. Essa experiência de atuar como professores no momento da graduação é o grande diferencial do PIBID, pois se trata de uma atuação pautada em ações planejadas, direcionadas e significativas, com o devido suporte da Universidade através do coordenador e da escola com o acompanhamento do supervisor.

6. A importância da articulação entre a teoria e a prática para a formação docente

Os entrevistados entendem a importância da articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo PIBID, como um diferencial para a formação docente. Ressaltamos que para o entrevistado P2, essa articulação acontece, mas ele relata que o PIBID é 100% prático e para o P5 essa articulação ocorre apenas em alguns momentos.

Vejam os relatos dos entrevistados:

P1 “[...]no PIBID como a gente desenvolve projetos, a gente procura em cima daquele tema, e acaba que está tendo aula de uma determinada matéria e acaba absorvendo algo para colocar em prática dentro do PIBID para desenvolver uma boa aula, acho que sim a gente acaba tendo a possibilidade do que estamos aprendendo da matéria colocar em prática no PIBID”.

P2 “Com certeza, eu acho que é um dos programas que mais possibilita a articulação entre teoria e prática, até mesmo mais do que a faculdade, o PIBID é quase 100% prático e os alunos eles têm liberdade, autonomia vamos se dizer assim para montar as aulas e aplicar as atividades e tudo o mais. É interessante dizer que

depois que eu entrei no PIBID, comecei a refletir mais durante as aulas na faculdade, eu pensava muito isso não vai dar certo, ou isso vai dar certo, enfim muita reflexão e depois o principal oportunidade de colocar em prática”.

P3 *“Com toda a certeza tanto que eu posso dizer quando o assunto é licenciatura foi através do PIBID que eu consegui de fato ver a teoria e prática andarem juntas, porque na faculdade a gente tem as aulas teóricas e por mais que a gente tenha as aulas práticas, nós temos as aulas práticas junto com os demais colegas também futuros professores e através do PIBID a gente via a situação real do que é preparar aula, para um aluno qual a reação dos alunos diante das atividades aplicadas, dentro desse contexto né você acaba vendo aquela situação que preparou uma atividade que não deu certo com a turma e você vê a necessidade de ter os planos a,b,c,d prepara uma atividade que no papel é toda bonitinha mas na hora da prática, às vezes o espaço físico não está adequado, não tem o material que necessita ou às vezes imagina que vai ser de um jeito com os alunos e a faixa etária não permite, então foi através do PIBID que eu realmente consegui fazer a teoria e a prática se encaixarem de uma forma bem concreta”.*

P4 *“Sim, porque nós tivemos que fazer os projetos que exigiram conhecimentos teóricos e tivemos ajuda do professor supervisor e depois aplicamos na escola, foi o momento de aliar teoria e prática na realidade escolar. As aulas na faculdade também foram muito importantes, possibilitou conhecimento e principalmente questionamento depois que eu entrei no PIBID, às vezes eu pensava será que isso que o professor está dizendo vai dar certo lá dentro da escola e qual será a aceitação dos alunos”.*

P5 *“Em alguns momentos sim o PIBID possibilitou uma articulação entre a teoria e prática mas tendo em vista que muitas coisas que a gente aprendeu na sala de aula teórica, muitas delas não se enquadravam dentro da realidade atual das escolas, então essa articulação sim aconteceu mais nas questões das leis e das diretrizes mas muitas outras coisas quando íamos colocar em prática ao meu ver não proporcionou nada com relação a articulação tendo em vista que cada escola tem uma forma de ser conduzida cada escola apresenta uma dificuldade cada escola tem uma realidade a ser enfrentada diariamente”.*

O processo de tornar-se professor oportunizado pelo PIBID envolve a compreensão de uma relação dialética entre teoria e prática, neste sentido Carr & Kemmis (1988, p. 125), ressaltam que: “[...], se todas as teorias são o produto de alguma atividade prática, por sua vez toda a atividade prática recebe orientação de alguma teoria”. Assim, esse movimento de articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática escolar, requer uma postura reflexiva no sentido de orientar e organizar as ações docentes executadas no PIBID.

A articulação entre teoria e prática, oportunizada pelo PIBID, estimula os pibidianos e também os professores supervisores a buscar conteúdos que sejam relevantes para os alunos das escolas e, principalmente, aplicá-los no contexto escolar. Após cada aula, essas ações são levadas para a reflexão nas reuniões semanais, o que estimula o desenvolvimento de um profissional reflexivo. Ao analisar e identificar essas aprendizagens, ocorre de acordo com Mizukami (2013, p. 28) “[...]uma formação teórico-prática que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”.

Nóvoa (2009), enfatiza que os professores devem dominar os conhecimentos profissionais da docência para exercer sua profissão, e adverte que o conhecimento profissional, não é mera aplicação prática de qualquer teoria, mas um conhecimento que exige esforço próprio de elaboração e re-elaboração, pois “[...]supõe uma transformação dos

saberes e obriga a uma deliberação sobre os dilemas pessoais, sociais e culturais”. (NÓVOA, 2009. p. 35)

As ações previstas pelo PIBID envolvem o planejamento das atividades que são realizadas na escola, semanalmente essas atividades são discutidas entre os supervisores, coordenadores e pibidianos. Através do diálogo as ações são repensadas e reelaboradas, um movimento constante de ação-reflexão-ação e de diálogo com a prática. Neste sentido, Lima (2010), aponta que a partir do diálogo com o campo de ação o professor reflete sobre os modos singulares de produzir e reproduzir a vida, dando-lhe novo sentido e significado.

Para finalizar a análise da importância da articulação entre teoria e prática para a formação docente, destacamos o relato de P3 que afirma que: “quando o assunto é licenciatura foi através do PIBID que eu consegui de fato ver a teoria e a prática andarem juntas”. Para este egresso do PIBID a faculdade possibilitou a aprendizagem da teoria, que ele teve a oportunidade de colocar em prática na escola, ele preparou e aplicou as atividades, refletiu, viu o que deu certo ou errado. Assim, afirmou que: “foi através do PIBID que eu realmente consegui fazer a teoria e a prática se encaixarem de uma forma bem concreta”.

Neste sentido, Tardif (2002), aponta que os saberes aprendidos nas instituições de formação devem ser concebidos e adquiridos em uma relação próxima com o campo da prática dos professores nas escolas. O PIBID se constitui em um programa que permite uma efetiva articulação entre a teoria e a prática, pelo fato de aproximar Universidade e escola e seguir um projeto muito bem elaborado. Fica evidenciado pelos egressos do PIBID, que a prática dá sentido para a teoria e vice-versa.

7. A importância do PIBID para a formação humana dos futuros docentes

Para iniciarmos as reflexões sobre o impacto do PIBID para a formação humana dos futuros docentes, trazemos as contribuições de Tardif & Lessard (1999), ao discutirem a essência das tarefas dos professores:

“O essencial da tarefa se articula em volta da relação com os alunos e, em seguida, em menor medida, nas relações com os pares e, enfim, numa medida nitidamente menor, nas atividades mais “administrativas” com outros agentes educacionais.” (TARDIF & LESSARD, 1999, p. 157). Grifo nosso.

Vejam os relatos dos entrevistados:

P1 “[...] me ajudou muito nessa questão da oratória com os alunos na oratória de conseguir se expressar ali aprender e melhorar sua didática, o PIBID contribui muito sim, os projetos em si aprendi muito nessa parte

teórica e prática nessa coisa didática, fala e desenvolvimento da oratória e na parte humana pessoal contribuiu muito porque são crianças de vários jeitos, você aprende muito né você aprende como eu posso explicar você conhece muitas pessoas alunos de várias comunidades, você encontra alunos com determinadas dificuldades outros que não e aquilo ali você conversa com um aluno que tem problema, ele te dá um feedback positivo né ele tem um problema e você ajuda ele com aquele problema e aquilo vai te acrescentando é uma coisa assim como eu posso dizer melhora sua sensibilidade com o próximo, entre outras coisas positivas”.

P2 “Acho que o PIBID é aquilo né te dá oportunidade permite conhecer a realidade escolar desde conhecer os alunos que tem problemas familiares, isso atrapalha o rendimento escolar, alunos que são carentes de atenção, que também atrapalha o rendimento escolar, como desenvolver as aulas deixa você mais preparado tanto profissionalmente como psicologicamente para depois atuar com mais segurança na unidade escolar”.

P4 “[...]então eu já sabia como que teria que lidar com os alunos, para como eu que teria que fazer para chegar na escola conhecer e tudo o mais assim para estar pronta né preparada para dar aula.

P5 “[...]para a minha formação humana também foi de grande importância uma vez que o crescimento aprendido no PIBID eu carreguei para toda a minha vida, os valores, uma delas é a organização de um bom projeto, é ouvir mais os alunos e realmente saber o que eles mais gostam e precisam e também trabalhar em cima da necessidade de cada ambiente escolar então a formação humana ela veio assim de grande importância do lado de saber ouvir, de saber buscar de saber de querer desenvolver os melhores projetos então tanto profissional quanto para a formação humana o PIBID ele teve muito valor.

Os entrevistados expressam a importância das relações com os alunos para a sua formação humana e desenvolvimento de uma relação mais afetiva, aprendendo a lidar com os alunos, escutar suas dificuldades e problemas, saber ouvir e em cima dessa relação desenvolver suas aulas e oportunizar um andamento mais efetivo das atividades do PIBID. Neste sentido, Tardif & Lessard (1999, p. 151), apontam que: “A relação de inúmeros professores com os alunos e com a profissão é, antes de tudo, uma relação afetiva”.

Segundo os autores, o amor pelas crianças aparece como uma disposição favorável para a atividade docente e que dificilmente essa profissão pode ser exercida sem um mínimo engajamento afetivo com os alunos. Estas contribuições de Tardif & Lessard sinalizam a importância do aspecto humano na relação professor e aluno e confirmam os relatos dos entrevistados.

Vejamos os relatos dos entrevistados com relação às experiências mais marcantes:

P1 “O que foi mais marcante foi a maneira que as crianças me receberam, era uma escola de periferia, crianças carentes, essa receptividade das crianças e o diálogo com o professor supervisor me ajudou a ficar mais tranquila”.

P2 “Desde o meu primeiro dia no PIBID, todos os dias na realidade foram marcantes, cheio de surpresas e experiências mais positivas do que negativas. A convivência com os alunos, as trocas de experiências com os professores e os bolsistas, até mesmo os conceitos e situações do dia a dia dos alunos foi uma sucessão de aprendizado. A experiência mais marcante foi a culminância dos projetos desenvolvidos, a dedicação e o interesse dos alunos fez ter certeza da importância das aulas terem sentido e significado para os alunos”.

