



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CHAPECÓ
CURSO DE PEDAGOGIA**

MARCIA VIEIRA DE ARAÚJO

A PRODUÇÃO NACIONAL DO PIBID NO CURSO DE PEDAGOGIA.

**CHAPECÓ
2015**

MARCIA VIEIRA DE ARAÚJO

A PRODUÇÃO NACIONAL DO PIBID, NO CURSO DE PEDAGOGIA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Marocco Maraschin

CHAPECÓ

2015

MARCIA VIEIRA DE ARAÚJO

A PRODUÇÃO NACIONAL DO PIBID, NO CURSO DE PEDAGOGIA

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Marocco Maraschin

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 29/06/2015

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Maria Lúcia Marocco Maraschin – UFFS

Prof. Dr. Jeferson Saccol Ferreira – UFFS

Prof^ª. Dr^ª. Ione Inês Pinson Slongo – UFFS

A PRODUÇÃO NACIONAL DO PIBID, NO CURSO DE PEDAGOGIA

Marcia Vieira de Araújo*

Maria Lúcia Marocco Maraschin Maraschin**

Resumo

Trata-se de um exercício de iniciação à pesquisa, que se constitui em Trabalho de Conclusão de Curso, mobilizado pelo propósito de compreender a dinâmica constitutiva e seu impacto no processo de formação inicial dos licenciandos do curso de Pedagogia, vinculados a subprojetos deste curso no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Para empreender o que nos propomos, optamos por analisar a produção acadêmica nacional que contempla estudos relativos ao PIBID do curso de Pedagogia, de modo a produzir um quadro analítico, cujos dados poderão contribuir no sentido de subsidiar a construção de propostas de formação inicial e continuada, atentas às especificidades formativas deste curso. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento”, a qual possui caráter exploratório, descritivo e qualitativo porque permite investigar o objeto para além dos aspectos quantitativos. Os dados foram buscados junto ao sítio da CAPES, junto a periódicos intencionalmente selecionados e atas de eventos ligados à grande área educação, a partir de expressões de busca que permitiram circunscrever a temática em atenção à formação de professores e às políticas públicas relativas a esta perspectiva. Como resultado, destacamos que ainda há uma produção incipiente em relação às reflexões demandadas num programa da natureza do PIBID, cujos compromissos éticos, políticos e pedagógicos alcançam a formação inicial e continuada. Destacamos, igualmente, que em se tratando do curso de Pedagogia, cuja presença dá-se nos mais diferentes espaços geográficos deste país, há necessidade de uma aproximação sistêmica e efetiva com os programas de pós-graduação das instituições envolvidas, além de uma aproximação formativa analítica junto às escolas de educação básica, campos de atuação profissional. Concluímos, ressaltando que a apologia elogiosa efetuada faz sentido ante a análise dos estudos catalogados.

Palavras-chave: Formação inicial de professores. Processos educativos. PIBID. Estado do conhecimento.

Abstract

It is an exercise in beginning research, which constitutes of course work completion, mobilized for the purpose of understanding the constitutive dynamics and their impact on initial training for future teachers of the Faculty of Education, linked to sub-projects in this course Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (PIBID). To undertake what we propose, we chose to analyze the national academic production which includes

* Acadêmica da 9ª fase do Curso de Pedagogia da UFFS. Email: marcitaraujo@hotmail.com

** Professora Ajunta da UFFS, Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação, Coordenadora institucional do PIBID/UFFS, Orientadora do estudo, pesquisadora do Grupo de Pesquisa: Educação, Formação Docente e Processos Educativos – Linha de Pesquisa: Formação docente e processos educativos. Email: maraschin.marialucia.ml@gmail.com

studies for the Faculty of Education of PIBID, to produce an analytical framework, whose data could contribute towards subsidizing the construction of initial training and continuing proposals, attentive to the specifics of this training course. Regarding the methodology, it is a literature search of the “state of knowledge”, which has exploratory, descriptive and qualitative because it allows investigate the object beyond the quantitative aspects. The data were collected by the CAPES site, next to intentionally selected journals and events of minutes related to education area from search expressions that allowed circumscribe the theme of attention to the training of teachers and public policies relating to this perspective. As a result, we emphasize that there is still a fledgling production for the other defendant reflections in the PIBID nature of the program, the ethical, political and pedagogical commitments reach the initial and continuing education. We emphasize also that in the case of Faculty of Education, whose presence takes place in many different geographic areas of this country, there is need for a systematic and effective approach to the graduate programs of the institutions involved, as well as a formative approach Analytical next to basic education schools, vocational fields. We conclude, noting that the complimentary apology made makes sense at the analysis of the cataloged studies.

Key-words: Initial training for teachers. Educational processes. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

O acesso e a adesão das universidades públicas, comunitárias e/ou particulares ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), foi anunciado e tem sido materializado como uma possibilidade de fortalecimento das licenciaturas, de melhoria dos processos de formação inicial e continuada para o exercício da docência, de melhoria impactada nos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), além de um exercício de incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica. Além do exposto, há destaques formais e informais os quais referenciam o Programa sob diferentes perspectivas, advindas de estudantes, de professores da educação básica, de professores da educação superior vinculados ao Programa, com destaques à importância deste pela aproximação e inserção que possibilita aos licenciandos, além das contribuições por meio da apropriação e reflexões relativas às particularidades da docência e seus saberes e fazeres. Outro aspecto que nos mobilizou para este exercício, foram as produções, publicações que refletem, descrevem e/ou analisam o Programa citado.

Isso posto, explicita a escolha do referido tema/problema: a produção nacional relativa aos subprojetos da Pedagogia e seus anúncios. Entendemos fazer-se necessário refletir acerca do anunciado, do produzido, tendo em vista a sinalização dos impactos. Dessa forma, optamos por constituir “um quadro analítico” do que é produzido nacionalmente pelo PIBID por meio de subprojetos dos cursos de Pedagogia, evidenciando experiências formativas via

inserção inicial, oportunizada pelas mediações do espaço escolar e universitário.

Como objetivos e como questões de pesquisa definimos buscar os dizeres do curso e suas interfaces, identificar as regiões, as instituições e os pesquisadores inquietos, focando as temáticas privilegiadas e/ou silenciadas nas produções localizadas, além de desejarmos destacar as reflexões e particularidades deste exercício.

Vale destacar que buscamos aporte em autores como Evangelista (2008), a qual destaca que se faz necessário refletir sobre as relações que se estabelecem entre a formação para a docência, as demandas pensadas e explicitadas em relação ao curso de Pedagogia, e sua materialidade, à luz do que se produz dado o lugar destinado ao escopo da pesquisa, dos exercícios analíticos e de discussões destinados e/ou referenciados pelo curso, sob a égide do cuidado com o esvaziamento teórico. Nesse sentido, muitas perguntas acompanharão este exercício, cujas respostas e/ou outras perguntas, caracterizam nossa inquietude.

