



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MONALISA PAULINO

**SABERES MOBILIZADOS NO PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – *CAMPUS* CHAPECÓ**

**CHAPECÓ
2018**

MONALISA PAULINO

**SABERES MOBILIZADOS NO PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – *CAMPUS CHAPECÓ***

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva.

**CHAPECÓ
2018**

Paulino, Monalisa

Saberes mobilizados no PIBID do curso de pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – campus Chapecó / Monalisa Paulino. -- 2018.

111 f. : il.

Orientador: Ilton Benoni da Silva.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Formação de Professores. 2. Pedagogia. 3. Pibid. 4. Saber da ação pedagógica. 5. Saberes docentes. I. Silva, Ilton Benoni da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

MONALISA PAULINO

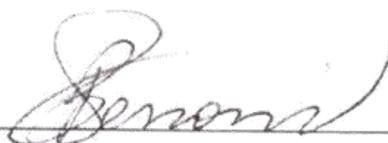
SABERES MOBILIZADOS NO PIBID DO CURSO DE PEDAGOGIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS) – CAMPUS
CHAPECÓ

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendido em banca examinadora em 20/08/2018

Orientador: Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva

Aprovado em: 20/08/2018

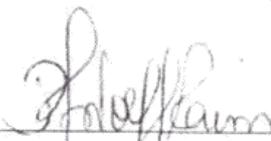
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Ilton Benoni da Silva - UFFS



Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva - UNISINOS



Prof.^a Dr.^a Marilane Maria Wolff Paim - UFFS

Prof.^a Dr.^a Adriana Richit - UFFS

Chapecó/SC, 20 de agosto de 2018.

Dedico este trabalho à minha família que sempre me apoiou e acreditou em mim e, mesmo diante das adversidades, me deu força para que eu chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Revelo, neste texto, gratidão e reconhecimento daqueles que não mediram esforços para que esse sonho fosse concretizado. Agradecer àqueles que sempre estiveram ao meu lado, me apoiando, acreditando na minha capacidade, partilhando das minhas preocupações com prazos, estudos e com as abdições que se fizeram necessárias.

Gostaria primeiramente, de agradecer a Deus que sempre guiou os meus passos e que, acima de tudo, permitiu que hoje uma pessoa muito importante pudesse compartilhar esta conquista comigo. Agradecer por ele ter me dado uma segunda chance, e assim me permitiu fazer as coisas diferentes e, mesmo diante de todos os percalços, fez com que eu compreendesse que eles eram necessários para que eu desse um novo sentido a vida e percebesse o que realmente era importante e fazia sentido.

Expresso, uma imensa gratidão à minha família, que sempre estiveram ao meu lado me apoiando e acreditando em mim para que assim eu alcance os meus sonhos. Agradeço imensamente à minha querida mãe, Sirlei Pietro Biasi Paulino, que sempre esteve ao meu lado, me mostrando qual era o melhor caminho a seguir e, me encorajando para enfrentar todas as batalhas que surgissem.

Agradeço também, ao meu pai, Albino Paulino, que sempre esteve ao meu lado, talvez não da forma como quisesse, mas da maneira que era possível, e que hoje, por uma ironia do destino, talvez não como esperássemos, Deus te deu e nos deu uma segunda chance, uma oportunidade de reunir nossa família e de fazermos por você tudo o que estiver ao nosso alcance. Sei que mesmo sem poder se expressar, de falar da sua alegria e orgulho, no fundo está feliz com essa minha conquista, pois foi você, junto de minha mãe que sempre me mostraram a importância da educação e fizeram com que eu escolhesse essa profissão e me apaixonasse cada dia mais por ela. Infelizmente, tivemos que passar por todas as lutas desses últimos dois anos, e através da tua enfermidade para entendermos o real significado de família e principalmente de amor. Sou grata também ao meu irmão, Alexandre Paulino, pelo incentivo, amizade e carinho que sempre teve comigo. Por tudo isso, sou imensamente grata por ter vocês em minha vida e, por tudo o que representam para mim.

Manifesto aqui, a minha gratidão a família que a vida me presenteou. Ao meu companheiro, Emerson Luiz Somensi, pelo carinho, apoio, compreensão durante todo esse período. Sou imensamente grata por você ter feito do meu o seu sonho e, por ter caminhado comigo por todas as etapas até a concretização do mesmo.

Sou grata a todos os Professores da Universidade Federal da Fronteira Sul, digo a todos, pois tive o privilégio de conviver e partilhar conhecimentos desde minha graduação até a pós-graduação com quem sempre aprendi e, que com toda a certeza foram essenciais para que eu chegasse até aqui.

Claro, não poderia nunca deixar de agradecer aos meus colegas de mestrado, pois sem vocês talvez esse percurso não tivesse sido o mesmo. Agradeço por cada momento, por cada palavra dita, por cada experiência e principalmente pela amizade e carinho de todos vocês. Tenho um carinho especial por cada um, pessoas maravilhosas que quero levar para a vida. Sempre vou lembrar-me de tudo o que vivemos e por que não dizer viveremos, e que fizeram toda a diferença.

Agradeço a todos os membros da banca, por terem aceitado o convite de fazer parte desse momento ímpar em minha vida e, também, pelas contribuições que enriqueceram ainda mais nosso trabalho.

Agradeço ao Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior UNIEDU/FUMDES, pelo apoio financeiro durante este período de estudo.

Minha gratidão e reconhecimento especial ao meu orientador, Ilton Benoni da Silva, por ter acreditado em mim, na minha pesquisa e, por ter aceitado seguir comigo nesta caminhada. Agradeço pelos conhecimentos compartilhados, pela sua disponibilidade, seriedade e por seu esforço e apoio nessa trajetória. Meu muito obrigado!

Enfim, agradeço a cada um que de alguma maneira esteve presente neste processo e, contribuiu para a realização de mais este sonho e que foram importantes neste caminhar.

Muito Obrigada!

Sem a curiosidade que me move, que me inquieta,
que me insere na busca, não aprendo nem ensino.

Paulo Freire

RESUMO

A pesquisa investiga quais os saberes predominantes mobilizados no Pibid do Curso de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó, com base no “reservatório de saberes” de Gauthier et al.(2013), considerando especialmente o saber da ação pedagógica. Trata-se de um estudo no campo das problematizações relativas à formação docente. Produz, portanto, uma análise do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó. A referida análise, de cunho qualitativo, inicia-se por uma identificação das categorias especificadoras dos saberes pertinentes à docência – presente nos estudos de Gauthier e seus colaboradores – em um debate com alguns dos principais expoentes desse campo de estudo na contemporaneidade, como Tardif (2012). A análise empírica se pautará, sobretudo, pela metodologia da análise de conteúdo de Bardin (2016) e, dirige-se aos documentos do Programa (2011 a 2017) que explicitam as bases epistemológicas, pedagógicas, teóricas do mesmo. Bem como aos documentos institucionais que revelam estudos, debates e sínteses das experiências do Pibid no processo formativo dos licenciandos em Pedagogia da UFFS. Nos resultados encontrados, no que se refere à mobilização dos saberes do reservatório de saberes apontados por Gauthier et al., destacam-se: saberes curriculares, disciplinares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica, sendo sobre este último que recai a atenção deste estudo e se ancoram as principais reflexões sobre os limites e possibilidades do Pibid na formação dos licenciandos de pedagogia. A investigação documental revelou por meio das categorias de análise, que os saberes docentes são mobilizados e emergem no desenvolvimento das atividades do Pibid. Importante salientar que, alguns saberes aparecem com mais ênfase e frequência do que outros nos documentos, mas isso não nos permite afirmar que não sejam mobilizados no desenvolvimento das atividades do programa, ou que não sejam pensados pelos organizadores do Pibid. Outro resultado alcançado foi o de que, o Programa Pibid visa com todas as suas atividades promover impactos e contribuições para a formação de professores e para a educação básica. Desta forma foi possível constatar nos documentos que: o Pibid elabora e desenvolve suas atividades com o intuito de contribuir direta e efetivamente nos cursos de licenciaturas. Enfim, constatamos que no Pibid são mobilizados diferentes saberes, os quais se caracterizam como inerentes a docência, bem como o programa retroalimenta os cursos de formação de professores, nesse caso o de formação de pedagogos.