P3 “Foi muito legal, o professor apresentou a escola e os funcionários, explicou o nosso trabalho e alguns pontos da realidade da escola, mas o que foi mais marcante foi a interação com as crianças e a maneira carinhosa que elas nos receberam”.

P4 “O meu primeiro dia no PIBID foi na escola Evaristo Campista César e de primeiro momento fiquei um pouco apreensiva em me deparar conversando e falando para um monte de crianças, porém foi tranquilo e consegui desenvolver as atividades planejadas. O momento mais marcante foi quando um aluno disse que queria ser traficante quando crescesse e trocar tiros com a polícia, vender drogas, isso foi muito triste e fui embora e fiquei pensando na realidade que algumas crianças passam e o que elas tem que enfrentar no seu dia a dia, e o que o professor pode fazer para ajudá-las”.

P5 “[...]foi uma sensação muito marcante de você chegar e receber aquele afeto e carinho dos alunos que inclusive eu posso dizer que tem alunos que desde o primeiro dia que eu tive contato com a escola e a gente conheceu os alunos que iriam fazer parte do projeto eu tenho alunos que eu tenho como amigos até hoje, então o primeiro contato com a escola foi uma sensação de divisor de águas e ao mesmo tempo uma situação de paixão e amor à primeira vista eu me apaixonei pela escola e hoje eu não conseguiria abrir mão da realidade escolar”.

Os entrevistados relatam, que no primeiro contato com os alunos, a convivência, a receptividade, o carinho e a interação foram experiências marcantes, que trouxeram mais confiança e segurança para desenvolver suas atividades, além de um despertar para a importância do papel do professor. Nesse sentido de relações com os alunos Tardif & Lessard (1999, p. 160), apontam que: “[...] a relação com os alunos é, ao mesmo tempo, a principal fonte de satisfação do métier, e a fonte dos desafios, das dificuldades de todo tipo; muitas vezes ela é também ocasião de descoberta de seus limites pessoais e profissionais”.

Compreendemos, através dos estudos de Piaget (1986), que os aspectos afetivos e cognitivos são indissociáveis e influenciados pelo contexto social. No contexto escolar a afetividade deve ser compreendida além de um simples carinho, envolve uma aproximação com o aluno, ter tempo para ouvir, valorizar suas capacidades, respeitar as diferenças e estabelecer confiança. As dimensões afetiva e cognitiva devem ser reconhecidas como elementos fundamentais para o desenvolvimento integral das crianças.

Finalizando nossas reflexões sobre a importância do PIBID para a formação humana, destacamos que a experiência mais significativa para P1, P2, P3 e P5, foi a interação, receptividade, convivência, carinho e afetividade que as crianças demonstraram. Percebemos através desses relatos, que essa ação afetuosa dos alunos, surpreendeu e ao mesmo tempo tranquilizou e fez com que os pibidianos despertassem uma sensação de pertencimento imediato ao contexto escolar.

Para P4 o momento mais marcante foi: “[...] quando um aluno disse que queria ser traficante quando crescesse... isso foi muito triste... fui embora pensando na realidade que algumas crianças passam.. e o que o professor pode fazer para ajudá-las”. A relação com

os alunos é marcada por diversas sensações, alegria, tristeza, espanto, decepção, etc, enfim vários sentimentos no dia a dia do professor.

Nesse sentido, Tardif & Raimond (2000, p. 209), apontam que: “[...]o trabalho modifica a identidade do trabalhador, pois trabalhar não é somente fazer alguma coisa, mas fazer alguma coisa de si mesmo, consigo mesmo”. Assim, identificamos uma grande contribuição do PIBID, o fato de possibilitar interações diversas entre os futuros professores e os alunos das escolas, modificando a identidade do futuro professor.

8. A ineficiência do estágio para a formação docente

Iniciamos nossas reflexões sobre o estágio a partir das constatações de Gatti (2013), ao apontar que:

“[...] as observações largamente difundidas sobre o funcionamento das licenciaturas e estudos específicos publicados nos autorizam a sugerir que **a maior parte dos estágios envolve apenas atividades de observação**, os estudantes procuram por conta própria as escolas, sem plano de trabalho e sem articulação entre instituição de ensino superior e escolas, e **sua supervisão acaba tendo um caráter mais genérico, ou apenas burocrático**, muitas vezes, em função do número de licenciandos a serem supervisionados por um só docente da instituição de ensino superior. **Esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários**. Sobre a orientação e a validação deles, não se encontra, na grande maioria dos casos, referência clara” (GATTI, 2013, P. 40). **Grifo nosso.**

De acordo com os entrevistados, o estágio significa cumprir algo burocrático em uma posição de observador, não dispondo de autonomia para atuar como professor, enfim não vivenciar, praticar e experimentar as ações enquanto futuros professores. Assim, as contribuições proporcionadas pelo estágio obrigatório foram irrelevantes e pouco ou nada contribuíram para a formação docente.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “Então a diferença que eu vejo mais, é a questão dessa oportunidade que a gente tem no PIBID de elaborar os projetos e aplicar, eu acredito na escola que eu fiz o estágio eu fiquei mais observando do que por a mão na massa, e no PIBID você coloca a mão na massa. [...]na escola que você faz o estágio obrigatório normalmente você olha, apenas observa, o professor não quer deixar os alunos dele nas mãos do estagiário não sei se tem medo.

P2 “É no meu caso acredito que o PIBID tem um componente mais prático, a gente tem mais contato com os alunos, dá aula mesmo enquanto no estágio obrigatório, a gente apenas observa, embora tenha o período de regência, o contato com a prática é pequeno e não tem a autonomia que a gente tem no PIBID”..

P3 “[...]o estágio presencial em si ele não acontece até porque dentro das escolas muitas vezes a gente encontra professores que não querem os alunos ali para ficar vendo o que ele está fazendo em aula então eles preferem assinar o papel para o aluno e mandar ele para casa para ele não fazer nada do que ter um aluno ali quando não acontece a situação que eu passei no estágio obrigatório, para mim o estágio obrigatório ele foi

uma mera burocracia obrigatória porque a única coisa que eu aprendi foi como fazer um diário, porque o professor sentava dava a bola, os alunos jogavam e você tinha que preencher o diário para o professor, então no estágio obrigatório pra mim eu não senti proveito porque eu era uma mera expectadora, você não tem voz, você não tem vez, você não opina se ta certo ou errado você tem que ver e ficar quieta. Já o PIBID não, o PIBID... a música toca conforme você redige, você prepara a atividade, você pesquisa a atividade, você aplica, você tem autonomia para fazer as alterações no decorrer das atividades e você colhe os resultados depois[...]”

P4 “É que no estágio obrigatório você acaba não pegando ali os alunos né para você ministrar as aulas, o professor está ali, fica com você, mas você não pega os alunos, você mais observa do que dá aulas, até tem no final do estágio um tempo de regência que você tem que fazer, mas dependendo da escola, você não tem esse tempo de regência. No PIBID, você tem o contato o tempo todo com os alunos, faz o projeto, escreve os seus planos de aula, mostra para o professor supervisor, corrige e aplica na prática os seus planos de aula, você vai ali na frente no papel de professor mesmo[...]”

P5 “[...]a maior diferença é essa no estágio obrigatório já tem algo pronto para seguir e no PIBID nós tínhamos que montar e construir um projeto, preparar os planos de aula, aplicar e avaliar, entra também a questão que no PIBID a gente pratica mais e no estágio, a gente observa mais. Essa questão prática é muito forte no PIBID, por isso eu pude me preparar para ser professora, no estágio é muita observação, pouco diálogo com a professora, é mais mecânico, por isso o estágio pouco acrescentou em minha formação como professora”.

Gatti (2013), aponta que a formação de professores nas licenciaturas no Brasil apresenta currículos fragmentados, com conteúdos genéricos, dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária interna e externa. A autora aponta também que são raras as instituições que especificam em que consistem os estágios e sob que forma de orientação, acompanhamento e avaliação são realizados.

Abrucio (2016), aponta que o estágio geralmente é apenas uma atividade burocrática e não uma política de formação docente. O que vai ao encontro aos relatos encontrados nesta pesquisa, ou seja, o estágio não oportuniza uma experiência relevante para a formação de professores.

Com relação à precariedade dos estágios, trazemos as considerações de Gatti (2009), que aponta que os estágios se constituem em um ponto crítico a considerar na formação de professores. A autora destaca que a programação dos estágios e o seu controle são precários, sendo a observação de aula a atividade mais sistemática, quando a mesma é realizada. Aponta que falta articulação dos projetos institucionais das IES com as redes de ensino e falta também acompanhamento das atividades do estágio por um supervisor nas escolas.

No sentido das contribuições pouco significativas oportunizadas pelo estágio obrigatório, a experiência no PIBID, relatada pelos entrevistados, significou o oposto. A participação no programa que tem um roteiro de ações definidas e a autonomia necessária para atuar como docentes, oportunizou vivências e experiências ligadas diretamente às ações docentes, o que possibilitou uma efetiva contribuição para o processo de tornar-se professor.

Com relação a maior liberdade e autonomia proporcionada pelo PIBID em comparação aos estágios obrigatórios, o Relatório de Gestão PIBID – Capes/DEB (2009-

2014), aponta que um dos impactos apontados pelos bolsistas é a descoberta do espaço de autonomia que o professor tem na escola.

A autonomia e a liberdade, para atuar como professores, destacada como um ponto positivo do PIBIB, pelos participantes desta pesquisa, vão ao encontro dos estudos de Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, destacam que:

“Certa autonomia dada aos licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre” (GATTI et al. 2014, p. 58).

Finalizando a análise deste importante núcleo de significação que analisou o papel do estágio obrigatório para a formação docente, concluímos que para os entrevistados o estágio foi ineficiente. Os entrevistados P1, P2, P4 e P5, usaram a palavra observação, assim o estágio significou apenas observar e ser passivo, o que pouco contribuiu para a sua formação. Essa posição de apenas observar, vai ao encontro dos estudos de Gatti (2009) e (2013), ou seja, uma ineficácia para a formação docente.

Fundamental enfatizarmos que para o entrevistado P3, o estágio não aconteceu, segundo o mesmo: “os professores não querem os estagiários nas escolas”. Além disso, enfatizou que o estágio foi apenas uma “mera burocracia obrigatória”, enquanto que o PIBID possibilitou o exercício das atividades que o próprio professor realiza, segundo P3: “No PIBID, você prepara a atividade, você pesquisa a atividade, você aplica, você tem autonomia...”.