2 O PROCESSO CONSTITUTIVO: O PROGRAMA, O CURSO E OS OLHARES TEÓRICOS QUE SUBSIDIAM A DISCUSSÃO

2.1 O CURSO E O PROGRAMA: INSERÇÃO, OBJETIVOS E COMPROMISSOS

A adesão do curso de Pedagogia ao Programa de Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), nacionalmente deu-se via Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID, visto que em Edital anterior – Edital MEC/CAPES/FNDE de 2007, foram contempladas apenas licenciaturas voltadas à formação de professores para o ensino médio nas áreas de física, química, biologia, matemática, e nos anos finais do ensino fundamental em ciências, matemática, e de forma complementar letras, licenciatura em música e educação artística e demais licenciaturas.

Estender a participação a um maior número de licenciaturas, via PIBID, significou para a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), alcançar a educação básica como compromisso ético-político em atenção as suas atribuições legais: induzir e fomentar a formação inicial e continuada de profissionais do magistério (Lei nº 11.502, de 11 de junho de 2007), às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), aos princípios estabelecidos na Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, no seu art. 31), à Portaria Normativa do MEC nº 9, de 30 de junho de 2009.

O Edital CAPES/DEB nº 02/2009 – PIBID, citado anteriormente, fixou como objetivos do PIBID; a) incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública; b) valorizar o magistério, incentivar os estudantes que optam pela carreira docente; c) elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas de educação superior; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; e) proporcionar aos futuros professores a participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), entre outras; e f) incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando professores como coformadores dos futuros professores.

No que se refere aos objetivos inicialmente descritos, de 2009 a 2013, a partir de processos de discussão e escuta do coletivo de profissionais envolvidos e comprometidos com o PIBID, alguns objetivos foram revistos, atualizados e focados na formação inicial, atentando para os compromissos dos cursos de licenciatura, na inserção dos licenciandos nas escolas da rede pública, na mobilização dos professores da educação básica como coformadores dos futuros profissionais, na articulação teoria e prática e na contribuição para que os estudantes de cursos de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio de reflexões, construção de saberes, dadas as peculiaridades da docência, compromissos esses expressos via Portaria nº 96, de 18 de julho de 2013, que regulamenta o Programa em estudo.

Nesse sentido, é preciso reafirmar o PIBID, para além de um programa de bolsas, isso porque se configura numa política pública, num mecanismo inserido e vinculado aos cursos de licenciatura que vem mobilizando as instituições, a sociedade e os sujeitos envolvidos em atenção a formação inicial de professores conjugando esforços, mobilizando parcerias favorecendo práticas formativas.

Dessa forma, apresenta-se como um espaço/tempo formativo voltado para a inserção do aluno no contexto escolar, campo de atuação profissional, capaz de promover a articulação teoria e prática ensejada historicamente, desejada para romper com as dicotomias entre o ensina e o que se faz.

2.2 O CURSO DE PEDAGOGIA

A atuação e a formação docente do pedagogo/a tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento, ancora-se nos desafios da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos de

Licenciatura, e neste caso especificamente nas DCNs do curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1/2006. Ao estabelecer o perfil do pedagogo e suas demandas, estabelece parâmetros para a formação inicial, continuada, bem como a prática docente. Segundo Libâneo (2001), a Pedagogia é a ciência que tem a educação como objeto de estudo, visa intencionalmente os problemas educativos, através de aportes teóricos promovidos por outras ciências, e possibilita reconhecer suas interfaces.

“[...] A Pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador educando, de modo geral, ou no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem” (SAVIANI, 2001, p. 102).

Ao orientar o processo de ensino e aprendizagem, via relação professor-aluno, outras possibilidades emergem, visto que, de acordo com Saviani (1990, p. 8), “[...] a prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez pressupõe determinada concepção ainda que em grande parte dos casos essa relação não esteja explicitada”. O movimento teórico e o movimento da prática são exercícios complementares, um não pode prescindir do outro.

Vale destacar que a participação do curso de Pedagogia no PIBID, como as demais licenciaturas, dá-se em decorrência dos desafios que cercam a profissão, articulada à demanda social de qualificação do processo de formação.

2.3 OLHARES TEÓRICOS QUE SUBSIDIAM A DISCUSSÃO DA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA PARA A DOCÊNCIA

Muitas são as discussões e estudos acerca da formação dos professores realizados e em processo de construção nas últimas décadas, a exemplo dos estudos de Gatti e Barreto (2009) e Gatti e Garcia (2011), os quais evidenciam a necessidade de mudanças nos cursos de formação inicial, no sentido de buscar uma maior aproximação entre a formação teórica e a formação prática, entre o saber teórico e o saber fazer.

Nesse contexto, o(s) conceito(s) de formação vem assumindo variados significados, dependendo do ponto de vista do objeto e da situação em que se encontre a formação propriamente dita. Esses conceitos e significados são anunciados e assumidos de tal forma, que políticas públicas e programas financiados por recursos públicos têm forjado novas e diferenciadas possibilidades e perspectivas de formação inicial e continuada para a formação a de professores da e para a educação básica

Para García (1999), formar professores é produzir mudanças e aprendizagens nesse profissional para que ele possa aperfeiçoar seu modo de ser e fazer docente. Em razão disso, lembra que é preciso a participação consciente ou vontade dos sujeitos formadores e em formação, ou seja, o formando e o formador devem implicar-se em sua formação. García (1999, p. 26) destaca ainda que a formação de professores é considerada uma “área de conhecimento, de investigação e de propostas teóricas e práticas”. Ao assumir a formação como área, como processo formativo e de formação, o faz em formação, em exercício – em razão disso o destaque às implicações: individual e coletiva, em experiências de aprendizagem, através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições.

O autor citado anteriormente destaca que apenas quando implicados, os sujeitos sentem-se credenciados para intervir profissionalmente no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem, na alteração dos currículos e na construção e efetivação de propostas educativas escolares reais. A contribuição do autor dá guarida ao proposto pelo PIBID, os diferentes sujeitos precisam estar envolvidos nos processos educativos e suas interfaces para que haja materialidade no processo formativo que é coformativo.

Nesta perspectiva, inúmeros são os desafios, dentre eles, a compreensão é que:

A sala de aula, presencial ou virtual, é um cenário peculiar que acolhe inúmeras realidades, muitas das quais não chegam a ser reconhecidas em sua plenitude por seus atores, professores e alunos. Dela se originam diversas representações a partir de vivências, crenças e conhecimentos desses mesmos autores, influenciando na concretização de variadas modalidades de docência (GRILLO, 2006, p. 59).

A diversidade de possibilidades relativas à sala de aula, às instituições educativas e aos sujeitos que a integram às variadas possibilidades de docência, explicitam a complexidade da docência e as peculiaridades que a constituem como profissão que demanda formação inicial e continuada.

Nesta perspectiva, um dos propósitos básicos da formação universitária consistiria oferecer aos futuros profissionais da educação uma formação que integre as possibilidades do desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e técnico, autorizando-lhe a integração entre teoria e prática (SARTORI, 2013, p. 30).