Palavras-chave: Formação de Professores. Pedagogia. Pibid. Saber da ação pedagógica. Saberes docentes.

ABSTRACT

The research investigates the predominant knowledge mobilized by Pibid project from the Pedagogy Course of UFFS - Chapecó, based on the "Reservatório de saberes" by Gauthier et al. (2013), especially considering the knowledge of pedagogical action. This study belongs to the problematization field, and is related to teacher education. It produces, therefore, an analysis of the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) from Pedagogy Graduation of Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó. This qualitative analysis begins with an identification of the specifiers categories of knowledge, which are relevant into teaching. Those are present in the studies of Gauthier and his collaborators as a debate with some of the main exponents of this kind of study nowadays, such as Tardif (2012). The empirical analysis will be guided mainly by the methodology of content analysis of Bardin (2016) and, it addresses the documents of the Program (2011 to 2017) that explain the epistemological, pedagogical, theoretical bases of it, as well as the institutional documents which reveal studies, debates and syntheses of the Pibid experiences in the training process of the graduates in Pedagogy of UFFS. In the results found, regarding the mobilization of the knowledge from the "Reservatório do saber" by Gauthier et al., the pointed out knowledge are: curricular, disciplinary, educational sciences, pedagogical tradition and experiential and pedagogic activities ones. By the pedagogic activities, greater attention is drew. It anchors the main reflections on the limits and possibilities of Pibid in the formation of pedagogy degree candidates. Documentary research revealed, through the categories of analysis that the teaching knowledge are mobilized and emerge in the development of the activities of Pibid. It is important to point out that some knowledge appears with more emphasis and frequency than others in the documents, but this does not allow us to affirm they are not mobilized in the development of the activities of the program or that they are not thought of by the organizers of Pibid. Another result achieved was that the Pibid Program aims, with all its activities, to promote impacts and contributions to the training of teachers and to basic education, in this way it was possible to verify in the documents that, Pibid elaborates and develops its activities contributing directly and effectively to undergraduate courses. Finally, we found out that in Pibid different knowledges are mobilized, which are characterized as inherent in teaching, as well as the program feedbacks training courses for teachers, in this case the training of pedagogues.

Keywords: Teacher Training. Pedagogy. Pibid. Pedagogical action knowledge. Teacher knowledge

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Fluxograma de desenvolvimento de uma análise Bardin (2016).....	54
Imagem 2 - Recorte do Relatório de Atividades Final do Pibid.....	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Revisão da Literatura – Descritor Pibid	40
Gráfico 2 - Revisão da Literatura – Descritor Saberes Docentes.....	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Revisão da Literatura na Anped – Descritor Saberes Docentes.....	40
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Categorização dos Saberes Docentes.....	62
Quadro 2 - O reservatório de saberes.....	69

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pesquisadores em Educação

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	A FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SEUS CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
2.1	UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	19
2.2	FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	24
2.3	O PIBID E OS SABERES DA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES À PROBLEMÁTICA.....	31
2.4	DEBATES EM TORNO DO PIBID E SABERES DOCENTES.....	39
2.5	OS CAMINHOS E AS ETAPAS DO TRABALHO.....	48
3	OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER: SEUS DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS.....	56
3.1	AS CONCEPÇÕES SOBRE “SABERES”.....	56
3.2	O PERCURSO DE PESQUISA DE CLERMONT GAUTHIER E OS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS.....	63
3.3	O RESERVATÓRIO DE SABERES.....	67
3.4	REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS AO ENSINO.....	72
4	O PIBID – PEDAGOGIA NA UFFS: UMA ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADO NO PROGRAMA COM BASE NO RESERVATÓRIO DE SABERES DE CLERMONT GAUTHIER.....	76
4.1	O PIBID – PEDAGOGIA NA UFFS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES.....	76
4.2	A PRESENÇA DOS SABERES NO PIBID: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO.....	80
4.3	IMPACTOS, RESULTADOS, CONTRIBUIÇÕES E ENTRAVES PRESENTES NOS RELATÓRIOS DO PIBID.....	93
5	REFLEXÕES, RETORNO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS.....	99
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	109

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como intencionalidade refletir sobre a formação docente, lançando um olhar atento para programas de formação inicial de professores, mais especificamente, procurando identificar os saberes por eles mobilizados. Também se inscreve em preocupações e estudos desenvolvidos em âmbito nacional e internacional sobre a formação de professores os quais têm ganhado cada vez mais relevância.

De acordo com Gatti et. al. (2014), com o reconhecimento de adversidades presentes nos cursos de formação de professores, no que diz respeito à estrutura e currículo e, especialmente, à teoria e à prática, culminou em uma demanda por programas de âmbito do poder público, para que desenvolvessem a parceria entre os institutos de ensino superior e as escolas de educação básica, com vista a afunilar as relações entre a teoria e a prática.

Desta forma, dentre os programas que foram instituídos pelo Governo Federal, direcionados à formação de professores, está o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Criado em 2007, tem o intuito de incentivar a iniciação à docência e promover a valorização do magistério através de projetos desenvolvidos em conjunto com as escolas, além da concessão de bolsas para os envolvidos:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), [...] recentemente incorporado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da Lei n. 12.796, de 04 de abril de 2013, passou a constituir, de forma obrigatória, a agenda oficial das políticas educacionais de Estado, fortalecendo o compromisso público para com o desenvolvimento da educação brasileira enquanto direito público subjetivo. [...] dentre outros objetivos, busca valorizar a formação docente em todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado. (FERREIRA et. al., 2013, p. 05).

O Pibid é uma iniciativa que objetiva o aperfeiçoamento e valorização da formação docente para a educação básica, em que os projetos desenvolvidos devem promover a inserção dos acadêmicos no contexto das escolas públicas desde o início de sua formação.

Dessa forma, assinalamos que, neste estudo serão analisados os saberes predominantes mobilizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - Campus Chapecó. No contexto dessas reflexões, emerge o problema dessa dissertação, que tem como questão norteadora: **Quais os saberes predominantes mobilizados no**

Pibid do Curso de Pedagogia da UFFS- *Campus Chapecó* com base no reservatório de saberes? Reservatório esse que nos é apresentado por Clermont Gauthier em sua obra intitulada “Por uma Teoria da Pedagogia: Pesquisas Contemporâneas sobre o Saber Docente”. Salientamos que, esta pesquisa tem como foco investigar quais saberes que são predominantemente mobilizados no Pibid do Curso de Pedagogia da UFFS - *Campus Chapecó*. Além de fazer um esforço para compreender o que é e como se caracteriza o Pibid, e considerando a literatura da área entender quais saberes têm se apresentado inerentes à prática docente.

Como procedimento de análise de dados, esse trabalho está fundamentado na Análise de Conteúdo na perspectiva de Bardin (2009). A qual consiste na pré-análise, codificação, categorização, interpretação e inferência. Neste sentido, buscar-se-á identificar e refletir sobre os saberes docentes que são mobilizados no Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus Chapecó*. Para tanto, serão analisados os documentos que norteiam as ações desenvolvidas pelos envolvidos no período de 2011 a 2017.

Utilizar-se-á, também, do contingente de produções sobre essa temática, a partir de uma revisão de literatura, bem como de perspectivas teóricas de outros autores, tais como, Pimenta (2009); Saviani (1996); e, Tardif (2012), os quais oferecem grandes contribuições para fundamentar esta dissertação.

Nesta perspectiva, esta dissertação se organiza em quatro capítulos, os quais oferecem consistência ao debate da formação de professores atrelada às discussões em torno dos saberes docentes mobilizados pelos agentes da educação. O primeiro capítulo apresenta os elementos constitutivos da pesquisa, sendo eles: a formulação da problemática, as estratégias metodológicas, a relevância social e científica do tema e as etapas de seu desenvolvimento.