9. O professor coordenador como regente do PIBID e promovendo a pesquisa

De acordo com os entrevistados, o coordenador exerce o papel de regente, mediador do PIBID, é ele quem controla, centraliza e direciona todo o projeto desde a escolha dos pibidianos, a montagem das equipes, a cobrança de detalhes dos projetos, especialmente, a parte escrita e a participação em congressos científicos.

A Portaria Capes nº46/2016, determina que os coordenadores têm o dever de elaborar, desenvolver, acompanhar e orientar, em conjunto com o supervisor, todas as atividades dos bolsistas de iniciação à docência. Essa atuação em conjunto com o supervisor possibilita ao coordenador exercer essa função de mediação e regência, promovendo a integração entre as ações da Universidade com a escola.

Vejamos os relatos dos entrevistados:

P1 “ *eu aprendi muito com ela eu vejo que quando você tem um bom professor coordenador tudo flui né ele puxa ali você né pega no seu pé, mas se ele não for bom, se ele não tiver presente, você não desenvolve nada, lógico que o professor supervisor ajuda muito, quem controla mesmo é o professor coordenador do projeto, se ele não estiver interessado em ajudar você não desenvolve nada, ele é muito importante se não tiver ele você não desenvolve nada, essa cobrança, o suporte, ele que rege tudo mesmo e o professor supervisor controla mais dentro da escola.*”

P2 “*O professor coordenador é muito importante porque coordena todas as atividades, junta todo mundo e esclarece todos os pontos que devem ser trabalhados e determina as atividades principais, monta as equipes que vão para as diferentes escolas, dá dicas sobre todos os aspectos que envolvem a escola e cobra as questões burocráticas do PIBID também. No meu caso me ajudou muito nas questões de escrever o projeto, eu tive muitas dificuldades, ajudou também quando fui escrever artigos para congresso, foi um momento de grande aprendizagem*”.

P3 “*Bom, a minha professora coordenadora também foi extremamente excepcional, ela foi muito presente e isso foi uma das coisas que fez muita diferença porque o fato dela estar sempre presente e sempre cobrando não só os supervisores mas também os próprios bolsistas fazia muita diferença no nosso trabalho e na nossa atuação então ela não só cobrava e incentivava mas ela fazia questão de promover todas as situações possíveis para que a gente tivesse o maior número de experiências possíveis não só dentro da escola mas também como acadêmicos, escrevendo projetos e participando de congressos*”.

P4 “*Então, a professora coordenadora ela ajuda bastante para montar os projetos, depois então no TCC a gente começa a entender um pouco melhor, porque o projeto do PIBID é um pouco parecido né ali, ela dá bastante orientação como fazer o projeto como está sendo o andamento da escola ela acompanha tudo de perto. Tem um papel de centralizar as decisões, direciona todo o trabalho, monta as equipes de acordo com as características dos bolsistas, também é importante porque cobra da gente postura, seriedade e respeito a tudo que envolve a escola*”.

P5 “*A minha professora coordenadora foi muito importante para a minha formação profissional e humana ela era muito exigente e cobrava tudo dos Pibidianos desde a roupa adequada, postura dentro da escola, seriedade, preparar e aplicar um bom projeto, participações em Congressos, o registro através de fotos de todas as aulas. Quando a gente tinha problemas na escola ela orientava para que fosse encontrada a melhor solução junto com o professor supervisor, acredito que o coordenador centraliza e passa as orientações mais gerais e o supervisor executa dentro da escola*”.

Ambrosetti et al. (2014), em um estudo sobre o PIBID, apontam que o próprio coordenador se vê como um articulador no PIBID. Segundo o levantamento deste estudo, são eles que promovem espaços de discussão coletiva e proporcionam o diálogo com todos os envolvidos. Assim, os coordenadores são os articuladores entre as ações do subprojeto com os demais participantes, mobilizando-os para se integrar e cumprir os objetivos do programa.

Neste sentido de integração, mediada pelo coordenador, Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, apontam que um dos impactos relatados pelos bolsistas é a promoção de trabalho colaborativo, compartilhamentos e interação entre pessoas e instituições.

Interessante destacarmos que para os entrevistados P1, P2 e P3, o coordenador exerce o papel fundamental de controle, coordenação e centralização, segundo os mesmos um bom coordenador possibilita um bom funcionamento e andamento do projeto. Assim, uma atuação

eficiente do coordenador está diretamente ligada ao êxito do PIBID, no sentido de possibilitar uma formação com qualidade.

O entrevistado P5, destaca a importância da coordenadora para a sua formação profissional e humana, porque ela foi muito exigente e “cobrou desde a roupa adequada até a postura dentro da escola”. Neste caso, a coordenadora exerceu um papel essencial para a formação desta professora, ao exigir uma postura compatível com o contexto escolar.

Os entrevistados P2, P3 e P4, destacaram a importância do coordenador com relação à montagem do projeto, o auxílio com a parte escrita, e também o incentivo para participar de congressos. Nesse sentido, o coordenador contribuiu com a aprendizagem relacionada aos aspectos científicos e para a promoção da pesquisa, um ponto fundamental para a carreira acadêmica dos pibidianos.

10. Aspectos negativos do PIBID: 6 meses em cada escola e a abrangência reduzida do programa

Iniciamos as reflexões deste último núcleo de significação, resultante das entrevistas, a partir da pesquisa de Gatti et al. (2014), em um estudo avaliativo sobre o PIBID, relatam que os bolsistas ao serem questionados sobre observações, críticas e sugestões ao programa, expressaram um número pequeno de críticas, observações e sugestões muito dispersas e peculiaridades muito específicas locais.

Vejamos os relatos dos entrevistados com relação aos aspectos negativos do PIBID:

P1 “Eu acho assim essas coisas de ficar mudando de escola, na minha opinião seria mais interessante ficar um ano em cada escola, ficar um período maior em cada escola, ao invés de fazer um rodízio entre as escolas, é interessante você vai para outras realidades escolares, mas às vezes você está começando a pegar o fio da meada ali, aí tem que sair para uma outra escola, é bom porque desenvolve a mente e tudo o mais desenvolve essa coisa de buscar as coisas mais rápidas, mas acho que deveria ficar um período maior na escola que você começou, é melhor ficar um ano em cada escola”.

P2 “Acho que o único aspecto negativo do PIBID é a troca de escolas que ocorre a cada seis meses, tem escola que não tem material, mas acho que não tem nada a ver com o PIBID, quando a gente começa a se acostumar e ver que o projeto está dando certo, a gente tem que ir para outra escola e começar tudo de novo, não é ruim conhecer outras escolas, mas acho que o trabalho fica faltando algo”.

P3 “Um dos aspectos negativos que eu presenciei é a questão do PIBID ele ser restrito com relação ao número de vagas eu acho que ele poderia ser um programa mais efetivo abrangendo todos os alunos universitários que tivessem interesse porque ele realmente o PIBID faz uma diferença significativa, porém os alunos acabam passando por critérios de escolha, então muitas vezes nem todos os alunos têm a oportunidade de participar eu acredito que a gente teria realmente muito mais profissionais capacitados se todos tivessem passado por essa experiência prática”.

P4 “Agora, não vem nada em mente com relação aos aspectos negativos do PIBID”.

Dê uma crítica ou sugestão para o programa? Pensando assim por um lado é bom ficar em uma escola durante o ano inteiro, porque antes funcionava, assim, agora ficar seis meses em uma escola, depois vai para outra, quando você está conhecendo melhor os alunos e desenvolvendo bem os projetos, o projeto está andando bem, você vai para uma outra escola, aí começa tudo novamente, conhecer a escola, fazer o projeto e se adaptar”.

P5 “Com relação aos aspectos negativos acho que é o pouco tempo que cada Pibidiano ficava né em cada escola era um tempo muito curto e a gente comentava nossa ficávamos pouco tempo dentro da escola e já tínhamos ótimos resultados, imagina se a gente tivesse a oportunidade de ficar mais tempo de em cada escola, os resultados seriam ainda melhores. Talvez cobrar mais dos professores supervisores para que eles forneçam o apoio e suporte necessário nas aulas e também com relação a definição e elaboração do projeto”.

Os entrevistados P1, P2, P4 e P5, apontam que a permanência de seis meses em cada escola é inadequada para desenvolver e alcançar resultados mais positivos, alegam que se ficarem mais tempo poderão alcançar resultados ainda melhores. Na visão destes egressos do PIBID é importante aumentar o tempo de trabalho nas escolas semanalmente, reduzindo as horas de reuniões e ficar um ano em cada escola. Expressam que ficar mais tempo na escola proporciona um melhor desenvolvimento do projeto e o alcance de mais resultados.

Destacamos que nos primeiros anos do PIBID/Unitau, os bolsistas permaneciam um ano em cada escola. Visando possibilitar um maior rodízio dos bolsistas, o tempo em cada escola foi reduzido para um semestre, a fim de possibilitar a vivência em diferentes escolas, contribuindo mais significativamente para o processo de tornar-se professor.

O entrevistado P3 não relata nenhum aspecto negativo do PIBID, porém manifesta que um programa tão efetivo para a formação de professores deveria alcançar um número maior de estudantes. Na visão deste egresso do PIBID é fundamental possibilitar uma maior abrangência do programa, aumentando o número de bolsas e o número de escolas participantes. Ele considera que o PIBID se constitui em uma experiência significativa para a formação docente, por isso expressa a vontade que o programa atinja mais estudantes. Neste aspecto o estudo de Gatti et al. (2014), vai ao encontro dos resultados desta pesquisa, pois as principais sugestões levantadas foram a continuidade e a ampliação do programa.

Finalizando a discussão deste núcleo de significação que aborda aspectos negativos e sugestões para aperfeiçoar o PIBID e aumentar sua abrangência, trazemos as reflexões finais do estudo de Gatti et al. (2014), ao examinarem as sugestões e críticas colocadas pelos diferentes participantes:

“[...]nos parece ser necessário **incluir e/ou dar ênfase, na metodologia de implementação do Programa, a alguns aspectos que dizem respeito à ampliação do Programa** e outros que provocam dissonâncias nas práticas institucionais. Considerar estes aspectos pode levar à consideração dos avanços já delineados com o acréscimo de algumas melhorias na gestão, de modo a **garantir maior eficácia desse programa** de fomento **considerado como uma das melhores iniciativas em política coadjuvante à formação inicial de professores** para a educação básica. Desse modo, propõe-se **considerar alguns pontos, que se retroalimentam, relativos à: Expansão e Monitoramento; Agilização de procedimentos; Comunicação e**

divulgação e Qualificação de quadros institucionais” (GATTI et al. 2014, p. 111-112). Grifo nosso.