As atuais demandas relativas à integração teoria e prática, a aproximação com o campo/espço profissional antes da conclusão curso, a construção e a materialização da diversidade de saberes e fazeres docentes, apresenta-se como contraponto à compreensão de uma

[...] formação para o magistério [que] esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero (TARDIF, 2010, p. 23).

O movimento criticado pelo autor anuncia a necessidade de revisão dos processos de formação docente, o que por extensão alcança dá guarida ao movimento atento aos processos formativos, mediados pela inter-relação com a escola, com os colegas de profissão, com o campo de atuação, com os estudantes, com as diferentes perspectivas teórico-metodológicas, entre outras. Isso posto, também situa os diversos exercícios que vem alcançando a formação de professores, nos diferentes cursos de licenciatura, dando ênfase à aproximação teoria e prática, as inserções nos campos de trabalho e particularmente o diálogo interinstituições formadoras e as que acolhem os novos profissionais, no pós-formatura, que são as instituições de educação básica, campos de atuação profissional do professor.

Ao refletirmos a(s) ação(es) decorrentes de processos de formação, segundo Pimenta e Ghedin (2006), estamos dialogicamente instituindo novas perspectivas e conseqüentemente nos apropriando de teorias que auxiliem na explicitação da escola real e ou referenciais que tratam do tema investigado. Neste sentido, emerge a importância e a legitimidade da pesquisa para o professor ou futuro professor-investigador de sua prática como possibilidade de ressignificação.

Segundo Tardif (2010), a aprendizagem docente nos permite avaliar a formação do professor em qualquer instância, tendo em vista que pode ser utilizada como instrumento de análise e aquisição de saberes tanto na formação inicial quanto em serviço. Nossa indagação, nesta busca, segue os rumos da formação inicial, subsidiada pela relação direta com a escola como espaço/campo/lugar de atuação docente e cujas implicações reverberam na dinâmica da formação pessoal e profissional explicitada, agora em documentos, produções, constituidores do quadro sinóptico referenciado.

Considerando que discursivamente o PIBID exerce influência tanto na formação acadêmica inicial quanto na formação continuada, como um projeto que articula uma relação entre universidade e escola, analisa vivências e experiências desenvolvidas nesses contextos. Ousamos refletir, fazendo um mapeamento acerca do que foi produzido, tentando explicitar os impactos desta experiência de inserção no espaço escolar, particularmente dos(as) acadêmicos(as) de Pedagogia

Segundo Nóvoa (2003, p. 05):

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios.

Para melhor compreender o movimento formativo em análise, buscamos em Gatti (1996) um destaque relativo à constituição da identidade profissional, uma vez que a concebe como fruto de interações sociais respaldadas pela memória individual ou social, formada na história de vida, na escolha profissional, nas vivências e socializações da profissão.

Gómez (1992) contribui, dizendo que a formação de professores perpassa a reflexão na e sobre a prática, tanto para o formador como para o licenciado, é um diálogo reflexivo, o que faz, de acordo com o que afirmam Bolzan e Isaia (2006, p. 496), que a construção coletiva da aprendizagem docente implica no:

[...] estabelecimento de um processo de interação e de mediação entre a regulação Interpsicológica e regulação intrapsicológica, de maneira que as interações e as mediações favoreçam as trocas cognitivas e os docentes avancem em seus processos formativos. Essas regulações implicam que os professores aprendam a regular os seus processos cognitivos, considerando diferentes pontos de vista – colegas, alunos, pesquisadores na área – produzindo um processo de interiorização, mediante o qual o que podem fazer ou conhecer, transformando progressivamente em algo que podem fazer ou conhecer por si mesmo.

Sendo assim, Bolzan e Isaia (2006) compreendem que aprender a docência envolve duas dimensões. A primeira dimensão caracteriza-se pela interação entre o professor e seus pares, nas mediações e interações decorrentes deste processo. E a segunda dimensão é expressa através de processos de internalização de experiências vividas pelo professor, levando a uma incorporação ativa e transformadora, ou seja, resignificar saberes e fazeres docentes através de experiências, e não apenas reproduzir.

Neste contexto, é imprescindível pensar a formação inicial como etapa formativa no desenvolvimento de conhecimentos e valores que possibilitarão a permanente construção e reconstrução dos saberes docentes.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

Tendo em vista os objetivos propostos, este estudo configura-se numa pesquisa bibliográfica do tipo “estado do conhecimento”. Trata-se de pesquisa desenvolvida com material já elaborado, tendo em vista mapear e discutir produções publicadas em periódicos,

dissertações, teses ou até mesmo congressos e seminários, porque possibilita investigar uma gama bastante ampla do que é produzido em diferentes aspectos.

De acordo com Ferreira (2002), o estado da produção do conhecimento sobre um tema, além de delimitar um recorte de tempo, orienta a evolução da ciência, permitindo que se recolha, de maneira ordenada e organizada, informações e resultados que constatarem inclusive lacunas que foram inexploradas em alguma área metodológica. Além de possuir um caráter bibliográfico, esta metodologia possui um caráter exploratório, descritivo e qualitativo, que nos permite investigar o fenômeno a ser analisado em diferentes categorias e olhares, indo além de aspectos quantitativos.

Soares (2000, p. 04 *apud* FERREIRA, 2002, p. 259) diz que num estado da arte é necessário considerar “categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. Desta forma, perceber o que já foi construído ou produzido, com um olhar desafiador, permite que esta opção metodológica ganhe espaço entre os pesquisadores, possibilitando que muitas publicações antes acessadas só pela instituição na qual foram produzidas, ganhe espaço entre outros pesquisadores, descentralizando de certa forma a produção científica.

Quanto às fontes de busca, inicialmente foi realizado um mapeamento do tema em dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES, no sítio virtual <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses>. Para a localização dos trabalhos que constituem o quadro analítico, inicialmente utilizamos as seguintes expressões de busca: “PIBID-Pedagogia”, “educação infantil”, “anos iniciais do ensino fundamental”, “gestão escolar”, “práticas pibidianas”, “Pedagogia”. Como não obtivemos produções relativas utilizando essas expressões, redefinimos as expressões de busca para: “PIBID”, “PIBID-Pedagogia”, “formação inicial de professores”.

Concluída a busca no sítio da CAPES, adentramos com as mesmas expressões de busca alguns periódicos da grande área educação, intencionalmente selecionados, visto sua avaliação na CAPES, quais foram: Revista Brasileira de Educação, Cadernos de Pesquisa, Educação & Sociedade. Na sequência foi realizado o levantamento da produção em curso nas atas dos principais eventos: Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (ANPED), Associação Nacional de Pesquisadores em educação da Regional Sul (ANPEDSUL), Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino (ENDIPE), Congresso Nacional de Educação (EDUCERE) nos eixos: formação de professores, políticas públicas.

O tratamento e a análise dos resultados ancoram-se nas contribuições da Análise de Conteúdo, subsidiadas inicialmente por Bardin (1979), e posteriormente em Moraes (1999),

organizadas a partir da pré-análise, análise categorial e análise inferencial.