O segundo capítulo apresenta as aproximações ao debate contemporâneo sobre a formação docente e, de modo mais específico, sobre os saberes necessários à docência. As concepções de Clermont Gauthier et al. revelam-se, nessas discussões, como as mais amplas e pertinentes para a análise que se pretende fazer nesse trabalho. Esse autor é um dos expoentes intelectuais de um grupo bastante vasto e reconhecido, que conta com pensadores como Tardif, Saviani, Pimenta, dentre outros, de igual ou maior repercussão teórica. Nessa etapa do texto é que se justifica a escolha por Clermont Gauthier, bem como, a categorização desenvolvida por ele e seus colaboradores de pesquisa, dos

saberes que são inerentes à prática docente, concedendo, assim, a sustentação necessária para a delimitação das categorias e para as discussões e análises dos textos explicitadores das concepções e experiências do Pibid.

No terceiro capítulo se produz as aproximações com os elementos que concretizam a análise do objeto de pesquisa desta dissertação. Nesse momento, realiza-se o contato com os documentos institucionais compilados, na intenção de identificar quais os saberes predominantes mobilizados no Pibid, à luz da categorização extraída das formulações de Clermont Gauthier et al. As análises se ampliam na medida em que são lançadas interrogações sobre outros possíveis saberes, que serão denominados de saberes complementares, os quais não fazem parte das categorias definidas a partir do reservatório de saberes de Gauthier e também, será verificada a presença de possíveis lacunas.

Para finalizar, o quarto capítulo é um espaço de ensaio crítico em torno das percepções obtidas e de retorno à problemática inicial que deu corpo a esta pesquisa. Possibilitando uma reflexão em torno das potencialidades e limites intrínsecos ao Pibid e que podem ser melhor desenvolvidos nos processos formativos, bem como representar de que forma as aprendizagens do Programa podem ser convertidas em saber científico para retroalimentar os processos formativos no âmbito do curso.

Por fim, faz-se um balanço das questões que foram produzidas e aquelas que ficam em aberto para futuras investigações.

2 A FORMULAÇÃO DA PROBLEMÁTICA E SEUS CONTORNOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo inicial tem como propósito apresentar a delimitação do problema a ser investigado, os caminhos metodológicos, as etapas do trabalho, bem como explicitar sua relevância acadêmica e social, através de exposições teóricas, realizadas por autores que desenvolvem estudos acerca da formação de professores e dos saberes docentes.

2.1 UM POUCO DA HISTÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

Quando falamos em formação de professores no Brasil nos remetermos a um cenário com aspectos históricos e discussões recentes. No entanto, os debates em torno da formação docente tem se intensificado nas últimas décadas, atentando para as políticas de formação de professores e, o quanto as mesmas tem impactado na educação fornecendo delineamentos importantes.

Destarte, a preocupação com a educação e com a formação de professores tem se apresentado como uma questão importante na sociedade, em virtude das demandas e pela influência de diferentes grupos sociais, considerando a conjuntura que o cenário nacional e mundial se encontram. Neste contexto, decisões de governo a respeito da educação podem sinalizar a importância das ações governamentais atribuídas a esse setor e, os impactos que poderão causar.

A história da educação em nosso país tem início com a chegada dos Jesuítas em 1549, os quais permaneceram no Brasil durante 210 anos exercendo forte influência sobre a sociedade. Os Jesuítas disseminavam uma educação tradicional religiosa, voltada para a catequização e, conversão ao catolicismo, bem como a formação disciplinar, intelectual e moral.

No período colonial brasileiro não existiam instituições de ensino destinadas à formação de professores, os quais deveriam ser formados apenas para a instrução. Nesse tempo, a formação de professores estava subordinada, inicialmente, à formação dos sacerdotes.

Os jesuítas priorizavam a formação do padre e, não especificamente os professores. Os sacerdotes assim preparados estariam prontos para trabalhar na educação dos demais homens. Desse modo, eram considerados professores e aptos para

exercer o magistério somente aos trinta anos, sendo que os jesuítas dedicavam total atenção ao seu preparo. Assim, os primeiros professores receberam uma formação baseada nos clássicos antigos, voltada a padrões da sociedade ocidental cristã.

Contudo, em 1759, a Companhia de Jesus foi expulsa do Brasil, pelo então Ministro de Portugal, Marquês de Pombal. A partir disso, a educação passa para as mãos do Estado, desmantelando assim, um sistema de ensino que foi construindo no decorrer de dois séculos. Segundo NÓVOA (1995):

O processo de estatização do ensino consiste, sobretudo, na substituição de um corpo de professores religiosos (ou o controle da Igreja) por um corpo de professores laicos (ou sob o controle do Estado), sem que, no entanto, tenha havido mudanças significativas nas motivações, nas normas e nos valores originais da profissão docente: o modelo do professor continua muito próximo do padre. NÓVOA (1995. p.15).

Nesse contexto, é desconstruído um sistema de um ensino religioso e instituído, em seu lugar, as Aulas Régias, sendo estas aulas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam substituir os extintos colégios jesuítas. Também foi criada a figura do Diretor Geral dos Estudos, o qual tinha como função nomear e fiscalizar a ação dos professores.

O Marques de Pombal instaurou uma educação enciclopédica e laica, instituindo, com métodos autoritários e disciplinares. Como consequência, a reforma pombalina ocasionou certa queda no nível do ensino, pois por cerca de 10 anos o país ficou sem um ensino de qualidade, visto que as aulas eram ministradas por professores despreparados.

Com a vinda da Família Real para o Brasil, no que diz respeito ao cenário da formação docente, poucas foram as mudanças ocorridas, pois a falta de uma estrutura de formação de professores permaneceu sendo uma grande problemática para esse cenário, além da escassez de professores, devido a ausência de instituições centradas na formação docente. Em 1823, é criada uma lei que concede a qualquer cidadão o direito de abrir escolas elementares e nelas oferecer o ensino mútuo, o qual estava preocupado não só em preparar para as primeiras letras, mas também preparar professores instruindo os mesmos, no domínio do método. Dessa forma, os professores eram preparados exclusivamente para a prática e com pouca base teórica.

Nesse contexto, foi somente posterior a reforma constitucional de 1834 que, foram instauradas as primeiras escolas brasileiras, destinadas a formação docente. Desse modo, cada capital deveria dispor de uma escola normal para a formação de professores.

Quem se dispusesse a ingressar nessas instituições deveriam preencher os seguintes requisitos, segundo Tanuri (2000, p.75) “ser cidadão brasileiro, ter 18 anos de idade, boa morigeração e saber ler e escrever”.

As escolas normais não foram bem sucedidas devido a múltiplos aspectos, o que resultou na formação de um número baixo de professores. Porém, ao mesmo tempo em que, a implantação das escolas normais fracassou nos primeiros anos. Em 1870 a educação passa a assumir um papel preponderante no cenário brasileiro, passando a ser vista como inerente ao desenvolvimento social e econômico do país. O que, conseqüentemente, fez com que as escolas normais, antes vistas como fracasso, passassem a serem reivindicadas. Desta forma, o número de escolas normais passou de quatro para vinte e dois, apresentando modesto nível de progresso, certo enriquecimento do currículo e abertura para o público feminino.

Nos anos finais do Império, as escolas normais foram sendo abertas às mulheres, nelas predominando progressivamente a frequência feminina e introduzindo-se em algumas a coeducação. Já se delineava nos últimos anos do regime monárquico a participação que a mulher iria ter no ensino brasileiro. A percepção de que a educação da infância deveria ser-lhe atribuída, uma vez que era o prolongamento de seu papel de mãe e da atividade educadora que já exercia em casa, começava a ser defendida por pensadores e políticos. (RIBEIRO, 2015, p.21)

Para o público feminino a conquista dessa vaga no magistério representava a ascensão social e conseqüentemente o aumento no nível de escolaridade feminino, além da possibilidade de concorrer a cargos antes destinados ao público masculino.

Ao findar do império e com a Proclamação da República, o cenário da formação de professores não teve alterações significativas, tendo continuidade às ideias que tinham se iniciado no regime anterior. Porém, um fenômeno que chama bastante a atenção nesse período é a feminização do magistério.

[...] a partir do século XX, a mulher passa a tornar-se maioria quase absoluta no magistério. Em uma sociedade historicamente patriarcal, evidentemente que a desvalorização do magistério caminha lado a lado com sua identificação ao feminino, cada vez mais consolidada. (RIBEIRO, 2015, p.24).