Com relação às sugestões para aperfeiçoar o programa, se destaca a expansão do PIBID e o aperfeiçoamento de sua gestão, o que vai ao encontro dos relatos dos participantes desta pesquisa. Enfim, diversos estudos e inclusive esta pesquisa, atestam a eficiência do PIBID no processo de tornar-se professor, embora alguns ajustes sejam necessários, sem dúvida, é um programa de excelência quando se pensa em formação de professores.

7. ANÁLISE INTERNÚCLEOS

Nosso objetivo nesta etapa é produzir uma síntese para explicitar, interpretar e explicar as contribuições do PIBID para a formação docente, a partir das significações dos 45 participantes desta pesquisa. É relevante também destacar as aprendizagens que essa pesquisa me possibilitou enquanto pesquisador, enfim o que aprendi com este trabalho.

O trabalho foi desenvolvido ao longo de 2 anos, podemos considerar uma longa e árdua trajetória. Inicialmente muitas dúvidas, principalmente com relação à metodologia, à Psicologia Sócio-Histórica, tive que ler muito para poder escrever, mas algumas vezes ficava desanimado porque não conseguia entender essa psicologia e o trabalho não avançava.

Com o passar do tempo, muitas leituras e com a ajuda da minha orientadora, consegui entender um pouco sobre a psicologia, Vigotski e demais autores. Também compreendi que sem esse embasamento teórico não haveria possibilidade de desenvolver um bom trabalho. Após essa difícil trajetória inicial, começamos a avançar com o trabalho, foi quando surgiram novas dificuldades com relação à metodologia e aos núcleos de significação.

Pensamos inicialmente em utilizar os questionários para 35 participantes de diferentes licenciaturas, uma dificuldade que marcou esta etapa foi a falta de interesse das pessoas com relação à participação na pesquisa. Após muitas tentativas fracassadas, conseguimos a colaboração de 40 egressos do PIBID. Mas, o meu objetivo era buscar mais dados, foi quando optamos pelas entrevistas, algumas dificuldades com relação à conciliação das agendas. Após algumas tentativas, consegui entrevistar 5 egressos do PIBID, que muito contribuíram para esta pesquisa. Nesta etapa senti algumas dificuldades no momento de questionar os participantes da entrevista, na terceira entrevista consegui ficar mais a vontade e consegui coletar dados mais interessantes.

Após a coleta de dados, chegou o momento de analisá-los, para isso precisei me apropriar da teoria dos núcleos de significação. Naturalmente surgiram algumas dificuldades, que foram sanadas após muita leitura. Outro momento complicado foi a organização dos pré-indicadores e indicadores, havia uma grande quantidade de dados para ler e organizar. Primeiramente li todos os questionários por 3 ou 4 vezes e comecei a destacar com caneta vermelha o que foi mais significativo. Após essa demarcação dos dados, peguei algumas cartolinas para poder ter uma visualização dos pré-indicadores, havia muitos dados, não consegui organizar em folhas de sulfite.

Analisando tudo o que passei, tenho a certeza que foi um momento de muita aprendizagem, permeado por sentimentos de descoberta, dúvida, afirmação, perseverança,

resiliência, frustração, angústia e desânimo. Contudo, foi muito gratificante participar deste processo que envolveu a construção de cada etapa desta pesquisa, aprendi muito, amadureci como homem e como pesquisador.

Fazendo uma reflexão sobre cada etapa desta pesquisa e com o entendimento que possuo hoje, faria muitas coisas diferentes, principalmente antes de ingressar no mestrado. Primeiramente definir um projeto de pesquisa mais embasado com diversos autores e principalmente me apropriar destes, deixando tudo alinhado com o orientador, o que acarreta em mais segurança para desenvolver a pesquisa e evita frustrações e momentos pouco produtivos.

É essencial dialogar e definir a metodologia junto com o orientador, elaborando estratégias para a coleta de dados e sua análise. É um processo muito complicado frequentar as aulas do mestrado, aprender, se preocupar com as notas das disciplinas e ao mesmo tempo escrever cada etapa da pesquisa e conciliar com o trabalho, sendo que no primeiro ano do mestrado trabalhava os 3 períodos e escrevia e estudava nas madrugadas.

Ao ver o resultado final desta pesquisa, tenho certeza que valeu muito a pena todo o meu esforço, dedicação e sacrifício. Conseguimos através da construção dos núcleos de significação, elucidar as significações das contribuições para a formação docente segundo os 45 egressos do PIBID/Unitau.

Os núcleos de significação foram essenciais para compreender os resultados desta pesquisa, a sua utilização permitiu sintetizar o que foi mais significativo para a formação docente. Diante de uma grande quantidade de dados, o movimento de identificar e constituir os pré-indicadores, indicadores e núcleos, permitiu uma síntese qualificada dos dados sem perder a sua essência e riqueza.

É fundamental destacarmos que ao olhar para os núcleos de significação dos questionários e entrevistas, é possível relembrar todo o processo de análise. Retomando o que foi mais significativo, similar, complementar e contraditório, essa foi a grande contribuição dos núcleos, ou seja, uma simples leitura dos núcleos acarreta em uma retomada dos dados coletados.

Como primeiro ponto que emergiu das análises desenvolvidas, destacamos a importância da aprendizagem colaborativa entre os pibidianos, a estrutura do programa viabiliza momentos de colaboração. Por se tratar de uma proposta na qual os estudantes são inseridos nas escolas em grupo, a colaboração entre eles é essencial para a aprendizagem e divisão das tarefas. Embora alguns estudos como os de Day (2001) e Imbernón (2009),

apontem que os docentes trabalham de forma isolada, o PIBID propõe um trabalho colaborativo, que vai na contramão do trabalho realizado nas escolas.

Essa colaboração é estimulada pelo coordenador durante as reuniões semanais e pelo supervisor no dia a dia na escola, alguns egressos do PIBID relataram que essa colaboração nem sempre ocorreu de maneira adequada. Mas, a melhor forma para resolver essa questão e otimizar o programa, é o diálogo com todos os envolvidos nas reuniões semanais.

Um segundo ponto fundamental para entendermos as contribuições do PIBID/Unitau para a formação docente, é a importância dos coordenadores e supervisores que atuam como cofomadores dos futuros professores. Os egressos do PIBID relataram que se espelharam nestes professores, especialmente no modo como os supervisores lidam com os alunos. Assim, os estudantes têm a possibilidade de conhecer as especificidades da profissão com profissionais mais experientes e assimilar uma postura condizente com o contexto escolar. Neste aspecto, Tardif e Raymond (2000), apontam para a importância de saber como viver numa escola e de aprender saberes práticos, rotinas, valores e regras dos locais de trabalho.

A maior parte dos participantes desta pesquisa destacou o supervisor com o papel de ser um espelho, bússola e referência para aprender a profissão e a questão deste professor funcionar como uma inspiração para tornar-se professor. Entretanto, para outros participantes é o coordenador que emerge como personagem principal para a formação dos estudantes, destacando que esse profissional é o responsável pelo bom andamento do projeto, funciona como um mediador e centralizador, e que ele também tem grande influência para a formação profissional e humana dos estudantes.

Outro ponto fundamental que emergiu das análises desenvolvidas foi a aproximação entre a Universidade e a escola como promotora de conhecimento científico e de uma educação de qualidade. A interação Universidade e escola estimula o conhecimento científico, o que proporciona uma formação com mais qualidade para os pibidianos e uma educação com mais qualidade para os alunos das escolas.

A proposta do PIBID/Unitau baseada no desenvolvimento de projetos, amplamente discutida nas reuniões semanais do PIBID, proporciona uma reflexão e teorização da prática. Os pibidianos precisam se apropriar da teoria da pedagogia de projetos, elaborá-los e aplicá-los com a ajuda dos supervisores e coordenadores. Os projetos ao mesmo tempo que impulsionam o conhecimento científico dos pibidianos, contribuem para a aprendizagem dos alunos das escolas, através das atividades desenvolvidas Gatti et al. (2014).

Outro ponto relevante das análises foi que o aspecto financeiro foi o principal estímulo para a maioria dos estudantes ingressar no PIBID/Unitau. Entretanto, após

conhecerem o programa perceberam a sua importância e passaram a valorizar o contato com os alunos e com a escola como um todo, e a experiência da sala de aula. Alguns relatam que o PIBID/Unitau estimulou o interesse pela docência, que antes era um campo totalmente desconhecido.

Um núcleo de extrema importância para entendermos a importância do PIBID/Unitau é a formação de professores através da inserção no ambiente escolar e da oportunidade de atuar como docentes antes do ingresso profissional. Alguns relatos ratificam a importância de praticar a profissão na escola, “A 27” destaca que: “o PIBID significa entrar numa sala sabendo por onde começar...”, “A30” destaca que: “defino o PIBID como se fosse uma oportunidade (rascunho) nele eu posso criar e aprimorar como docente”. “E1” destaca que: “aplicar os planos de aula com os alunos da faculdade é simples, aplicar com as crianças é complicado”.

Esses relatos explicam a importância da formação na escola, desenvolvendo a função docente orientado pelo supervisor. Neste sentido, Canário (1988), aponta que a escola é o lugar onde se aprende a ser professor. No nosso entendimento essa é a principal contribuição para a formação docente oportunizada pelo PIBID.

Nóvoa (2017), aponta que não resolve apenas diagnosticar que a formação de professores é precária. “Este diagnóstico só tem sentido se for acompanhado por gestos, por iniciativa de mudanças, pela coragem da ação”. (NÓVOA, 2017, p. 1115).

Por meio da análise dos sentidos e significados que os egressos do PIBID destacaram, entendemos que o programa se constitui em uma sólida iniciativa de mudança, pois possibilita a reflexão acerca de um modelo de referência para a formação docente. Neste sentido, Nóvoa (2017) aponta: “Trata-se de edificar um novo lugar para a formação de professores, numa zona de fronteira entre as universidades e as escolas, preenchendo um vazio que tem impedido de pensar modelos inovadores de formação de professores” (NÓVOA, 2017, p. 115).

A formação pelo PIBID é desejada pelos sujeitos, uma vez que sua entrada no programa é voluntária e, segundo Ambrosetti et al. (2015, p. 390) o fato de acontecer “no cenário real do processo de ensino e aprendizagem, compõe e renova os saberes da experiência de cada um dos envolvidos, elevando a qualidade do trabalho nas escolas públicas, ao mesmo tempo em que reverbera no trabalho realizado na graduação”.