4 RESULTADOS DO ESTUDO, ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES DOS DADOS LOCALIZADOS

Este exercício que a priori buscou a produção nacional dos cursos de Pedagogia, decorrente da participação deste curso no PIBID, tendo em vista dar destaque às reflexões e análises efetuadas em decorrência de um compromisso governamental, de uma política pública atenta à formação inicial para a docência na educação básica. Entendendo a expressão do Programa para além do contingente numérico de pessoas envolvidas, aproximadamente 90.000 bolsistas discentes, docentes da educação básica como supervisores e docentes da educação superior como coordenadores de área, de gestão de processos e coordenadores institucionais, atentos a todas as licenciaturas. Objetivamos dar relevância à participação do curso de Pedagogia, por sermos participantes do curso de licenciatura e testemunhas de uma apologia elogiosa ao subprojeto nos corredores da universidade.

As produções, objeto de estudo, foram localizadas a partir dos descritores já apresentados, constituem-se em: 08 (oito) trabalhos específicos, sendo 01 (uma) tese e 07 (sete) artigos. Destes, 01 um artigo publicado em revista indexada e 06 (seis) em eventos da grande área Educação (Anexo).

4.1 O QUE DIZEM OS ESTUDOS E DE QUE INTERFACES SE OCUPAM?

Como o nosso propósito objetivou identificar os focos de inquietude presentes nas produções inerentes ao curso de Pedagogia, localizadas como produções do PIBID, fizemos inicialmente a leitura do resumo e posteriormente a leitura integral dos textos. Após a pré-análise, leitura prévia realizada, retornamos à leitura efetuada para situarmos o agrupamento das temáticas, tendo em vista a definição das categorias, as quais sinalizam compromissos com: *formação inicial e continuada*¹, relacionada com a aprendizagem da e para a docência, o *currículo do curso de formação e suas necessidades* cotidianas na e para a docência, bem como *as possibilidades e desafios inerentes à docência como exercício profissional*.

Vale destacar que os vínculos com o Programa, a identidade, pessoal, social, profissional dos pesquisadores subsidia e nutre os processos de formação em análise. Esta

¹ Focos de ocupações prévias nas leituras efetuadas.

afirmação reitera a vinculação entre a personalidade e a profissionalidade docente descrita por Nóvoa (2002), quando evidencia que a formação continuada dos professores deve alimentar-se de perspectivas inovadoras, preferencialmente das que alcançam outras dimensões, para além das práticas formais. Diz ainda que este movimento formativo deve valorizar a autoformação, estimulando a cultura do cuidado consigo e com o outro; diz também que a formação continuada deve alicerçar-se numa “reflexão na prática e sobre a prática” através da investigação constante, consolidando redes de colaboração e espaços mútuos, capitalizando as experiências que vem dando certo, ao invés de ocupar-se de mecanismos de controle e de enquadramento. O que se observa é que as teses defendidas pelos autores acolhem os processos de formação inicial com ênfases vigentes.

Algumas problematizações emergem das reflexões acessadas: o que concebemos como alternativas formadoras inovadoras, possíveis de alimentação e retroalimentação? O que concebemos na formação inicial e continuada como cuidados consigo e com o outro? Que investigações fazemos e que redes constituímos em decorrências dessas investigações? De que forma capitalizamos as experiências que vem dando certo? Essas perguntas, não objetivam respostas, mas movimentos propulsores de novas buscas, capitalizando saberes e fazeres, tanto para a formação inicial quanto continuada.

4.1.1 Instituições, regiões, produção anual e pesquisadores inquietos

a) Regiões de procedência das produções

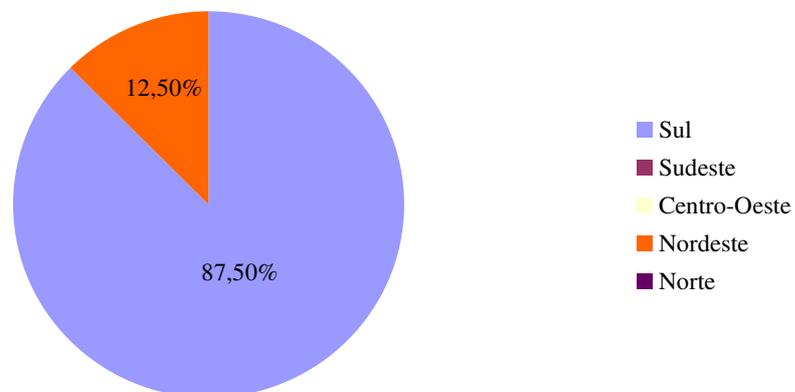


Gráfico 1. Regiões de procedência das produções.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

No inventário realizado junto ao Banco de Teses da CAPES, periódicos e eventos na área de Educação, localizamos oito trabalhos, sete artigos e uma tese. Cerca de 87,50% dos trabalhos produzidos vem da região Sul e 12,50% da região Nordeste do País, o equivalente a sete artigos produzidos na região Sul, e uma tese na região Nordeste.

b) Produção anual catalogada.

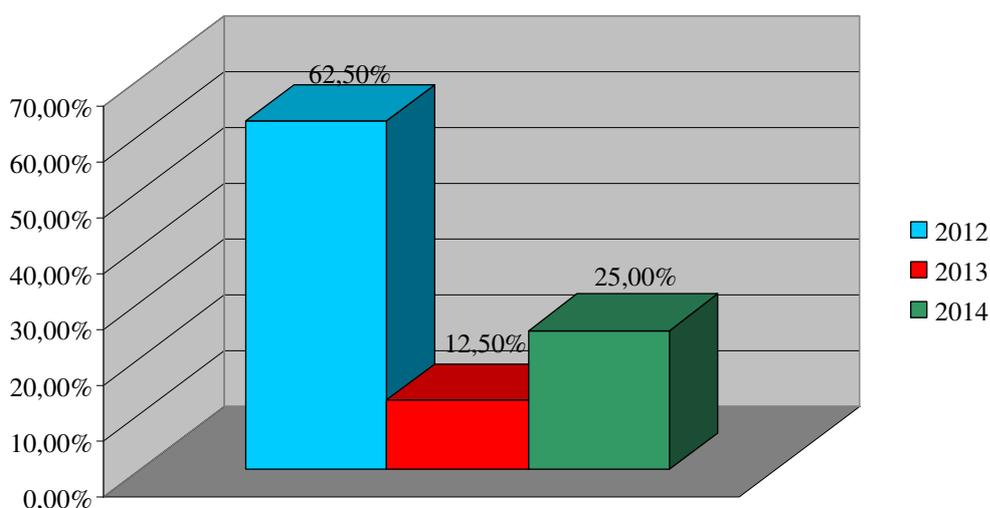


Gráfico 2. Produção anual catalogada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O PIBID possui uma história recente. Inicia em 2007, atento às demandas de áreas cuja baixa adesão e permanência de professores na educação básica clama por uma intervenção política urgente. Em razão disso, o primeiro edital oportunizou participação aos cursos de química, física, matemática, letras e artes. Em 2009 a participação foi ampliada a todos os demais cursos de licenciatura, quando ocorreu a adesão do curso de Pedagogia.