Contudo, a partir de 1930, o país passa por transformações políticas econômicas e sociais. Sendo este, um ano de transformações na organização econômica e na implantação do sistema capitalista no Brasil. Outro marco importante desse período foi o fim da política do “café com leite”, bem como a ascensão de Getúlio Vargas, que passa a ocupar o cargo de presidente da república. Ao assumir o posto, Vargas cria o Ministério da saúde pública e educação e, nomeia Francisco Campos como então Ministro da Educação.

Francisco Campos ficou conhecido pela reforma que ocorreu nesse período e que levou seu nome, a Reforma Francisco Campos.

A chamada “Reforma Francisco Campos” (1931) estabeleceu oficialmente, em nível nacional, a modernização do ensino secundário brasileiro, conferindo organicidade à cultura escolar do ensino secundário por meio da fixação de uma série de medidas, como o aumento do número de anos do curso secundário e sua divisão em dois ciclos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos às aulas, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal. Essas medidas procuravam produzir estudantes secundaristas autorregulados e produtivos, em sintonia com a sociedade disciplinar e capitalista que se consolidava, no Brasil, nos anos de 1930. A Reforma Francisco Campos, desta forma, marca uma inflexão significativa na história do ensino secundário brasileiro, pois ela rompe com estruturas seculares nesse nível de escolarização (DALLABRIDA, 2009, p. 185).

Em 1932 é publicado um documento que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, o qual foi elaborado por Fernando Azevedo. Esse movimento surgiu em defesa da Escola Nova e apresenta uma proposta de construção de um sistema educacional amplo e abrangente também defendendo a escola pública. Esse movimento buscava uma educação laica, gratuita, descentralizada e como dever do Estado.

A seleção dos alunos nas suas aptidões naturais, a supressão de instituições criadoras de diferenças sobre base econômica, a incorporação dos estudos do magistério à universidade de mestres e professores em remuneração e a reação contra tudo que lhe quebra a coerência interna e a unidade vital, constituem o programa de uma política educacional, fundada sobre a aplicação do princípio unificador, que modifica profundamente a estrutura íntima e a organização dos elementos constitutivos do ensino e dos sistemas escolares (ROMANELLI, 2014, p. 148).

Sendo instituído em 1937 e permanecendo até os anos de 1945, o regime do estado Novo, instituído pelo então presidente da república Getúlio Vargas, delimitou um processo de normatização das políticas públicas educacionais, por meio das chamadas Leis Orgânicas de Ensino. Por meio das Leis Orgânicas, em 1946 foi promulgado o Decreto-lei nº 8.530, que compreendia a lei orgânica do ensino normal, o qual preconizava certa regulamentação para a formação no magistério, tudo isso sem estabelecer grandes modificações do que já se vinha realizando.

Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática (TANURI, 2000).

Desse modo, a Lei Orgânica prevaleceu até os anos de 1961, quando foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que foi fruto de longos debates, mas que não trouxe significativas mudanças para a formação docente. E com a implantação do regime militar, o modelo de formação docente foi bastante descaracterizado.

A partir da promulgação da LDB 9394/96 muitas foram as propostas que surgiram em relação à formação docente. Um ponto importante da lei é a exigência de nível superior para os professores atuarem na educação básica, isso pode ser constatado nos artigos 62 e 63 da lei, os quais apresentam os textos a seguir.

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;

II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;

III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis (LDB/96).

Desse modo, no ano de 2002, foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN). E a partir das DCN foram realizadas as primeiras modificações e adaptações nos currículos de formação docente.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002).

Atualmente, identificou-se uma grande dispersão e fragmentação das políticas docentes no país, além de divergências entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior e a demanda que a educação

básica tem apresentado. Desse modo, uma série de iniciativas foi tomada, visando a promover uma educação de qualidade como direito de todos. Essas iniciativas buscam suprir a demanda da formação inicial em nível superior, e que é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, além da formação continuada. Na seção seguinte, abordaremos a formação inicial de professores e alguns programas que foram instituídos visando a suprir a defasagem existente.

2.2 FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A Educação é uma das principais formas pelas quais os países se desenvolvem nos campos econômico, social e político. Neste contexto, a literatura tem apresentado importantes estudos que tem dado destaque cada vez maior ao papel dos professores. Seguindo neste contexto, podemos afirmar que houve um aumento significativo de estudos que tomam a formação de professores como objeto de pesquisa, o que deixa clara a importância de se discutir o papel central que a formação docente tem exercido para a implantação de um projeto de educação de qualidade.

Todavia, ao mesmo tempo em que esses estudos apontam a relevância da formação de professores para a educação, também expressam a obsessão dos governos em intervir no trabalho docente, de maneira a querer delinear-lo conforme o projeto implementado por eles. Atualmente, nos deparamos cada vez mais com discursos e práticas que propõem a vontade de fazer da prática pedagógica e, conseqüentemente, da ação docente um trabalho norteado por parâmetros meramente instrumentais, capazes de serem acompanhados.

Nesse sentido, a temática: formação de professores, na contemporaneidade, ocupa um espaço cada vez mais amplo no campo educacional. Principalmente nos últimos anos, nos deparamos com os esforços por uma formação docente de qualidade, pois por muito tempo a formação de professores seguiu a ideia de que bastava simplesmente que o professor tivesse domínio do conteúdo a ser ensinado. Neste sentido, a busca por uma qualificação ocorreu somente quando a educação passou a ser compreendida como função pública, tornando-se assim de responsabilidade nacional e governamental.

Desde então, a profissionalização e formação dos professores tornaram-se questões que sempre ocupam um lugar central nos projetos e investimentos dos

governos. Com o intuito de “organizar as massas, ampliar o controle sobre a escolarização da população e ampliar as oportunidades de acesso aos sistemas públicos de ensino” (SCHEIBE; VALLE, 2007, p. 258).

Por muito tempo buscou-se avaliar a qualidade dos professores por meio da escolaridade, formação prévia e pelos certificados obtidos pelos profissionais ao longo de suas carreiras. Considerando que atualmente esses pontos ainda são julgados importantes, estudos recentes procuram compreender, além disso, quais são as competências e habilidades que os professores devem ter e como elas são desenvolvidas na formação inicial e continuada, para que assim os alunos efetivamente aprendam. Essa forma de ver e pensar a educação coloca a formação docente em outro patamar de importância, dando maior peso às metodologias de ensino, à inserção na carreira e ao trabalho pedagógico coletivo.

Quando nos referimos ao Brasil, podemos afirmar que a Educação começou a ganhar certa relevância recentemente. Até então, a política educacional não havia recebido a devida prioridade. Foi somente com a promulgação da Constituição de 1988, um marco inicial, a partir daí transformações começaram a ocorrer. Nesse sentido, é válido afirmar que os avanços são inegáveis, mas ainda há muito a se fazer. Uma série de ações se fazem necessárias para aumentar a qualidade da educação brasileira, e muito mais do que isso oferecer a equidade a todos que a acessam. Aqui o fator qualidade não está atrelado apenas ao desempenho e aprendizado dos alunos, mas também, ao o processo que cria as condições para o avanço deles.

Nesse contexto, nos últimos tempos, a formação inicial de professores tem ganhado amplo espaço, ocupando um lugar de destaque e importância. Sinalizamos ainda, que referir-se à formação inicial de professores pressupõe o estabelecimento de estratégias para a obtenção de um corpo de saberes inerente à profissão, por meio de uma formação ampla e de longa duração. Não podendo ser adquirida simplesmente pela parte que compreende a prática, mas devendo conter referências também teorias, as quais devem ser oferecidas por um corpo docente acadêmico, por meio das instituições de ensino superior (IES). Saberes esses, que constituem a formação profissional do professor.

Na direção apontada, cabe a afirmação de que é possível identificar significativos avanços em relação à formação inicial de professores. No entanto, ainda existem e persistem alguns problemas, os quais são enfrentados pelas instituições

formadoras, como: a falta de articulação entre teoria e prática, entre a formação geral e a pedagógica, entre conteúdos e métodos; a falta da articulação entre ensino e pesquisa e a distância posta entre os saberes considerados acadêmicos e os considerados do professor.