Outro núcleo de significação vital para compreendermos as contribuições do PIBID/Unitau é a importância da articulação entre teoria e prática para a formação docente. O grande diferencial do programa é proporcionar uma formação inicial com mais qualidade

através da articulação entre teoria e prática. A possibilidade de reflexão e teorização da prática, oportunizada pelo PIBID, estimula o processo de construção do saber profissional.

A articulação entre teoria e prática, estimula os pibidianos e também os supervisores a buscar conteúdos que sejam relevantes para os alunos e, principalmente, aplicá-los no contexto escolar. Após cada aula, essas ações são levadas para a reflexão nas reuniões semanais, o que permite o desenvolvimento profissional de todos os envolvidos.

Outro ponto relevante das análises foi o estágio que significou uma ineficiência quando comparado ao PIBID/Unitau, os participantes desta pesquisa relataram que o estágio se limitou a apenas observar. Enquanto que o PIBID significou montar projetos, aprender fazendo, ser ativo, fazer o papel de professor, vivência dentro da sala de aula, é prática, é ser professor. Através da experiência e dos estudos sobre o PIBID, podemos repensar e reformular os modelos de estágio obrigatório e redefinir sua proposta, propondo uma maior eficiência do estágio para a formação docente.

Finalizando a análise internúcleos, abordamos o único núcleo resultante dos questionários e entrevistas que é diferente. Os entrevistados relataram a importância do roteiro de ações como norteador do trabalho escolar, ressaltam que quando entram no PIBID são orientados com relação às ações nas escolas.

Quando são direcionados para as escolas sabem quais as atividades deverão desenvolver, primeiramente é a inserção no espaço escolar, depois conhecer a realidade escolar, planejar e desenvolver ações, refletir sobre a atividade pedagógica e produzir e partilhar conhecimentos. Esse roteiro apresenta uma proposta clara de trabalho, o que otimiza as ações e possibilita uma aprendizagem significativa para a formação docente.

Resumindo as significações das contribuições do PIBID/Unitau para a formação docente, é um programa que inicialmente atrai os estudantes pelo valor da bolsa, mas após conhecerem a sua proposta, percebem a importância de vivenciar o ambiente escolar. É um programa que propõe o trabalho em equipe, trabalho orientado por um roteiro de ações, trabalho que é regido e mediado pelo professor coordenador, com o apoio do professor supervisor que funciona como um coformador, sendo um espelho, modelo e exemplo para que o pibidiano aprenda a trabalhar no ambiente escolar.

É um programa que tem como diferencial a atuação docente antes do ingresso profissional, promove a articulação entre teoria e prática e vai além da posição de observação realizada nos estágios obrigatórios. O PIBID também se destaca ao aproximar a Universidade e a escola, o que promove uma formação docente com mais qualidade e contribui para a

aprendizagem dos alunos das escolas, através das atividades desenvolvidas pelo PIBID, Gatti et al. (2014).

A questão da aproximação entre Universidade e escola é essencial para a formação docente, Nóvoa (2017, p. 1107), aponta que há “uma distância profunda entre as nossas ambições teóricas e a realidade concreta das escolas e dos professores. Como se houvesse um fosso intransponível entre a universidade e as escolas”. O autor levanta a questão:

“como construir programas de formação de professores que nos permitam superar essa distância, recuperando uma ligação às escolas e aos professores enfraquecida nas últimas décadas, sem nunca deixar de valorizar a dimensão universitária, intelectual e investigativa?” (NÓVOA, 2017, p. 1107).

Neste sentido de aproximar a Universidade e a escola, articular teoria e prática e apresentar uma proposta mais eficaz do que os estágios, o PIBID tem se mostrado eficiente ao longo dos anos. Sabemos que o PIBID não vai resolver todos os problemas ligados ao complexo tema da formação docente, mas pode trazer contribuições significativas e servir como um modelo para discutir, criar e aprimorar outras propostas.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos em uma educação de qualidade, refletimos necessariamente sobre a formação de professores. Estudos apontam as fragilidades dos cursos de formação de professores no Brasil e no mundo, é necessário rever e reestruturar as licenciaturas. Essa revisão é complexa, pois envolve uma estrutura universitária distante da educação básica e que não se preocupa de fato com a formação docente contextualizada e significativa.

Devido à constatação de uma formação docente inadequada face aos contextos sociais contemporâneos, baixos índices de qualidade na educação e uma pressão social por uma educação de qualidade, o governo federal através do Ministério da Educação instituiu políticas públicas para aprimorar a formação inicial de professores.

Dentre essas políticas públicas para a formação inicial de professores, o PIBID se constituiu na principal e mais abrangente proposta. Embora passe por algumas incertezas, reformulações e redução no número de bolsas, ainda é o principal programa que tem como objetivo proporcionar uma formação docente mais qualificada e de acordo com a realidade das escolas públicas.

Consideramos, após analisarmos os resultados desta pesquisa e outros estudos, que o PIBID é um programa extremamente eficaz para a formação inicial de professores. De acordo com as considerações dos participantes da pesquisa, o PIBID proporciona articulação entre a teoria aprendida na faculdade e a prática escolar através de vivências e experiências dentro de diferentes realidades escolares, conduzidas por professores mais experientes, que são os supervisores e, principalmente, pelo fato dessas experiências ocorrerem antes do ingresso profissional.

Acreditamos que o caminho para uma formação inicial de qualidade passa pelos preceitos e objetivos do programa que incluem:

- a integração entre educação superior e a educação básica;
- a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- incentivo às escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e

- contribuição para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Trouxemos as principais significações, na visão de egressos do PIBID, com relação às contribuições em direção a uma formação inicial de qualidade e, também, pontos que precisam ser aperfeiçoados, pois sempre há o que aperfeiçoar e refletir quando tratamos do complexo tema da formação de professores.

Quando o objetivo é formar professores bem preparados para exercerem o seu ofício, devemos considerar as recomendações de Nóvoa (2017), para isso devemos pensar a formação docente como uma formação profissional, trazendo a discussão desta formação para dentro da profissão, estabelecendo um novo lugar institucional, como um espaço de fronteira entre universidade e escola, ou como um terceiro espaço apontado por Zeichner (2010).

Considerando a relevância da formação inicial apontada por Vaillant (2006), pois a mesma é o ponto de acesso ao desenvolvimento profissional contínuo e tem grande influência na qualidade dos docentes que passam por esse processo. Então se o objetivo é qualidade e um bom desenvolvimento profissional, devemos oferecer uma formação com mais qualidade para todos os estudantes de licenciatura.

Para isso trazemos para reflexão a estrutura do PIBID, que possibilita momentos de reflexão entre todos os atores envolvidos no processo nas reuniões semanais e seminários, possibilitando o diálogo e troca de conhecimento entre a universidade e a escola, que historicamente trabalham de maneira isolada. Ao aproximarmos essas instituições responsáveis pela formação de professores, temos a universidade que traz a teoria, a cultura da pesquisa, do registro e da comunicação dos saberes e a escola que traz o conhecimento construído na prática, igualmente importante.

Nóvoa (2017), aponta que o Brasil tem uma legislação consistente e que o PIBID é um programa relevante. A eficiência do programa se deve ao fato de possibilitar o contato e o conhecimento da realidade escolar, além da contribuição dos professores supervisores, fatores destacados pelos participantes desta pesquisa, o que vai ao encontro das considerações de Nóvoa (2017, p. 1122), “O eixo de qualquer formação profissional é o contacto com a profissão, [...] não é possível formar professores sem a presença de outros professores e sem a vivência das instituições escolares”.

Ao possibilitarmos uma formação com qualidade, atendemos a recomendação da OCDE (2004), que aponta que a qualidade dos professores é um fator essencial quando um país tem como objetivo a excelência do seu sistema educacional. Darling-Hamond (2014),

aponta que professores bem preparados para ensinar obtém mais sucesso em comparação àqueles que tiveram uma preparação com pouco estudo.

Esperamos que os resultados desta pesquisa demonstrem as reais contribuições do PIBID para a formação e atuação docente, com o objetivo de discutir os modelos de formação presentes nos cursos de licenciatura no Brasil e, principalmente, apresentar a proposta do programa como um modelo de referência para a formação de professores.

9. REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. L.; **Formação de professores no Brasil: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para a mudança.** São Paulo: Moderna, 2016.
- AGUIAR, M. T. C. **A evasão nos cursos de Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Cuiabá, um processo de exclusão.** Cuiabá, 2001, 193 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso.
- AGUIAR, W. M. J. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico.** In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G., Furtado, O. (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia.* Ed. Cortez, 2001.
- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 94, n. 236. p. 229-322. jan/abr. 2013.
- ____ Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, jun. 2006.
- ____ **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa.** São Paulo: Casa do psicólogo, 2006.
- AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa**, v. 45, n. 155, p. 56-75 jan/mar. 2015.
- ALMEIDA, C. M. C. et al. Professores da universidade e da escola básica: parceiros no ensino e na pesquisa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 43-55, mar. 2000.
- AMBROSETTI, N.B; CALIL, A. M. G. C.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. O PIBID e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional de professores. **Atos de Pesquisa em Educação (FURB)**, v. 10, p. 369-392, 2015.
- AMBROSETTI, N. B.; NASCIMENTO, M. das G. C. de A.; ALMEIDA, P. A.; CALIL, A. M. G. C.; PASSOS L. F. Contribuições do PIBID para a formação inicial de professores: o olhar dos estudantes. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 4, n. 1, p. 151-174, jan./jun. 2013.
- AMBROSETTI, N. B.; RIBEIRO, M. T.; TEIXEIRA, M. Pibid: diferentes olhares sobre o significado de uma experiência de iniciação à docência. In: Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores / I Congresso Nacional de Formação de Professores. **Anais**, Águas de Lindóia, 2011.
- AMBROSETTI, N. B.; HOBOLD, M. de S.; SIGNORELLI, G. Aproximação entre Universidade e escola na formação de professores: a experiência do PIBID. **Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores.** EdUECE – Livro 2. 2014.

AMBROSETT, N. B. O Pibid e a aproximação entre universidade e escola: implicações na formação profissional dos professores. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 10, n. 2, p. 369-392, mai/ago. 2015.

ANDRÉ, M.E.D.A.; LUDKE, M. Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental. In: **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986. p. 25-44.