Com o objetivo de construir um olhar panorâmico sobre este estudo, com base na busca efetuada, elaboramos a apresentação abaixo, a qual dá destaque às instituições denominadas inquietas e os pesquisadores envolvidos:

c) Instituições e pesquisadores envolvidos na produção e pesquisadores

INSTITUIÇÕES	PESQUISADORES INQUIETOS
Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG/PR	Sydione Santos
Centro Universitário Franciscano UNIFRA/RS	Fernanda Figueira Markezan
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS	Andressa Wiebusch e Nara Vieira Ramos
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM/RS	Andressa Wiebusch Isadora Aimê Paul Nara Vieira Ramos Rosane Carneiro Sarturi
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN/RN	Elda Silva do Nascimento Melo
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUC/RS	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa
Universidade Federal de Pelotas – UFPEL/RS	Mayra Prates Albuquerque, Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Gilceane Caetano Porto
Instituto Federal do Rio Grande do Sul – IFRGS/RS	Priscila de Lima Verdum

Quadro 2. Instituições envolvidas na produção e pesquisadores.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, a partir dos materiais identificados e catalogados.

Neste processo, agrupamos as discussões que perpassavam as produções acessadas, atentas às especificidades do curso de Pedagogia, por meio da participação em subprojetos do PIBID, a partir da categorização que segue:

4.2 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA: A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

De acordo com Zeichner (1993) e García (1999), a formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento pessoal e profissional. É, pois, nesta fase, que se assegura a priori a preparação dos futuros professores e sua prática profissional vinculada ao seu campo de atuação. É em razão disso que emerge a escola como um locus privilegiado de formação, no qual se objetiva fortalecer a identidade profissional do sujeito que ali atua, contribuindo com a sua profissionalização.

Nóvoa (1995) afirma que as decisões pedagógicas devem ocorrer com base no processo de reflexão crítica que o professor leva sobre e a partir de sua própria ação. Sendo assim, é imprescindível fomentar a carreira do magistério, contribuir para a articulação teoria-prática, levando o futuro pedagogo a se familiarizar com os espaços escolares, solidificando esta formação em prol da qualidade de educação ofertada.

Ainda de acordo com Nóvoa (2009), é latente a necessidade de (re) configurarmos os espaços formativos, devolvendo a formação dos professores aos próprios professores e aos seus espaços de atuação. O autor evidencia que os processos de formação devem ancorar-se na investigação, e que isso só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão.

As ações intencionadas e desenvolvidas, embora de diferentes formas e perspectivas,

são consonantes com os atuais debates que amparam a formação e a profissionalização. Gatti (2011) vem fazendo a defesa de uma formação qualificada, que passa pela reconstrução dos modelos formativos.

Os modelos formativos intencionados requerem uma visão participativa e interventiva frente aos desafios do cotidiano escolar, pois tais vivências consideram a multiplicidade de dimensões que atravessam a carreira docente. Nesta perspectiva, o que se deseja não são apenas apontamentos de problemas a serem enfrentados, mas um esforço coletivo de construção de estratégias de superação.

Pensar a complexidade de se estar inserido no cotidiano escolar, apesar de muitas vezes não parecer um ambiente complexo, é imprescindível devido às relações existentes com o aprendizado do acadêmico e os saberes construídos, pois a experiência do cotidiano escolar é constituinte do conjunto de saberes do professor.

Nesse sentido, olhar o trabalho docente implica compreender os professores como sujeitos sociais, históricos e agentes da sua formação, o que nos remete a Tardif (2002, 2010), que destaca que ao longo de sua formação os professores se deparam com um conjunto de saberes, que muitas vezes rejeitam, outras reelaboram, mas que exercem uma função fundamental na construção de sua identidade. O autor classifica os saberes como: os saberes da formação profissional ou pedagógicos (oriundos das ciências da educação); os saberes disciplinares (definidos e selecionados pela Universidade); os saberes curriculares (oriundos dos currículos desenvolvidos pelas instituições escolares em que atua); e os saberes experienciais (desenvolvidos pelo professor no exercício da profissão na prática construída).

4.3 POSSIBILIDADES E DESAFIOS FORMATIVOS INERENTES ÀS VIVÊNCIAS DOCENTES

Segundo Santos (2012)², a observação, a tematização e a problematização da experiência são processos articulados e inerentes à prática docente, dessa forma devem ser articulados com prática e a formação inicial do professor, pois além de oportunizarem um movimento reflexivo, proporcionam ao sujeito a reelaboração de saberes, estratégias as serem consideradas na formação inicial.

Observar a prática do professor em sala nos faz refletir sobre o trabalho docente nas

² SANTOS, Sydione. Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras. **Olhar do Professor**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 355-69, 2012.

suas diferentes possibilidades, diagnosticando problemáticas, desconstruindo pré-conceitos e crenças, bem como buscar indicadores de uma articulação teoria e prática necessária e fundamental ao que se presta o exercício da docência.

Ampliar e expandir a capacidade reflexiva demanda materializar uma atitude de reflexão e a necessidade de uma atitude investigativa, que se constrói no percurso profissional e pessoal, que precisa ser instigada e mantida em tempos e espaços que proporcionem a construção de novas compreensões.

Zeichner (1993) diz que os professores precisam ser concebidos como pesquisadores de sua prática e sujeitos de um processo de construção do conhecimento. Nesta ótica, realizar pesquisa melhora suas práticas, seu desenvolvimento profissional, pois refletir sobre os temas do cotidiano docente, além de ampliar um confronto com outros conhecimentos, poderá respaldar a escolha de ações posteriores, incorporando novos referenciais, significando a relação teoria-prática e aspectos que vão resultar direto na transformação da escola.

Para Imbernón (2011), pesquisar a própria prática deve ser uma ferramenta de formação do professor, é uma possibilidade de investigação que parte do docente para responder e formular questões sobre sua prática, direcionando de certa forma seu trabalho.

[...] esse processo de formação pode contribuir para mudar o conhecimento do professor (por ex., facilitando uma relação diferente entre ensino e aprendizagem), o pensamento (p. ex., favorecendo estratégias de resolução de problemas, aumentando sua capacidade cognitiva), melhorando as formas de comunicação e de tomada de decisões grupais. Quando atuam como pesquisadores, os professores têm mais condições de decidir quando e como aplicar os resultados da pesquisa que estão realizando; sua experiência os ajuda a colaborar mais uns com os outros e, por fim, eles aprendem a ser professores melhores, sendo capazes de transcender o imediato, o individual e o concreto (IMBERNÓN, 2011, p. 80).

Por isso a importância de se investigar a própria prática, não como um processo isolado e individualista, pois ela envolve a participação de sujeitos, experiência e diversos saberes, possibilitando a interação do conhecimento compartilhado com o conhecimento científico, afirmando uma atitude crítico-reflexivo frente à profissão docente.