Atualmente, o Brasil conta com o Plano Nacional da Educação (PNE), o qual prevê as metas, estratégias e delimita as diretrizes para a política educacional dos próximos dez anos. O PNE apresenta dez diretrizes objetivas e vinte metas, das quais pelo menos quatro (04) são destinadas aos professores – formação inicial e continuada, valorização do profissional e plano de carreira. Para que tenhamos uma dimensão do trabalho que se tem pela frente, com o objetivo de melhorar a formação dos professores e, assim a qualidade da educação, o Censo Escolar 2014 aponta que entre os 2,2 milhões de docentes que atuam na educação básica do país, 24% não possuem a formação adequada. Diante destes dados alarmantes, cabe aqui citar uma fala de Bernardete Gatti em uma entrevista, a qual afirma que “Se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível”.

A formação inicial em nosso país ainda é muito frágil, o que requer certa atenção. Importante salientar que, um dos maiores problemas encontrados nos programas de formação é a articulação entre teoria e prática. Atualmente estamos formando professores com domínio teórico, mas com pouca didática, o que aponta para a necessidade de superarmos a dicotomia entre a teoria e a prática e buscar integrar cada vez mais as duas.

Neste sentido, é necessária uma reformulação na formação inicial de professores, isso não implica somente nos currículos, mas também, na postura e concepção dos próprios professores formadores. Faz-se necessário que os cursos de formação desenvolvam currículos com conteúdos e atividades que aproximem os acadêmicos da realidade escolar. Desta forma, se estará contribuindo para a construção de uma identidade do profissional docente.

Sabe-se que as relações entre as universidades e as escolas de educação básica, têm uma história marcada pelo desencontro, sendo comum que os professores da educação básica conheçam pouco a respeito das especificidades das disciplinas específicas que se fazem presente nos cursos de formação de professores, da mesma forma que os professores das universidades desconhecem as práticas empregadas nas salas de aulas.

O distanciamento presente entre as universidades e as escolas de educação básica, esta última considerada o lócus do trabalho docente, tem sido apontada como uma das adversidades da formação docente no Brasil. Estudos como GATTI, ANDRÉ entre outros tem apresentado informações que sinalizam que os cursos de formação de professores estão distantes das realidades presentes na escola de educação básica.

Canário (1998), referindo-se ao distanciamento entre a formação dos professores e as realidades escolares, assinala que "esta maneira descontextualizada de conceber a formação profissional é a principal responsável pela sua 'ineficácia', decorrente da ausência de um sentido estratégico para a formação" (p. 16). Essa falta de articulação é apontada por Canário (2001) como o ponto nevrálgico da organização curricular desses cursos, visto que, segundo ele, os professores aprendem a sua profissão na escola. Logo, o mais importante na formação inicial consistiria em aprender a aprender com a experiência, o que demanda avanços nos modos de traduzir essa lógica nas propostas curriculares, no âmbito da formação inicial, ou seja, é necessário constituir itinerários formativos que possibilitem romper com uma visão estática que tem sido predominante no modo de conceber a relação entre a formação e o trabalho que pode ser traduzida em um somatório de momentos formais não articulados. CANÁRIO 1998(*apud* NASCIMENTO; ALMEIDA; PASSOS, 2016, p. 11).

Todavia, ainda que as propostas dos cursos de formação inicial preveem atividades de estágio no decorrer do curso, é comum que a permanência dos estudantes na escola ocorra sem muita orientação ou ligação com as disciplinas da universidade. Zeichner (2010, p. 485) assinala que muitos estudos desenvolvidos têm apresentado "os obstáculos à aprendizagem do professor em formação associados com o tradicional modelo de experiência de campo precariamente planejado e monitorado"

Neste contexto, deve-se considerar as atividades desenvolvidas pelos professores da educação básica, sendo as mesmas vistas como um espaço prático de produções, de transformações, e conseqüentemente de mobilização de saberes. Pois, em ambos espaços existe a produção de saberes, teorias e ações. Desta forma, faz-se necessária a inserção dos licenciandos desde o princípio na sala de aula, proporcionando o contato dos mesmos com o ambiente escolar e de atuação profissional, pois quando o futuro professor tem a oportunidade de vivenciar situações da prática, tem a chance não só de aprender, mas também, de saber como lidar com o cotidiano complexo da sala de aula.

Entende-se que o modelo de formação que o professor recebe poderá vir a ser refletido em suas ações docentes, em sua forma de planejar e intervir no cotidiano escolar e, conseqüentemente, na formação que será proporcionada aos alunos. Partindo das ideias acima surgiram algumas preocupações quanto à formação inicial de professores, surgindo à necessidade de se pensar em estratégias com o intuito de suprir a

defasagem e a fragmentação existente. Desta forma, o Governo Federal implantou uma série de iniciativas visando a promover uma educação de qualidade. Dentre elas iremos agora abordar algumas, buscando elucidar esse movimento desenvolvido.

Uma das primeiras iniciativas nesse sentido foi a da Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, sob a responsabilidade da Diretoria de Educação a Distância, ligada à Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância do MEC. A Universidade tem por objetivo, promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias de educação à distância (EaD). Conforme GATTI, BARRETO (2009):

A instituição do sistema UAB ocorreu logo após a promulgação do Decreto nº 5.622/2005, que conferiu novo ordenamento legal à EaD, equiparando os cursos nessa modalidade aos cursos presenciais e estabelecendo a equivalência de diplomas e certificados na educação superior. A medida legal assenta-se no pressuposto de que a EaD constitui a iniciativa de maior alcance para enfrentar as novas demandas do número de egressos do ensino médio e de formação docente, estimada, em 2002, em 875 mil vagas no ensino superior (GATTI; BARRETO, 2009, p.50).

Nesse contexto, é instituída pelo Decreto Presidencial nº. 6.755/2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual conta com a participação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). A política orienta para o fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

Outra alteração que a política citada acima trouxe, foi à criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, os quais contam com representantes de diferentes instituições, para assim articularem projetos em conjunto. Esses projetos só são possíveis, mediante diagnósticos, cabendo ao Ministério da Educação (MEC) a responsabilidade de avaliar e aprovar os planos, apoiando essas ações de formação por meio da concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para professores.

Além disso, o decreto prevê a articulação entre a universidade e as redes de Educação Básica, contando com a participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem da escola pública, por meio de projetos pedagógicos, reconhecidos e fomentados pela Capes. Um exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual iniciou suas atividades mais precisamente no ano de 2009. Inicialmente acontecia nas Universidades públicas, porém com a publicação do segundo edital, ainda no ano de 2009, aconteceram algumas mudanças, a partir daí o

programa se estendeu para as universidades privadas. Visando a contribuir para a qualificação dos cursos de formação de professores, proporcionando aos acadêmicos a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática, bem como a vivência de experiências que tornam o processo de formação mais enriquecedor.

O Decreto apresenta doze princípios, dos quais podem ser destacados:

A formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IESs refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente. Os objetivos da Política Nacional de Formação devem ser alcançados por intermédio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação. (GATTI; BARETTO. 2011, p. 53).

Seguindo nesta direção, outra iniciativa foi à criação do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). O PARFOR fez com que as funções da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, criada em 2003 pelo Governo Federal, tivessem uma maior abrangência, fez também com que a mesma passasse a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e a acolher maior número de projetos de formação das IESs. Segundo GATTI, BARETTO (2011, p. 56) “A rede nacional consiste, portanto, em um conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica”.

Nesse sentido, a Rede Nacional visa oportunizar a interação entre a pesquisa e a produção acadêmica das instituições formadoras e os saberes produzidos pelos professores da educação básica. Os programas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, como ações estratégicas, são os programas: Pró-Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil.

Deste modo, foram apresentadas brevemente algumas das Políticas de Formação de Professores que foram implantadas nos últimos anos, com o objetivo de oferecer uma formação docente de qualidade, atentando também, para a formação continuada. Vale ressaltar que também são iniciativas do Governo Federal a criação de Políticas de Formação Inicial de Professores. As quais não serão tratadas nesse trabalho, mas que são importantes de serem estudadas. Quando se fala em formação inicial de professores, estamos falando de uma formação de extrema importância, uma vez que a mesma oferece fundamentos sobre os quais o profissional da educação em formação, irá

desenvolver condições para exercer as atividades educativas nas escolas com os educandos, além de oferecer bases para a constituição da profissionalidade do mesmo e, conseqüentemente, de sua profissionalização.