ANDRÉ, M. E. D. A.; Inserção profissional de egressos de programas de iniciação à docência. **38ª Reunião Nacional ANPEd**. 2017.

_____. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. **Cadernos de pesquisa**, 42 (145), p. 111- 129, 2012.

ANTUNES, A. C. Mercado de trabalho e educação física: aspectos da preparação profissional. **Revista Educação**. V. 10, n. 10, p. 141-149, 2007.

ARANHA, E. M. G. **O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa**. Dissertação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC – SP, São Paulo, 2009.

ARMBRUST, R. C. C. **A evasão no 3º grau: a faculdade de enfermagem da PUCAMP**. Campinas, 1995. (Dissertação de Mestrado). PUCAMP.

ARROYO, M. G. Ciclos de Desenvolvimento humano e formação de educadores. **Educação e Sociedade**. Vol. 20, n.68 p. 143-162, dez. 1999.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1981.

BAUER, M. W, GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som-** manual prático. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes 2008.

BERBERICK, M.; SANTOS, N. S.; CARDOSO, M. D. R. e MACÁRIO, A. **Contribuições de Vigotski para a Pesquisa Crítica Colaborativa: percursos teórico metodológicos**. In: Congresso Nacional de Educação Educere, nº XI, PUC – Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2013/10586_6875.pdf Acesso em 10/01/2019.

BERGAMASCHI, M. A.; ALMEIDA, D. B. Memoriais escolares e processos de iniciação à docência. **Educação em Revista**. Belo Horizonte. V. 29, n.02, p. 15-41, jun. 2013.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: Ensino Pesquisa-ação**, 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

BOCK et al. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, A.M.B.; GONÇALVES, M.G.M.; FURTADO, O. (orgs.) **Psicologia Sócio-Histórica (uma perspectiva crítica em psicologia)**. São Paulo: Cortez, 2001.

BOCK, A. M. B. **As Aventuras do Barão de Munchausen na Psicologia**. Ed. Educ-Cortez-Fapesp, 1999, S.P.

BOCK, A.M.B.: GONÇALVES, M.G.M. (Orgs) **A Dimensão Subjetiva da Realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2009.

BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. **Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2015.

BOING, Luiz Alberto. **A profissionalização docente**. Centro Pedagógico Pedro Arrupe, 2002. Disponível em: <www.pedroarrupe.com.br>. Acesso em: 15 de setembro de 2018.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLMANN, E. M. A Influência do PIBID na Formação dos Acadêmicos de Química Licenciatura da UFSM. **Química Nova na Escola**. Vol. 34, nº 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores**. Brasília, DF: MEC; SEF, 2002.

_____. Ministério da Educação Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a formação de professores da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC: CNE. 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciaturas**. Brasília, DF: MEC; CNE, 2006.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007. Dispõe sobre a responsabilidade da Capes. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 jul. 2007. Seção 1, p. 39.

_____. Ministério da Educação. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2010^a. Seção 1, p. 4.

_____. CAPES. Portaria n. 72, de 9 de abril de 2010. Dá nova redação a Portaria que dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no âmbito da CAPES. **Diário Oficial da União** – Seção I, n. 68, 12 de abril de 2010.2010b.

_____. CAPES. Portaria nº 46 **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid**. 2016.

_____. CAPES. **Edital conjunto nº 002/2010/CAPES/SECAD-MEC-PIBID Diversidade**. Brasília, 2010c

_____. CAPES. **Relatório de Gestão do PIBID** – Diretoria de Educação Básica (DEB) 2009-2014.

BRZEZINSKI, I. Notas sobre o currículo na formação de professores: teoria e prática. In: SERBINO, R. V.; RIBEIRO, R.; BARBOSA, R. L. L., GEHRAN, R. A. (orgs.). **Formação de Professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BURCHARD, C. P.; SARTORI, J. **Formação de professores de Ciências: refletindo sobre as ações do PIBID na escola**. 2º Seminário sobre interação Universidade/Escola. 2º Seminário sobre Impactos de Políticas Educacionais nas Redes Escolares. Agosto de 2011 – UFSM – Santa Maria – RS.

CANÁRIO, Rui. A prática profissional na formação de professores. In: CAMPOS, Bártolo Paiva. **Formação profissional de professores no ensino superior**. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. A escola: o lugar onde os professores aprendem. **Psicologia da Educação**, 6, 9-27. CANÁ 1988.

_____. Formação e desenvolvimento profissional dos professores. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 133-147.

CANDAU, V.M. & LELIS, I.A. **A Relação Teoria-Prática na Formação do educador**. In: CANDAU, V.M (Org.). *Rumo a uma Nova Didática*. 10 ed.Petrópolis: Vozes. 1998.

CARR, W. & KEMMIS, S. **Teoria crítica de la enseñanza**. Barcelona: Martinez Roca, 1988.

CHAIKLIN, S. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, out./dez. 2011.

CHARLIER, É.; PAQUAY, L.; PERRENOUD, P.; ALTET, M. **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?**. 2. ed.rev. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CUNHA, M. I. da. **O bom professor e sua prática**. São Paulo: Papirus, 2011.

_____. In: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

CUNHA, V. M. P. da. **Avaliação da aprendizagem escolar na Educação Física: um estudo com professores formadores**. 2009. 267 f. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

DAMIANI, M. F. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 213-230. 2008.

DARLING-HAMMOND, L. **Teacher education and the American future**. February, 2009.

_____. A importância da formação docente. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 230-247, dez. 2014.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto. Porto Editora, 1999.

DOLZ J., & OLLAGNIER, E. **O enigma da competência**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

DUARTE, T. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação metodológica. **CIES e-WORKING PAPER**. N. 60. LISBOS: CIES, 2009.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa Qualitativa em Educação: fundamentos e tradições**. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH Editora, 2010.

ENGESTROM, Y. Teachers as collaborative thinkers: activity-theoretical study of an innovative teacher team. In: CARLGREEN, I.; HANDAL, G.; VAAGE, S. **Teachers minds and actions: research on teachers thinking and practice**. London: Falmer Press, 1994.

FERNANDES, M. J. S., & MENDONÇA, S. G. L. PIBID: uma contribuição à formação docente. **EntreVer**, 3 (4), p. 220-236, 2013.

FETZNER, 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, Ahead of print, jul. 2012.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FORMOSINHO, J. & MACHADO, J. Currículo e organização: as equipas educativas como modelo de organização pedagógica. **Revista Currículo sem Fronteiras**, 6(2), p. 67-81, 2008.

FORMOSINHO, J. (org.). **Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente**. Portugal, Porto Editora, 2009.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. N. V. Organização Escolar e Socialização Profissional de Professores Iniciais. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/2002.

FRIGOTTO, G. Educação e Formação Humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: Gentil, P. A. A.; SILVA, T. T. (Orgs.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões crítica**. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 31-92.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Por que é que vale a pena lutar? O trabalho na equipe na escola. Porto Editora, 2001.

_____. **A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

FUNDAÇÃO LEMAN. **Conselho de Classe: a visão dos professores sobre educação no Brasil**, 2014. Disponível em: http://www.fundacaoleman.org.br/wp-content/uploads/2015/04/conselho_de_classe_pdf. Consulta realizada em 02 de dezembro de 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GAMBARDELLA, A. M. D.; FERREIRA, C. F.; FRUTUOSO, M. F. P. Situação profissional de egressos de um curso de nutrição. **Rev Nutr**, v. 13, n. 1, p. 37-40, 2000.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto editora, 1999.

_____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Belo Horizonte**, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GARCIA, C. M.; VAILLANT, D. **Desarrollo profesional docente: como se aprende a enseñar?** Madrid: Narcea, 2009.

GATTI, B. A. A Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: As Licenciaturas. **Revista USP**. nº 100, dezembro/janeiro/fevereiro, 2013-2014. p. 33-46.

_____. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano Editora, 2002.

_____. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013. Editora UFPR.

_____. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010.

_____. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP**, vol. 1, p. 90-102, maio/2009.

_____. **O início da carreira docente no Brasil: formas de entrada, primeiras experiências profissionais e políticas educacionais**. In: III Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserción Profesional a la Docência, 2012, Santiago do Chile, 2012

GATTI, B. A.; ANDRÉ, E. D. M.; GIMENES, A. S. NELSON; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (Coord.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. ANDRÉ, M. E. D. de A.; **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte** /Brasília: UNESCO, 2011. 300 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONÇALVES, G. S. de Q. **Inserção profissional de egressos do PIBID: desafios e aprendizagens no início da docência.** 2016. 247 f. Tese de Doutorado (Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

GONZÁLEZ REY, F. **Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: pioneira Thomson Learning, 2005.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: ____NÒVOA|. A. (Org.) **Vidas de professores.** Portugal: Porto Editora, 1995. (pp. 31-61).

IBGE ATLAS DO CENSO DEMOGRÁFICO 2010. Biblioteca
http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv64529_cap8_pt1.pdf.
Consulta realizada em 10 de janeiro de 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências.** São Paulo: Cortez, 2009.

____. **Formação Docente e Profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2004.

JACOB, C. A. R. **A evasão escolar e a construção do sujeito/profissional em curso de Ciências Econômicas.** Três Rios, 2000, 76 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Petrópolis.

KUENZER, A. Z. Sob a reestruturação produtiva, enfermeiros, professores e montadores de automóveis se encontram no sofrimento do trabalho. **Trabalho, Educação e Saúde, 2004.** Disponível em <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/pdf.4>>. Acesso em: janeiro de 2018.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do Psiquismo.** São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, E. F. de. **Sobrevivência no início da docência.** Brasília: Líber Livro Editora, 2006.

LIMA, J. **As culturas colaborativas nas escolas: Estruturas, processos e conteúdos.** Porto Editora. 2002.

LIMA, M. E. C. de C. Uma formação em Ciências para educadores do campo e para o campo numa perspectiva dialógica. In: Cunha, A. M. de O. et al (orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LOURO, G. L. Mulheres em sala de aula. In: PRIORE, M. D. (org.) – **História das Mulheres no Brasil** 10. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral: introdução evolucionista à psicologia.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

MARCELO GARCÍA, C.; VAILLANT, D. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem.** Curitiba; Editora UTFPR, 2012.

MARCELO GARCÍA, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **SISIFO – Revista de Ciências da Educação.** n. 8, p. 7-22, jan/abr 2009.

_____. **Políticas de inserción em la docencia:** de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. Santiago: Preal. 2011.

MARCONI, M. A., LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo: Editora Atlas S. A., 2007.