Para Santos (2012, p. 359), “a reflexão é compreendida como processo de distanciamento para pensar a prática, iniciando-se uma atitude teórica sobre ela, devendo ser orientada pelo conhecimento científico”. Claro que no cotidiano as reflexões ocorrem nos diálogos, no conhecimento de outros sujeitos, porém o processo de reflexão não pode limitar-se ao conhecimento intersubjetivo, ele envolve consciências individuais que interagem ou são orientadas pelo conhecimento científico, ligados às ações e à prática educacional.

Pensar a prática como um espaço privilegiado de aprendizagem, tanto nos cursos de

formação inicial como continuada, remete-nos a queixas que denunciavam dificuldade e dúvidas advindas tanto dos estagiários como dos professores iniciantes para desenvolver suas ações no cotidiano escolar com o processo de ensino-aprendizagem. Foi possível constatar que tanto os estágios supervisionados como as práticas de ensino, ora revelavam-se como prática instrumental, ora como referenciais teóricos, que impediam a relação e articulação teoria e prática, ou seja, uma das fragilidades da formação inicial do professor.

Superar esta dicotomia teoria/prática surge como uma possibilidade do professor avaliar e transformar situações teóricas adversas à prática do seu cotidiano, trata-se de assumir uma postura não passiva em relação a este distanciamento, que em contrapartida promove soluções criativas que recriam e unem os saberes.

Pimenta e Lima (2010, p. 41), ao abordarem a relação teoria e prática, retomam o conceito de ação docente, que “a profissão de educador é uma prática social, ou seja, é uma forma de se intervir na realidade social por meio da educação que ocorre não só, mas, essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação”.

A participação do PIBID colabora na formação inicial à docência, por meio da prática estão em constante relação com o outro, convivendo e atuando na realidade escolar. De acordo com Freire (1996, p. 23), “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos apesar das diferenças que os conotam não se reduzem a condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

O programa PIBID tem como foco promover a construção do conhecimento, refletindo os impactos da experiência de inserção no cotidiano escolar com a prática em sala de aula, sendo assim, outro fator apresenta-se como determinante neste processo elementar de construção do conhecimento, a observação. O que nos remete às percepções sobre a prática docente apresentadas durante as leituras pelas futuras professoras, através de diários de bordo, portfólios, memoriais e registros variados, que além de integrar o processo de observação, tematizam e problematizam suas experiências a partir de processos articulados, considerados estratégias reflexivas de apropriação e explicação de conhecimentos produzidos pelos sujeitos.

4.4 CURRÍCULO DO CURSO DE FORMAÇÃO E AS NECESSIDADES COTIDIANAS NA DOCÊNCIA

O currículo não é apenas um conceito teórico, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas. [...] O currículo, no sentido que hoje costuma ser concebido, tem uma capacidade ou um poder de inclusão que nos permite fazer dele um instrumento essencial para falar, discutir e contrastar novas visões sobre o que acreditamos ser à realidade da educação, como o consideramos no presente e qual valor ele tinha para a escolaridade no passado (SACRISTÁN, 2013, p. 09).

Problematizar o currículo do curso de formação e as necessidades cotidianas na e da docência à luz de seus conceitos, explicita a priori a relevância atribuída às novas orientações focadas nos processos formativos dos licenciandos e nas expectativas que os conceberam. “O currículo também nos serve para imaginar o futuro, uma vez que ele reflete o que pretendemos que os alunos aprendam e nos mostra aquilo que desejamos para ele e de que maneira acreditamos que possa melhorar” (SACRISTÁN, 2013, p. 09).

Entre as ações de iniciação à docência, materializadas via subprojetos da Pedagogia, por meio do PIBID, merecem destaque os compromissos com a aprendizagem da docência in loco, incentivando a produção de alternativas e materiais pedagógicos, as reflexões sobre os fazeres docentes e as discussões assistidas, acompanhadas pelos professores supervisores e coordenadores de área em atenção às problemáticas vivenciadas que caracterizam a realidade escolar.

Oportunizar reflexões sistemáticas acerca dos saberes e dos fazeres, e nas possibilidades de inter-relação entre os conhecimentos estudados nas disciplinas que compõem a matriz curricular do curso, com as atividades didático-pedagógicas vivenciadas na escola, é fundamental, destacamos aí a importância de serem trazidos à tona os saberes acadêmicos, contextualizados na prática de ensino.

Maués (2003) sinaliza que as reformas propostas para formação de professores no Brasil têm trazido de uma maneira muito enfática a preocupação com a prática, usando como argumento que os cursos de formação são muito teóricos. Poderíamos compreender a vivência em estudo, como o ponto de equilíbrio necessário à polarização citada. Ambos os processos são fundantes na constituição do processo formativo inicial. A aproximação com o campo, com a prática profissional é necessário, porém não sem fundamentos teóricos capazes de auxiliar na elucidação/compreensão da realidade que ali se expressa.

Gatti e Nunes (2008), em estudo realizado sobre o(s) currículo(s) de curso(s) de Pedagogia, mostram um perfil de educação/formação ainda centrada no conhecimento

disciplinar específico e na problematização do “por quê?” ensinar, acompanhado de outras questões também importantes: “o quê?” e o “como?” ensinar.

Pensar alternativas que objetivem a materialização de exercícios de formação, aproximação e intervenção no campo de formação e ou atuação profissional, demanda indagação sistemática sobre os diferentes fazeres e dizeres que cercam estes processos e suas intervenções. Ao nos perguntarmos o que é o currículo? Em que texto e contexto é construído, a quem se destina? Que resultados são esperados ante as práticas e teorias subsidiárias, dentre outras.

Acreditamos que uma estratégia de inovação e eficaz que não prometa mudanças com resultados milagrosos nem o faça a curto prazo poderia se apoiar em três vértices: em primeiro lugar, a pesquisa feita com e sobre os professores a respeito do desenvolvimento do currículo como estratégia para o desenvolvimento do corpo docente; em segundo, a formação dos professores especificamente voltada para o desenvolvimento do currículo; e em terceiro, uma prática de avaliação voltada para a melhoria do currículo (SACRISTÁN, 2013, p. 14).

Os vértices apontados por Sacristán (2013) se configuram em esforços/tentativas de aproximação e formação colaborativa, focados na profissionalização docente: formar-se, monitorar o processo formativo e zelar pela avaliação permanente deste processo e do processo formativo daqueles junto aos quais nos tornamos profissionais.

4.5 TEMÁTICAS PRIVILEGIADAS OU SILENCIADAS

O movimento formativo proposto pelo programa objetiva instituir a atitude investigativa, a consolidação das práticas de leitura e escrita como potencializadora da continuidade dos estudos e como precursores da formação continuada referendada pela percepção de que todas as situações diretas e indiretas que ocorrem no processo de formação e na atuação profissional são potenciais processos formativos, intentam reflexões e análises tendo em vista que a aproximação entre teoria e prática na formação docente é facilitada por estas possibilidades. Não nos é dada como presente, trata-se de construção permanente.