Nesse sentido, GATTI (2008) afirma que:

Essa formação, se bem realizada, permite à posterior formação em serviço ou aos processos de educação continuada avançar em seu aperfeiçoamento profissional, e não se transformar em suprimento à precária formação anterior, o que representa alto custo, pessoal ou financeiro, aos próprios professores, aos governos, às escolas (GATTI, 2008).

As políticas aqui citadas e outras iniciativas de apoio à valorização da profissão docente desenvolvidas pelo governo em conjunto com os entes federados, se propõe a contribuir para a construção de uma práxis docente de qualidade e para a constituição da identidade profissional dos docentes. Considerando que, a formação é um processo contínuo, que tem início na formação inicial e tem continuidade por toda a vida profissional.

Nesse sentido, considerando as diferentes mudanças sofridas historicamente pela educação, as quais contribuíram para consolidar o sistema educativo existente, a formação docente passou a assumir um lugar de destaque, desse modo à formação de qualidade tem se tornado eixo central existindo então, movimentos que sinalizam a preocupação com a qualidade da educação oferecida na educação básica.

A educação assumiu um viés diferenciado, pois o ato de educar antes era um processo rígido de reprodução de conhecimento, agora esse processo é mais voltado para a formação do sujeito crítico e autônomo capaz de enfrentar os desafios da sociedade.

E esse processo de articulação entre teoria e prática é discutido nas políticas de formação de professores, principalmente nas que prezam pela formação inicial de professores, buscando através de ações superar a dicotomia existente entre teoria e prática, afirmando cada vez mais que as duas são indissociáveis e inerentes à docência.

Pelo exposto nessa seção, procurou-se evidenciar que a Política Nacional de Formação de Professores, implantada nos últimos anos elevou de certa forma o comprometimento do Estado brasileiro com o desenvolvimento educacional do país. Sendo assim, as políticas de formação de professores, apresentaram contribuições para a formação docente, mas também apresentam algumas lacunas que podem ser repensadas e modificadas, no decorrer do processo e a partir de avaliações.

Dessa forma, fica evidente que a formação de professores no Brasil obteve em todo o seu processo avanços significativos, além das iniciativas que foram desenvolvidas com o intuito de elevar os índices da educação, e assim direcionar um olhar mais atento para a formação docente. No entanto, também sinalizamos que, desde o início a formação de professores em nosso país, deparou-se, e por que não dizer que ainda depara-se, com inúmeros percalços, os quais impedem um avanço ainda maior.

2.3 O PIBID E OS SABERES DA DOCÊNCIA: APROXIMAÇÕES À PROBLEMÁTICA

A presente pesquisa tem como principal objetivo investigar os saberes predominantes mobilizados no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) - *Campus* Chapecó. O referencial teórico para a sistematização dos saberes pertinentes à docência é buscado nos debates atuais sobre o tema e identifica em Clermont Gauthier et al. (2013), um expoente na formulação de um “reservatório de saberes” que melhor se coaduna com as assertivas elaboradas/propostas/estudadas.

Da convergência analítica entre os objetivos sinalizados no Pibid e do instrumental categorial extraído do pensamento pedagógico de Gauthier et al. é que se retorna e focaliza um estudo dos Relatórios Finais produzidos pelo Programa, executado pelo Curso de Licenciatura em Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó. Visando a identificar a presença e a forma dessa presença, de saberes necessários à docência, com base no reservatório de saberes, para avaliar criticamente as potencialidades e limites do Programa para os processos formativos dos pedagogos.

Anunciado o objetivo central da pesquisa, antes de dar sequência à especificação da pergunta, explicitam-se as origens dessa problemática e seus primeiros contornos. Inicialmente, gostaríamos de fazer algumas ressalvas quanto à origem e os rumos que essa pesquisa veio tomando. Neste sentido, pode-se afirmar que, ao nos propomos a desenvolver uma pesquisa que contemplasse um programa de formação inicial de professores, neste caso o Pibid de imediato sinalizamos como interesse/origem a participação da pesquisadora no período de dois anos como bolsistas do programa, surgindo assim, por meio desta experiência, algumas preocupações/inquietações que levaram a esta pesquisa. Também, consideramos os debates contemporâneos relativos à educação, a formação docente, os quais tem revelado a necessidade permanente de

repensar e desenvolver estudos em torno da temática educação, formação de professores, formação inicial de professores dentre outras. Seriam e foram desses debates que extraímos as primeiras aproximações.

No entanto, quando iniciamos o desenvolvimento desta pesquisa, programas como o Pibid já haviam sofrido ou estavam sofrendo algumas mudanças, as quais, na sua maioria, colocavam em risco o prosseguimento das atividades de determinados programas. E, dessa forma, não tínhamos consciência da amplitude e importância que pesquisas desta natureza iam tomar. Hoje, quando nos encaminhamos para a finalização da pesquisa, julgamos necessário retornar a este espaço do texto para fazer algumas mudanças e justificativas que fazem que o nosso trabalho tome uma relevância ainda maior.

Claro que ainda usamos como justificativa da origem desta pesquisa, a experiência da pesquisadora enquanto bolsista do Pibid, os debates desenvolvidos em torno da educação e formação de professores, mas agora julgamos necessário acrescentar um terceiro interesse, o qual está estritamente ligado ao cenário atual: as incertezas que programas desta natureza estão expostos e, como já mencionados, mudanças que colocam em risco o prosseguimento de programas como o Pibid. Colocamo-nos em uma posição que não nos permite fechar os olhos e simplesmente desviar de tudo o que está acontecendo, mas sim que nos faz refletir e perceber, cada vez mais, a amplitude que pesquisas desta natureza têm tomado, com o intuito de não somente alcançar nossos objetivos iniciais, ou comprovar nossas hipóteses, mas também, de reafirmar a importância, os impactos e as contribuições que programas como o Pibid têm oferecido para a formação inicial de professores e para a educação de uma maneira geral. Dito isso, seguimos nosso trabalho com a esperança de que ele traga contribuições para os debates atuais.

Neste sentido, considerando uma das origens dessa problemática, para justificar a escolha e o interesse pelo presente objeto de pesquisa, faz-se pertinente delinear a trajetória da pesquisadora. A participação da pesquisadora no Pibid foi uma experiência que acabou por despertar o interesse em refletir sobre os saberes docentes que são mobilizados no Programa e emergem nos documentos oficiais produzidos pelos participantes.

Na condição de bolsista do Pibid, a pesquisadora participou, pelo período de dois anos, do Programa, no subprojeto do curso de Licenciatura em Pedagogia da

Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, Campus Chapecó, atuando em instituições públicas de ensino básico, nas esferas estadual e municipal.

Durante esse tempo, a pesquisadora teve a oportunidade de participar das aulas, auxiliando os alunos e a professora, além de colaborar em momentos de intervenção, a partir de projetos pedagógicos desenvolvidos pelos bolsistas. Desta vivência, surgiu o interesse em desenvolver uma pesquisa que viesse a contribuir como fonte de reflexões e estudos futuros no campo da formação de professores.

Além do mais, é importante considerar os estudos\debates que estão em torno da formação docente, os quais tem indicado um novo paradigma nos modos de pensar e experienciar a docência. Neste sentido, as práticas conservadoras às quais estamos habituados não são mais suficientes, pois são muitas as exigências oriundas de uma sociedade em constante transformação.

Questiona-se, então, qual é o lugar da docência entre essas transformações? É pertinente lembrar que a docência é uma das ocupações mais antigas e quando se fala em formação de professores no Brasil, remete-se a um cenário com aspectos históricos e discussões recentes, discussões essas que vem se intensificando nos últimos tempos.

Na última década, identificou-se uma grande dispersão e fragmentação das políticas docentes no país, além de divergências entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior e a demanda que a educação básica tem apresentado. Desse modo, uma série de iniciativas foram tomadas, na tentativa de suprir a demanda da formação inicial em nível superior, que é exigida pela Lei de Diretrizes e Bases, além da formação continuada.