MARIN, M. J. S. et al. Pós-graduação multiprofissional em saúde: resultados de experiências utilizando metodologias ativas. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v.14, n. 33, p. 331-344, 2010.

MELLO, G. N. de. Educação Escolar: o que trouxemos do século xx? In IV Anais do Congresso Municipal de Educação de São Paulo, 2005, p. 62. Disponível em: <http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Projetos/memoria/Documentos/Produ%C3%A7%C3%B5esSMEArquivos/20052008SME/Anais%20IVCongresso%20Municipal%20Educacao.pdf>. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

MELO, S. D. G. **Trabalho e conflito docente:** alguns aportes. In: SIMPÓSIO LUTAS SOCIAIS NA AMÉRICA LATINA. Londrina, 2008. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/terceirosimposio.htm>. Acesso em: 5 de janeiro de 2018.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 7. ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.p: 105-179.

MINAYO, M. C.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.) Avaliação por Triangulação de Métodos: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; 2005. **Cadernos de Saúde Pública.** Vol. 22 nº 5. Rio de Janeiro: May 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2006000500025. Consulta realizada em 15 de janeiro de 2017.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: Gatti, B.A; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M.D.S.; Nicoletti, M.G. **Por uma política nacional de formação de professores.** São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NEITZEL, A. de A.; FERREIRA, V. S.; COSTA, D. Os impactos do PIBID nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.** Caxias do Sul, v. 18, n. especial, 2013.

NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. da G. N. **Aprendendo a ensinar: futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental e casos de ensino.** In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., Caxambu, 2001.

NORONHA, M. M. B. **Condições do exercício profissional da professora e seus possíveis efeitos sobre a saúde:** estudo de casos das professoras do ensino fundamental em uma escola pública de Montes Claros, Minas Gerais. 2001. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Saúde Pública. Universidade Federal de Minas Gerais/ Universidade de Montes Claros, Belo Horizonte/Montes Claros.

NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Editora Dom Quixote, 1995.

_____.Os professores e as histórias de vida. In: **Vidas de professores**, 2 ed. Porto: Porto Editora, 2000, p. 11-30.

_____. **Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa.** vol. 47, n. 166, p. 1106-1133 out./dez., 2017.

OCDE. **Lá qualité du personnel enseignant.** 2004. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf>. Acesso em: jan. 2019.

OLIVEIRA, D. A. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza.** Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Política educacional nos anos de 1990: educação básica e empregabilidade. In: DOURADO, F.; PARO, V. H. (Org.). **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001. p. 105-121.

OLIVEIRA, M. K. **Vigotski e o processo de formação de conceitos.** In: LA TAILLE, Y. de; OLIVEIRA, M. K.; DANTAS H. Piaget, Vigotski, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1993.

_____. **Vigotski: Aprendizado e Desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 2010.

_____. **Vigotski: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

PAPI, S. de O. G.; MARTINS, P. L. O. As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações. **Educação em Revista.** Belo Horizonte, v. 26, n. 3 dez. 2010.

PARO, V. H. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 17ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PASSOS, C. L. B.; NACARATO, A. M. FIORENTINI, D.; MISKULIN, R. G. S.; GRANDO, R. C. ET AL. Desenvolvimento profissional do professor que ensina matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante – Revista de Investigação em Educação Matemática,** Lisboa: APM, v. XV, n.1-2, p. 193-219, 2006

PEREIRA, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. **Educação e Sociedade.** Ano XX, n. 68 p.109-125, dez. 1999.

PERRENOUD, P. **A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. **Ensinar na urgência, decidir na incerteza: saberes e competências em uma profissão complexa.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.

PLACCO, V. M. N. S., SOUZA, V. L. T. **Aprendizagem do adulto professor**. São Paulo: Edições Loyolla, 2006.

Projeto Institucional PIBID/ Unitau – **Universidade de Taubaté**. 2013.

REGO, T. C. **A origem da singularidade humana na visão dos educadores**. Cadernos CEDES – Antropologia e Educação Interfaces do Ensino e da Pesquisa, Campinas, v. 35, p. 79-93, 1995.

RIBEIRO, M. T. M.; TEIXEIRA, M. B.; AMBROSETTI, Neusa Banhara. A experiência do PIBID na perspectiva dos formadores das licenciaturas. In UYENO, E. Y.; AMBROSETTI, N. B.; RENDA, V. L. B. S. (orgs.) **Tornando-se professor: Universidade e escola no aprendizado da docência**. Campinas, SP: Pontes editores, 2013. cap. 3, p.51-66.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan/abr., 2007.

SAVIANI, D. Formação de professores aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14, n. 40, p. 143-145. jan/abr de 2009.

_____. **Nova Lei de Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O conceito dialético de mediação na pedagogia histórico-crítica em intermediação com a psicologia histórica-cultural. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1 p. 26-43, jun. 2015.

SCHEIBE, L., AGUIAR, M. A. Formação de Profissionais da educação no Brasil: o curso de pedagogia em questão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 220-238, dezembro/1999.

SCHON, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**, São Paulo: Olho d'água, 2002.

_____. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

SHIROMA, E. O. **O eufemismo da profissionalização**. 2003. Disponível em: <http://www.gepeto.ced.ufsc.br/arquivo/oeufemismo1.pdf>. Acesso em: 5 de dezembro de 2017.

SHULMAN, L. S.; SHULMAN, Judith H. Como e o que os professores aprendem: uma perspectiva em transformação. **Cadernos Cenpec**. São Paulo, v. 6, n.1, p. 120-142 jan./jun. 2016.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: História e Identidade**. 3. ed. Campinas: Autores Associados

SILVA, E.L. da; MENEZES, E.M. **Metodologia da Pesquisa e elaboração de dissertação** 4. Ed. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

SILVA FILHO, R. L. L. et al. A evasão no Ensino Superior Brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo. v. 37, n. 132, 2007.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, K. R., & KERBAUY M. T. M. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. 2017.

SOUZA, N. C. A. T., & LONGHIN, R. S. S. A constituição da identidade e dos saberes docentes: o projeto PIBID em foco. **CAMINE: Caminhos da Educação**, 4(2), p. 1-12, 2012.

TARDIF, M. e LESSARD, C. **O Trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; et al. Os professores em face do saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, n. 4, 1999.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

_____. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente três para trás. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 1, p. 551-571, jun. 2013.

TARDIF, M. e RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 73, Dezembro/2000.

TESTI, B. M. & GREGO, S. M. D. 5 anos de PIBID: reflexões sobre o programa e os avanços da literatura. **Anais do XI Congresso Nacional de Educação**. Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica, 2013.

THIOLLENT, M. J-M. Aspectos qualitativos da metodologia de pesquisa com objetivos de descrição, avaliação e reconstrução. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 49, p. 45-50, 1984

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

UYENO, E. Y., AMBROSETTI, N. B., RENDA, V. L. B. de S. (orgs.) **Tornando-se professor: universidade e escola pública no aprendizado da docência**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

VAILLANT, D. Atraer y retener buenos profesionales em la profesión docente: Políticas em Latino América. **Revista Educación**, Madrid, n. 340, p. 117-140, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. (1934) Pensamiento y palabra. In: **Pensamiento e language**. Tradução José Maria Bravo. Madrid: Visor Dist., 1993, p. 287-348.

_____. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. Manuscrito de 1929 (Psicologia concreta do homem). **Educação & Sociedade**, v. 21, n.71, p.21-44, 2000.

_____. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VILELLA, H. O. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, E. M. T, FILHO, VEIGA, C. G. (orgs.) **500 anos de educação no Brasil**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WELLS, G. **Indagación dialógica**: hacia una teoría y una práctica socioculturales de la educación. Barcelona: Paidós, 2001.

ZANELLA, A. V. **O ensinar e o aprender a fazer renda de bilro**: estudo sobre a apropriação da atividade na perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1997.

_____. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo** [on-line]. 2004, v. 9, n. 1, p.127-135.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na Universidade e as experiências de campo na Formação de Professores em faculdades e universidades. **Revista Educação**, v. 35, n. 3, set/dez. 2010.

APÊNDICE I – OFÍCIO



UNITAU

Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. nº 78.924/76
Recredenciada pela Portaria CEE/GP nº. 241/13
CNPJ 45.176.153/0001-22

CÓPIA

PRPPG – Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Rua Visconde do Rio Branco, 210 Centro Taubaté-SP 12020-040
Tel.: (12) 3625.4217 Fax: (12) 3632.2947
prppg@unitau.br

Ofício nº PPGEDH –117/2017

Taubaté, 18 de setembro de 2017.

Prezada Senhora:

Somos presentes a V. S. para solicitar permissão de realização de pesquisa pelo aluno **ANDRÉ DE ARAUJO MORAES**, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, trabalho a ser desenvolvido durante o corrente ano de 2017, intitulado **“SENTIDOS E SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS À FORMAÇÃO DOCENTE POR PROFESSORES EGRESSOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)”**. O estudo será realizado com aplicação de um questionário e entrevistas semi-estruturadas, sendo mantido o anonimato das escolas e dos entrevistados, sob a orientação da Prof.^a **Virgínia Mara Próspero da Cunha**.

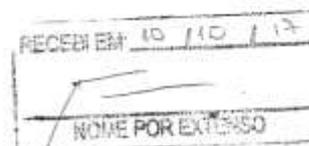
Ressaltamos que o projeto da pesquisa passará por análise e aprovação do Comitê de Ética em pesquisa da Universidade de Taubaté.

Certos de que poderemos contar com sua colaboração, colocamo-nos à disposição para mais esclarecimentos no Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté, no endereço Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12.020-040, telefone (12) 3625-4100, ou com **ANDRÉ DE ARAUJO MORAES**, telefone (12) 98869-3877, e solicitamos a gentileza da devolução do Termo de Autorização da Instituição devidamente preenchido.

No aguardo de sua resposta, aproveitamos a oportunidade para renovar nossos protestos de estima e consideração.

Atenciosamente,

Prof. Dra. Edna Maria Querido de Oliveira Chamon
Coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação



Ilma. Sra. Coordenadora Institucional do PIBID/Unitau
Prof.^a Dra Maria Teresa de Moura Ribeiro
Rua Itanhaém, 37 – Jardim Russi – Taubaté - SP

APÊNDICE II – Termo de Autorização da Instituição**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

TAUBATE, 15 de setembro de 2017.

De acordo com as informações do ofício nº 117/2017 sobre a natureza da pesquisa intitulada: "Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por professores egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)", com propósito de trabalho a ser executado pelo aluno André de Araújo Moraes, do Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Taubaté, e após a análise do conteúdo do projeto de pesquisa, a Instituição que represento autoriza a realização de questionários e entrevistas com professores egressos do PIBID/Unitau, sendo mantido o anonimato da Instituição e dos profissionais.