Paredes (2012)³ destaca que os subprojetos, particularmente os da Pedagogia, seguem um modelo de racionalidade técnica, desconsiderando os saberes experienciais dos professores participantes do programa. Essa advertência clama pela potencialização dos saberes do professor supervisor como coformador neste exercício do ser e do fazer-se

³ PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

professor. Embora a autora tenha feito a afirmação destacada anteriormente, também dá destaque às contribuições que referendam os saberes disciplinares, os saberes específicos e a própria formação continuada de professores na escola, o que vem a possibilitar o desenvolvimento da capacidade de pesquisar e contribuir com melhorias significativas à prática pedagógica.

Outra questão que merece destaque é a necessidade de se pensar melhor as ações que caracterizam a formação de um iniciante à docência, o tipo de atividade que deverá desenvolver nestes espaços, campos de atuação/formação. Puiati (2012)⁴ diz que se faz necessário oportunizar ao estudante exercícios que o levem a refletir sobre a realidade escolar a partir de experiências concretas, num processo de formação que tanto as instituições como as escolas têm responsabilidade. Entendemos, pois, que este anúncio dá destaque a uma problemática que requer atenção: Os subprojetos dos cursos de licenciatura precisam ser pensados e materializados para além de um projeto individual de um bolsista. Precisam ser pensados e operacionalizados como uma possibilidade real de aproximação teórico-prática do curso, como uma aproximação do campo de atuação e suas interfaces, requerer avaliação e acompanhamento coletivo, dados as inúmeras possibilidades e contradições que emanam desta parceria, escola e universidade.

As afirmações anteriores encontram respaldo nas afirmações de Rocha (2012)⁵, a qual também dá destaque a uma contradição relativa à participação dos sujeitos na pesquisa por ela desenvolvida. Reitera que se por um lado é reconhecida a importância e as contribuições do PIBID na e para formação inicial, em decorrência das possibilidades de intervenção em sala de aula, permitindo a aproximação com as atividades de docência, por outro lado existe e persiste uma pressão proveniente das escolas no que se refere às contribuições de elevação dos índices do IDEB. Isso revela que os compromissos iniciais da CAPES com os primeiros editais ainda permanece em destaque. Afinal, o propósito central objetivava isso, essa foi a expectativa criada pelas escolas em relação à atuação do bolsista da Iniciação à Docência (ID), a colaboração dos estudantes nas práticas de reforço escolar. Embora os editais já tenham alterado os objetivos do programa, faz-se necessário repensar este papel junto às instituições de educação básica, também pressionadas pelas políticas públicas de avaliação de grande escala e precarizadas em suas estruturas físicas, humanas e materiais.

⁴ PUIATI, Lidiane Limana. **Políticas educacionais de melhoria da formação de professores para a educação básica**: um estudo no âmbito do programa PIBID/CAPES. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, Campinas, 2012.

⁵ ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **O PIBID linguagens e a formação de professores**: princípios, ações e reflexões. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, Campinas, 2012.

Acerca desta questão, Soczek (2011)⁶ destaca como um dos desafios do PIBID o problema da identidade, do fazer e do fazer-se dos bolsistas. Paralelamente a questão identitária, emerge o papel destes estudantes em processo de formação inseridos em sala de aula, atualmente redefinida e discutida coletivamente pelos novos ordenamentos da CAPES via regulamento do programa, particularmente no que se refere à aproximação do movimento formativo teoria e prática.

Fernandes (2009, p. 12) alerta que:

Esta polarização da teoria e da prática não dá conta da complexidade da realidade e, sim, exige uma postura tensionada entre elas, entendendo que a teoria dialeticamente está imbricada com sua prática. Senão, a teoria tende a se tornar um acúmulo de informações sem uma sistematização, que lhe fundamente as evidências colhidas numa prática refletida que tenciona e recrie a teoria.

Destacamos outro aspecto que consideramos importante, por perpassar os diferentes estudos acessados no que se refere às possibilidades de aprendizagem docente, inerentes ao programa. O maior destaque é o encorajamento para a ação docente, o estímulo para a leitura e para a escrita além do fortalecimento destas práticas com formações específicas, o desenvolvimento da oralidade, a participação nas publicações, nos fóruns e seminários, realizados em decorrência dos compromissos do programa, dentre outros movimentos que permitem resignificar saberes e fazeres docentes, tanto no âmbito da educação básica quanto da universidade. Neste contexto, a apologia elogiosa ao programa faz sentido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo o PIBID uma política pública de incentivo à iniciação da docência, focado na melhoria da qualidade de formação dos professores, tanto na formação inicial como continuada, que objetiva proporcionar ao licenciando o contato inicial com a atividade docente e ao professor da educação básica refletir sistematicamente sobre e a partir de suas práticas docentes, faz-se necessário um movimento de trocas e formação que advenha dos dois ambientes, espaços e contextos, salvaguardadas suas especificidades.

Uma das características presentes nos estudos catalogados e analisados, é que o Programa institucionalizou espaços de estudo, com reflexões sistemáticas realizadas com a participação de bolsistas estudantes/professores supervisoras e coordenadores de área,

⁶ SOCZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

destacando que estes esforços, embora iniciais, permitem perceber a necessidade de redimensionar, alterar disciplinas que compõe a matriz curricular do curso de formação, em atenção às demandas que emergem das atividades de aprendizagem nutridas pelos conhecimentos didático-pedagógicos vivenciadas na escola também espaço de construção e reconstrução do conhecimento.

Outro destaque, identificado nos estudos, advém da consolidação de esforços coletivos e interventivos ante os desafios do cotidiano escolar, no sentido de não somente apontar os problemas a serem enfrentados, mas construir na tríade estudante, professor supervisor e professor coordenador de área estratégias de superação, com base em práticas investigativas, mobilizadoras da atitude investigativa, competência essa, que reforça a participação, individual e coletiva, como compromisso ético-político.

Para Melo (2012), o PIBID vem assumindo importância fundamental, por um lado propicia uma oxigenação na dinâmica da escola, cujo espaço torna-se palco para operacionalizar metodologias inovadoras, sem perder de vista os saberes sistematizados. Busca melhoria nas condições formativas dos estudantes da licenciatura, cujo perfil socioeconômico exige uma maior atenção, pelo fato da maioria de estudantes possuir baixo poder aquisitivo. Neste sentido, Contreras (2002) diz que a tomada de consciência de valores e significados ideológicos implícitos na atuação docente e nas instituições, podem orientar uma ação transformadora, capaz de atenuar o processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação cidadã.

Entre outras análises empreendidas, junto às categorias agrupadas: a formação inicial e continuada, focada na aprendizagem na e para a docência, a organização do currículo do curso de formação, seus desmembramentos em atenção as necessidades cotidianas, entre outros desafios, pode-se destacar o esforço que vem objetivando dar materialidade à aproximação relacional entre universidade e escola como campos, espaços de formação permanentes para todos os sujeitos envolvidos.

Neste contexto, a formação inicial e continuada referenda a aprendizagem da docência, permite compreender os processos pelos quais o professor vai se tornando o profissional que aprende sempre, porque vivencia, reflete, provoca e é provocado. Nesse sentido, problematizar os diferentes esforços empreendidos, assim como o próprio currículo dos cursos de formação, aliado às necessidades cotidianas da docência, pois se nos artigos destaca-se o compromisso com a aprendizagem da docência, oportuniza aos licenciandos práticas avaliativas voltadas para a melhoria do currículo e de suas interfaces.