Nesse contexto, é instituída, pelo Decreto Presidencial n. 6.755/2009, a Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, a qual conta com a participação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A política orienta para o fomento de programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.

O decreto prevê a articulação entre a universidade e as redes de Ensino Básico, contando com a participação dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem da escola pública, por meio de projetos pedagógicos, reconhecidos e fomentados pela CAPES.

Um exemplo disso é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) que, inicialmente, acontecia nas universidades públicas e se estendeu

para as universidades privadas. O Programa visa a contribuir para a qualificação dos cursos de formação de professores, proporcionando aos acadêmicos a superação da dicotomia existente entre a teoria e a prática, bem como a vivência de experiências que tornam o processo de formação mais enriquecedor.

O Pibid teve início a partir de uma iniciativa do Governo Federal, no ano de 2007, sendo atribuída à CAPES a responsabilidade de incentivo e desenvolvimento de programas voltados ao Ensino Básico, os quais estão direcionados à formação inicial e continuada de professores.

Desta forma, o Pibid foi criado e financiado pelo Ministério da Educação (MEC), através da CAPES, por meio da Portaria MEC n. 38, de 12/12/2007, com o objetivo de valorizar o magistério e como subsídio para estudantes de licenciatura plena. Suas primeiras atividades foram iniciadas no ano de 2009.

Desde 2009, foram publicadas algumas portarias que implementaram e definiram o Pibid. Mais recentemente, a organização e o desenvolvimento do Programa são regulamentados pela Portaria da Capes, n. 096, de 18 de julho de 2013. Conforme esta portaria, o programa assume, “[...] finalidade de fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.” (CAPES, 2013, p. 2).

O Pibid é uma ação governamental com abrangência nacional, que busca proporcionar o contato dos licenciandos com o ambiente escolar. Segundo (CAMBRUSSI et al., 2013, p. 189) “Pelas ações do PIBID, o aluno de licenciatura rompe a distância com a realidade de ensino na educação básica e, concomitantemente, faz-se professor pela formação universitária específica e pela formação docente prática e real”.

Nesse sentido, o Programa tem como objetivo promover a parceria entre as universidades e as escolas de educação básica, por meio do desenvolvimento de projetos institucionais que são realizados por acadêmicos de licenciatura, professores da escola de educação básica e professores das instituições de ensino superior. As bolsas são concedidas aos participantes como incentivo e valorização do magistério, considerando a demanda existente de professores para a educação básica.

A partir disto, a CAPES instituiu a Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013, a qual regulamenta as ações do Pibid, e deixa claras as atribuições do bolsista. Nesse sentido, no ano de 2015, o Pibid passou a ser uma política de Estado sob a Lei n.

12.796, tornando-se uma das políticas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

De acordo com a Portaria n. 096/2013, o Pibid apresenta os seguintes objetivos:

- 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 escola da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- V- incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI- contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII- contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão de instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente. (CAPES, 2013, p. 70-71).

Exposto os objetivos previstos pelo Programa, percebe-se a articulação entre teoria e prática, bem como a contribuição deste para a inserção dos licenciandos na docência por meio da apropriação de saberes docentes. Diante disso, e considerando o nosso problema inicial, ou seja, a pergunta que dá início e permeia toda a pesquisa, onde nos indagamos “quais são os saberes predominantes mobilizados no Pibid do curso de Pedagogia da UFFS - *Campus* Chapecó com base no reservatório de saberes?” surgem novos questionamentos, questionamentos esses que irão auxiliar para que possamos responder a nossa pergunta inicial.

Questionamentos como: que saberes são esses necessários à prática docente? Para responder a este questionamento, buscou-se, então, o debate de diferentes autores, dentre eles: Pimenta, Saviani, Tardif e Gauthier, que desenvolvem estudos em torno da temática e, optou-se por pautar na categorização feita por Gauthier et al.(2013), o qual apresenta em sua categorização o saber da ação pedagógica, afirmando que é necessário tornar o saber experiencial do professor algo público e cientificamente elaborado, o que nos chamou bastante a atenção e nos fez optar por esse autor.

Desta forma, direcionando um olhar mais atento para esses objetivos, ancorados na categorização de saberes realizada pelo autor, e considerando especialmente o saber da ação pedagógica que, na sua caracterização, é um saber exigente de cientificação,

torna-se válido também interrogar de que forma o programa explicita uma preocupação com o processo constitutivo desse tipo de saber?

E, observando que o Pibid, por meio de seus documentos, torna público as suas experiências, propõe-se, com este estudo, examinar as práticas, os relatórios no âmbito do Pibid, buscando perceber: em que medida esses saberes são mobilizados? E se é, de que forma o programa retroalimenta os processos formativos no âmbito do curso?

Importante salientar que estudos desenvolvidos em torno do Programa mostram que o Pibid tem apresentado grande crescimento, bem como a procura pelo Programa pelas instituições de ensino e outros aspectos que apontam para o sucesso que o programa tem obtido. Como exemplo destes estudos desenvolvidos podemos destacar a pesquisa de (GATTI et al., 2014) o qual afirma que,

O expressivo crescimento quantitativo do PIBID; a evolução dos editais de regulamentação; a sólida adesão das instituições participante; a procura de diretores de escolas e de secretários de educação pelos bolsistas; o número de Teses, Dissertações, Monografias, artigos e trabalhos acadêmicos publicados e apresentados em eventos no país e no exterior são indicadores de sucesso do programa. (GATTI et al., 2014, p. 6).

O Programa tem apresentado crescimento significativo, visando à formação de acadêmicos em nível superior para a educação básica. É um espaço de importantes aprendizagens, possibilitando o conhecimento das realidades escolares, bem como das metodologias utilizadas pelos docentes. O programa tem estabelecido relação entre a teoria e a prática, superando, assim, a dicotomia existente entre ambas e, conseqüentemente, contribui para o enriquecimento do processo formativo, como previsto em seus objetivos.

As Políticas Nacionais de Formação de Professores apresentam importantes aspectos para a formação docente, reafirmando a relevância das iniciativas e do conjunto de ações desenvolvidos nos três níveis da federação. Ações essas, que vão e, direção da ampliação da formação docente e da valorização profissional. As políticas de formação buscam uma formação que aconteça de forma permanente. Segundo Freire (1992, p. 11):

O professor é parte importante no processo ensino-aprendizagem, e sua formação deve ser permanente, pois busca uma consciência crítica. Na singularidade do sujeito como ser inacabado, em constante dever, consciente do seu inacabamento e da necessidade de uma educação dinâmica, que conta não só com educadores e educadoras, mas com toda uma comunidade escolar. Por isso, torna-se urgente a democratização da escola pública.

Considerando todo o histórico da formação docente em nosso país, é possível perceber os avanços e, conseqüentemente, as contribuições que as políticas de formação proporcionaram, pois a docência deixou de ser uma relação na qual o professor detém um saber universal e o aluno deve ouvir e reproduzir.

Destarte, a escola passa a ser desafiada, tornando-se necessário que os professores passem a perceber as necessidades de uma aprendizagem voltada a diferentes dimensões. Subentende-se que a ação docente atual é desafiada a discutir e refletir sobre os condicionantes nos quais está envolvida, na busca de compreender: como os professores trabalham com a complexidade dos saberes docentes? Quais saberes são inerentes à prática docente? E como esses saberes são mobilizados?

Na tentativa de elucidar algumas questões em torno dos saberes docentes, questões essas que nos auxiliam durante o percurso em busca de responder a nossa problemática inicial, reporta-se aos debates produzidos nos últimos tempos, os quais afirmam que o campo de pesquisa sobre os saberes docentes tem apresentado significativo avanço. Diferentes estudos vêm sendo desenvolvidos por alguns autores, buscando, por meio de discussões, mostrar a relevância dos saberes para a formação e atuação docente.

Quando voltamos nossa atenção ao desenvolvimento do campo de pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil, constata-se que as primeiras pesquisas foram influenciadas fortemente por estudos internacionais, que tinham como objetivo investigar a profissão docente e seus saberes.