Atenciosamente,



Profª Dra Maria Teresa de Moura Ribeiro
Coordenadora Institucional do PIBID/Unitau
PIBID/Unitau

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO

Prezado participante

Obrigado por aceitar participar da pesquisa “Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”. Seus dados serão totalmente sigilosos, não há respostas certas ou erradas. Por favor, leia com atenção cada pergunta.

QUESTIONÁRIO

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Licenciatura em: _____ Ano: _____

Instituição: _____

Profissão: _____

Tempo de atuação como professor: _____

Tempo de participação no PIBID

1- O PIBID contribuiu para a sua formação docente?

() SIM () NÃO

2- Caso você tenha respondido que SIM, indique em qual nível:

() MUITO

() REGULAR

() POUCO

3- Você considera que o PIBID permitiu uma articulação entre teoria e prática necessárias à formação docente?

() SIM () NÃO

4- Você considera que o PIBID proporcionou uma aproximação entre a Universidade e escola?

() SIM () NÃO

5- Você considera que o PIBID promoveu sua inserção no cotidiano da escola, proporcionando-lhe oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar?

() SIM () NÃO

6- Você considera que o PIBID foi essencial para tornar-se professor?

() SIM () NÃO

7- De acordo com sua experiência no PIBID, destaque 5 aspectos positivos do programa.

8- Destaque até 5 aspectos negativos do programa

9- Quais foram os motivos que te levaram a participar do PIBID?

10- Descreva seu primeiro dia no PIBID e qual foi a experiência mais marcante.

11- Explique as contribuições do PIBID para a sua formação docente e desenvolvimento profissional.

12- Comente as contribuições e as principais diferenças entre o estágio obrigatório e o PIBID.

13- Fale a respeito do papel e as contribuições do professor supervisor para sua formação docente.

14- Fale a respeito do papel e as contribuições do professor coordenador para sua formação docente.

15- Exprese suas sugestões para aprimorar o PIBID.

16- Defina o significado do PIBID para sua formação profissional e humana.

APÊNDICE IV – Roteiro de Entrevista Semi-estruturada**Parte I****Dados Gerais**

Nome: _____

Assinatura: _____

Idade: _____

Gênero: () Masculino () Feminino

Profissão: _____

Graduação em: _____

Instituição: _____ Ano: _____

Experiência como professor: _____

Tempo de participação no PIBID: _____

Parte II**Roteiro de entrevista:**

1. Fale sobre sua formação docente?
2. Quais foram os motivos que te levaram a participar do PIBID?
3. O PIBID possibilitou uma articulação entre teoria e prática? Explique.
4. O PIBID proporcionou uma aproximação entre a Universidade e a escola? Explique.
5. O PIBID promoveu sua inserção no cotidiano escolar? Explique.
6. Comente aspectos positivos do PIBID.
7. Comente aspectos negativos do PIBID.
8. Fale sobre as principais diferenças entre o estágio obrigatório e o PIBID.
9. Fale sobre a importância do professor supervisor para sua formação docente.
10. Fale sobre a importância do professor coordenador para sua formação docente.
11. Descreva as contribuições do PIBID para sua formação docente e desenvolvimento profissional, enfim o processo de tornar-se professor, que engloba também contribuições para sua formação humana.
12. Fale sobre o seu primeiro dia no PIBID e qual foi a experiência mais marcante?
13. Em poucas palavras defina o significado do PIBID.

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”.

Orientadora: Prof. Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha

Você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Após ser esclarecido(a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador(a) responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Informações sobre a pesquisa:

Título do Projeto: “Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)”

Objetivo da pesquisa: Investigar os sentidos e os significados que os egressos do PIBID atribuem à formação docente.

Coleta de dados: a pesquisa terá como instrumentos de coleta de dados aplicação de questionários e entrevistas, que serão aplicados a 45 (quarenta e cinco) egressos do PIBID, vinculado à instituição pesquisada na cidade de Taubaté.

Destino dos dados coletados: o(a) pesquisador(a) será o responsável pelos dados originais coletados por meio das entrevistas e aplicação de questionários, permanecendo de posse dos mesmos por um período não inferior a 5 (cinco) anos, quando então os mesmos serão destruídos. Os dados originais serão guardados, tomando-se todo o cuidado necessário para garantir o anonimato dos participantes. As informações coletadas no decorrer da pesquisa, bem como os conhecimentos gerados a partir dos mesmos não serão utilizadas em prejuízo das pessoas ou da instituição onde o pesquisa será realizada. Os dados coletados por meio das entrevistas e aplicação de questionários, serão utilizados para a dissertação a ser apresentada ao Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional da Universidade de Taubaté (SP), bem como para divulgar os dados por meio de publicações em periódicos e/ou apresentações em eventos científicos.

Riscos, prevenção e benefícios para o participante da pesquisa: o possível risco que a pesquisa poderá causar aos voluntários é que os mesmos poderão se sentir desconfortáveis, inseguros ou não desejarem fornecer alguma informação pessoal solicitada pelo pesquisador, por meio das entrevistas e aplicação de questionários. Com vistas a prevenir os possíveis riscos gerados pela presente pesquisa aos participantes, ficam-lhes garantidos, os direitos de anonimato; de abandonar a qualquer momento a pesquisa; de deixar de responder qualquer pergunta que ache por bem assim proceder; bem como solicitar para que os dados por ele fornecidos durante a coleta não sejam utilizados. O benefício esperado com o

desenvolvimento da pesquisa será o fato de oferecer aos participantes e à comunidade acadêmica maiores informações e conhecimentos acerca dos aspectos que compõem os Sentidos e Significados atribuídos por egressos do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Cabe aqui ressaltar também que, pelo aspecto interdisciplinar que se pretende abordar no presente estudo, os conhecimentos gerados por meio da pesquisa poderão despertar o interesse de profissionais, instituições, pesquisadores e fundamentar estudos em outras áreas do conhecimento no que diz respeito ao presente objeto de pesquisa. Contudo, os principais benefícios do presente estudo poderão se apresentar somente ao final do mesmo, quando das conclusões do mesmo.

Garantias e indenizações: fica garantido o direito às indenizações legalmente estabelecidas aos indivíduos que, por algum motivo, sofrerem qualquer tipo de dano pessoal causado pelos instrumentos ou técnicas de coleta de dados. Os participantes têm o direito de serem informados a respeito dos resultados parciais e finais da pesquisa, para isto, a qualquer momento do estudo, terão acesso aos pesquisadores responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de suas dúvidas.

Esclarecimento de dúvidas: o investigador é mestrando da Turma 2017 do Mestrado Profissional em Educação: Formação Docente e Desenvolvimento Profissional, André de Araújo Moraes residente no seguinte endereço: Rua: Funileiro José Marques, nº 150 no bairro: Portal da Mantiqueira em Taubaté – SP, podendo também ser contatado pelo telefone (12) 98869-3877(inclusive para ligações a cobrar). A pesquisa será desenvolvida sob a orientação da Prof. Dr^a Virgínia Mara Próspero da Cunha a qual pode ser contatado pelo telefone (12) 99724-0321. A supervisão da presente pesquisa será feita pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, situado na Rua Visconde do Rio Branco, 210 – Bairro: Centro, Taubaté-SP, no telefone: (12) 3625-4217.

A presente pesquisa não acarretará quaisquer tipos de ônus e/ou despesas aos participantes, sendo os dados coletados nas dependências da Instituição, onde os participantes que comporão a amostra atuam, em horário condizente com as disponibilidades dos mesmos. Da mesma forma fica aqui esclarecido que a participação no presente estudo é em caráter voluntário, não havendo nenhum tipo de pagamento pela sua participação no mesmo, ficando excluídas as indenizações legalmente estabelecidas pelos danos decorrentes de indenizações por danos causados pelo pesquisador.

As informações serão analisadas e transcritas pelo(a) pesquisador(a), não sendo divulgada a identificação de nenhum participante. O anonimato será assegurado em todo processo da pesquisa, bem como no momento das divulgações dos dados por meio de publicação em periódicos e/ou apresentação em eventos científicos. O depoente terá o direito de retirar o consentimento a qualquer tempo. A sua participação dará a possibilidade de ampliar o conhecimento sobre os Sentidos e Significados atribuídos por egressos do PIBID à formação docente.

DECLARAÇÃO:

Declaro que li e que compreendi todas as informações contidas neste documento, sanei todas as minhas dúvidas, junto ao pesquisador, quanto a minha participação no presente estudo, ficando-me claros, quais são os propósitos da presente pesquisa, os procedimentos a serem realizados, os possíveis desconfortos e riscos, as garantias de não utilização das informações em prejuízo das pessoas no decorrer e na conclusão do trabalho e da possibilidade de obter esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que a minha participação não será paga, bem como não terei despesas, inclusive se decidir em desistir de participar da pesquisa. Concordo em participar desse estudo podendo retirar meu consentimento a qualquer momento, sem necessidade de justificar o motivo da desistência, antes ou durante a pesquisa, sem penalidades, prejuízo ou perda de qualquer benefício que possa ter adquirido.

LOCAL, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do Participante

Nome do Participante:

André de Araújo Moraes
Pesquisador responsável

ANEXO II – Autorização do Comitê de Ética para a realização da pesquisa



UNITAU - UNIVERSIDADE DE
TAUBATÉ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos e Significados atribuídos à formação docente por professores egressos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)

Pesquisador: ANDRE DE ARAUJO MORAES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74645917.5.0000.5501

Instituição Proponente: Universidade de Taubaté

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.285.735

Apresentação do Projeto:

A presente pesquisa analisa as contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a formação de professores, fazendo um breve levantamento sobre a formação docente e seus desafios, abordando o início do PIBID, destacando a abrangência do programa e seus objetivos.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar os sentidos e os significados que os professores egressos do PIBID atribuem à formação docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo a Resolução 510/16 toda pesquisa oferece risco aos participantes, mesmo que seja mínimo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Conhecer as contribuições do PIBID para a formação de professores.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Atende as recomendações da Resolução 510/16, os dados serão coletados por questionário e entrevista, modelos anexo.

Endereço: Rua Visconde do Rio Branco, 210
Bairro: Centro CEP: 12.020-040
UF: SP Município: TAUBATÉ
Telefone: (12)3635-1233 Fax: (12)3635-1233 E-mail: cepunitau@unitau.br