Articulada à apologia elogiosa destinada ao programa e as suas possibilidades, os

estudos efetuados sinalizam vários aspectos frágeis que se sobressaem ao longo do processo em análise. Se por um lado a contribuição fundamental do PIBID e a formação inicial, de outro existe uma pressão das escolas pelo aumento do IDEB, o que muitas vezes caracteriza o licenciando como um tipo de reforço escolar para a aprendizagem dos alunos, mostrando a necessidade de se repensar melhor a identidade do bolsista, frente à referida conjuntura, tendo em vista que o PIBID é uma política de instituição formadora e não um reforço escolar.

O PIBID nos leva a pensar uma qualificação nos cursos de graduação, há necessidade de investimentos nos cursos de uma maneira geral, no sentido de assegurarem o desenvolvimento de conteúdos específicos nas metodologias de ensino, bem como a qualidade do trabalho pedagógico, oferecendo perspectivas de análise, para que os professores compreendam os diversos contextos vivenciados, fazendo a relevância da prática de ensino, por meio do PIBID um importante espaço no curso de qualificação da graduação.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Setenta, 1979.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Revista Educação**, n. 3, p. 489-501, 2006.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Lei n. 11.502, de 11 de junho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis n. 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Lei n. 11.947, de 16 de junho de 2009.** Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis n. 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória n. 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei n. 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11947.htm>. Acesso em: 28 maio 2015.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Edital CAPES/DEB n. 02/2009.** 20 p. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital02_PIBID2009.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

_____. **Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013.** 24 p. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

CNE – Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 28 maio 2015.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

EVANGELISTA, Olinda. Conhecimento e diretrizes curriculares para o curso de Pedagogia no Brasil. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 2, p. 551-70, jul. 2008.

FERNANDES, Cleoni M. B. **Sala de aula universitária – ruptura, memória educativa, territorialidade – desafio da construção pedagógica do conhecimento.** 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, v. 79, n. 23, p. 257-72, ago. 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCÍA, Marcelo Carlos. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernardete Angelina. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 85-90, ago. 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. (org.). **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina; GARCIA, Walter E. Bernadete. **Gatti – educadora e pesquisadora: textos selecionados**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (org.). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas**, 2008. (Coleção Textos FCC, n. 29).

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa (Portugal): Publicações Dom Quixote, 1992.

GRILLO, Marlene C. Percursos da constituição da docência. In: ENRICONE, Délcia (org.). **A docência na educação superior: sete olhares**. Porto Alegre: Evangraf, 2006. p. 59-72.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas**. Curitiba: Educar, 2001. 176 p.

MAUÉS, Olgaídes Cabral. A política de formação de professores: a universitarização e a prática. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26ª, 2003. **Anais...** Disponível em: <<http://26reuniao.anped.org.br/>>. Acesso em: 11 abr. 2014.

MELO, Elda Silva do Nascimento. A prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID-Pedagogia/UFRN. **XVI Endipe**, Campinas, p. 1-12, 2012.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NÓVOA, Antônio. **Para uma análise das instituições escolares**. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional, 1995.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **Novas disposições dos professores: a escola como lugar da formação**. Adaptação de uma Conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Bahia, Brasil), jul. 2003. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/685/1/21205_ce.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2014.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. **Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores**. 2012. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006. 224 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PUIATI, Lidiane Limana. **Políticas educacionais de melhoria da formação de professores para a educação básica: um estudo no âmbito do programa PIBID/CAPES**. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, Campinas, 2012.

ROCHA, Luiz Alexandre Oxley da. **O PIBID linguagens e a formação de professores: princípios, ações e reflexões**. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, XVI, Campinas, 2012.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTOS, Sydione. Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras. **Olhar do Professor**, Paraná, v. 15, n. 2, p. 355-69, 2012.

SARTORI, Jerônimo. **Formação de professores em serviço: da (re)construção teórica e ressignificação da prática**. Passo Fundo: Ed. da Universidade de Passo Fundo, 2013.

SAVIANI, Dermeval Saviani. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**, Brasília, ano 9, n. 45, p. 3-18, jan./mar. 1990.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOCZEK, Daniel. PIBID como formação de professores: reflexões e considerações preliminares. In: **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 3, n. 5, ago./dez. 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. 325 p.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores, idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXO

ANO	IES	AUTORES	TÍTULOS	PALAVRAS-CHAVE	DISSERTAÇÃO/TESE/ARTIGO
2012	Universidade Estadual de Ponta Grossa	Sydione Santos	Formação inicial e prática docente: percepções de futuras professoras	Docência. Formação de Professores. Formação Inicial. Narrativas.	Artigo (CAPES)
2012	Centro Universitário Franciscano	Fernanda Figueira Marquezan	Aprendizagem docente dos futuros pedagogos junto ao Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID)	Iniciação à docência, Aprendizagem Docente, Alfabetização.	Artigo (ANPESUL)
2012	Universidade Federal de Santa Maria	Andressa Wiebusch e Nara Vieira Ramos	As repercussões do PIBID na formação inicial de professores	Formação inicial. Cotidiano escolar. Impactos. PIBID.	Artigo (ANPESUL)
2012	Universidade Federal de Santa Maria	Andressa Wiebusch Isadora Aimê Paul Nara Vieira Ramos Rosane Carneiro Sarturi	A formação inicial de acadêmicas do curso de Pedagogia e os impactos do projeto PIBID	Formação inicial. Cotidiano escolar. Impactos. PIBID – Pedagogia.	Artigo (ENDIPE)
2012	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Elda Silva do Nascimento Melo	Prática pedagógica: tecituras e reflexões a partir das experiências no PIBID – Pedagogia/UFRN	PIBID. Pedagogia. Formação de professores. Educação básica.	Artigo (ENDIPE)
2013	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul	Isabela Mascarenhas Antoniutti de Sousa	Aprendendo a ser professor: A prática no PIBID como possibilidade de mobilização e [re]elaboração de saberes sobre alfabetização	Formação inicial do professor alfabetizador. Alfabetização. Saberes docentes. Prática de Ensino. Relação teoria e prática.	Tese (CAPES)
2014	Universidade Federal de Pelotas	Mayra Prates Albuquerque, Lourdes Maria Bragagnolo Frison, Gilceane Caetano Porto	Memorial de formação escrito no decorrer da prática docente: aprendizagens sobre alfabetização e letramento.	Programa de Iniciação à Docência. Memorial. Formação.	Artigo (Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos)
2014	Instituto Federal do Rio Grande do Sul	Priscila de Lima Verdum	O programa PIBID na avaliação dos pesquisadores do campo educacional: um estudo a partir dos trabalhos do Banco de Dissertações e Teses da CAPES e do ENDIPE (2010-2012)	Formação de professores para educação básica. Políticas de formação de professores. PIBID	Artigo (ANPESUL)

Quadro 1. Produções localizadas a partir da pesquisa realizada.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.