Considerando essa influência de estudos internacionais nas pesquisas brasileiras, cabe aqui citar dois autores que elaboraram importantes estudos e influenciaram fortemente esse campo de pesquisas no Brasil: Clermont Gauthier e Maurice Tardif. Seus estudos serão trazidos no decorrer deste capítulo, buscando tecer considerações em relação aos saberes docentes e compreender a relevância de tais saberes para a profissionalização do ensino e para a profissão docente.

O movimento pela profissionalização do ensino, iniciado na década de 1980, trouxe grandes contribuições. Uma delas foi o reconhecimento da existência de saberes que caracterizam a profissão docente, saberes esses desenvolvidos pelos professores tanto durante seu processo formativo como no cotidiano escolar. Nesse sentido, muitos estudos comprovam que o professor tem papel preponderante, pois é agente de mudanças com papel central a ser desempenhado. Diante dessa comprovação da

importância que tem o professor, é necessário tecer outros questionamentos, como: O que é preciso para saber ensinar? Quais saberes que devem ser desenvolvidos pelos professores em seu processo formativo? Quais saberes são inerentes para que o professor possa desenvolver práticas inovadoras que auxiliem no processo avaliativo bem como na identificação de avanços e dificuldades, com o objetivo de contribuir para a aprendizagem? Esses questionamentos não só ajudaram a direcionar nossa discussão e andamento do texto, como também, nos levaram a refletir acerca da profissionalização docente.

Conforme Gauthier et al. (2013), até meados da década de 1950, a eficiência do ensino era atrelada a personalidade do professor, em que os alunos eram participantes e apontavam traços dos professores que mais ou menos gostavam. Nessa perspectiva, a abordagem sofreu modificações, contando com a participação de especialistas que também apontaram alguns traços, porém, não tão significativos.

No entanto, nada foi provado com todos os estudos desenvolvidos durante 40 anos, já que não apresentaram resultados significativos, além de serem baseados em opiniões e apresentarem falhas metodológicas. Essas pesquisas também “[...] apresentavam a deficiência maior de não observar o professor concreto na sala de aula e de se limitar a uma espécie de representação ideal de sua ação, sem examinar o próprio processo de ensino no contexto real.” (GAUTHIER, 2013, p. 46).

Surgiram, com isso, outras pesquisas que tentaram mensurar a eficiência do ensino a partir do rendimento dos métodos, comparando turmas em que eram aplicados diferentes métodos. No entanto, mais uma vez, várias falhas foram identificadas, pois eram estudos que se pautavam no aluno, confundindo, destarte, os efeitos do método com as diferenças entre os professores, não permitindo estabelecer ligação entre o comportamento do professor e o desempenho escolar.

Segundo Tardif (2012), é a partir de 1980 que as questões direcionadas ao saber dos professores fizeram surgir dezenas de pesquisas no mundo anglo-saxão e, mais recentemente, na Europa. Pesquisas essas que empregam teorias e métodos variados, propondo diferentes concepções em relação ao saber dos professores, por considerar mais oportuno se debruçar sobre o ensino e a formação de professores.

É nesse viés que nos últimos anos, autores buscam, por meio de diferentes estudos, estabelecer um repertório de conhecimentos. Conhecimentos estes, que possibilitem ao professor ensinar melhor, que possam servir como apoio para

desenvolver um ensino de qualidade. A constituição desse repertório de conhecimento proporcionará aos professores o compartilhamento de um conjunto de experiências e de saberes.

Nesse sentido, “No campo do ensino, o repertório de conhecimentos é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e das atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.” (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 105, apud GAUTHIER et al., 2013, p. 62). Para tanto, foi necessário mobilizar um grande movimento de pesquisa com o objetivo de determinar um repertório de conhecimentos específicos ao ofício de professor. Repertório este que será explicitado de forma mais detalhada no próximo capítulo.

A partir dos argumentos expostos até aqui, na próxima seção será apresentada a relevância social e acadêmica do tema por meio da revisão de literatura sobre a temática, realizada em bancos de dados, com os descritores Pibid e saberes docentes.

2.4 DEBATES EM TORNO DO PIBID E SABERES DOCENTES

Considerando-se a relevância de realizar um mapeamento do que se tem produzido acerca da temática na literatura da área, realizou-se um levantamento dos principais debates em torno da temática junto ao Banco de Teses e Dissertações da Capes, bem como, nos anais das Reuniões da Associação Nacional de Pesquisadores em Educação (Anped) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), sendo consideradas as pesquisas publicadas no Brasil no período de 2009 a 2017. Optou-se por esse recorte temporal devido ao fato de o Pibid ter sido implementado em 2007, mas seu desenvolvimento iniciar efetivamente no ano de 2009. O intuito da realização deste mapeamento vai ao encontro da necessidade de buscar identificar os estudos que se tem desenvolvido em torno da temática estudada.

No desenvolvimento desta revisão de literatura, realizou-se a busca por pesquisas que contemplassem o descritor Pibid. No Banco de Teses e Dissertações da Capes, identificou-se uma gama de 113 trabalhos que traziam o descritor Pibid no título, sendo 86 dissertações e 27 teses. Já a busca no banco de dados da Anped revelou um total de nove trabalhos desenvolvidos relacionados ao Pibid. A respeito deste descritor, predominou a presença de dissertações de mestrado, conforme o gráfico abaixo.

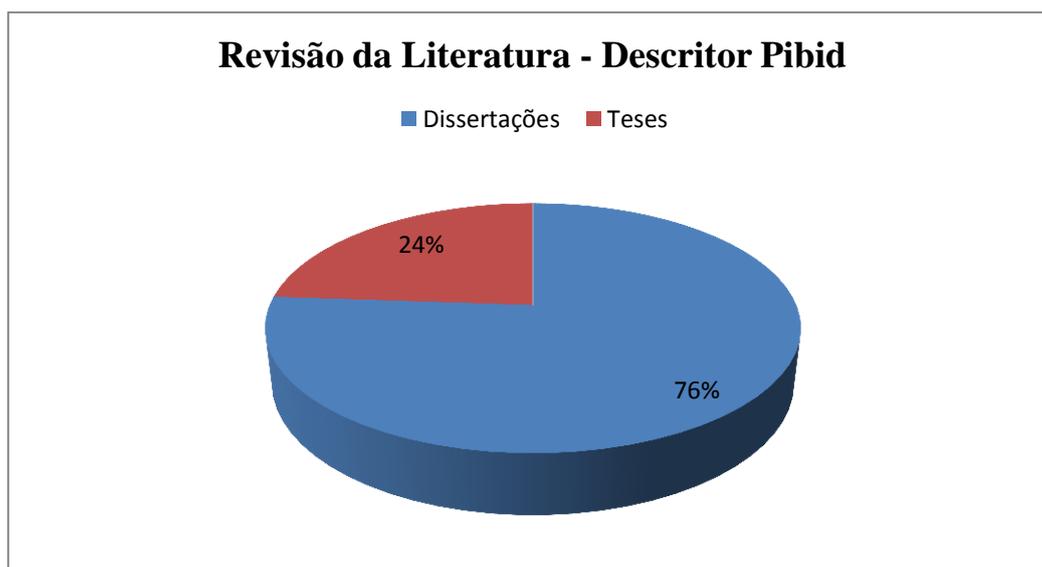


Gráfico 1 - Revisão da Literatura – Descritor PIBID.
Fonte: A autora.

Já para o descritor saberes docentes a busca no banco de dados da Anped, mostrou um total de 20 trabalhos desenvolvidos em torno do descritor saberes docentes, os quais traziam o descritor no título, sendo estes distribuídos conforme tabela a baixo.

Grupo de Trabalho (GT)	Quantidade
GT04 – Didática	15
GT06 – Educação Popular	1
GT07 – Educação de crianças de 0 a 6 anos	1
GT08 – Formação de Professores	2
GT19 – Educação Matemática	1

Tabela 1 - Revisão da Literatura na Anped – Descritor Saberes Docentes.
Fonte: A autora.

Já na BDTD foram identificados um total de 158 trabalhos, os quais traziam o descritor no título e verifica-se que foram desenvolvidos nacionalmente. Do total encontrado, 106 trabalhos são dissertações de mestrado e 52 são teses. Percebe-se mais uma vez que predominaram as dissertações, conforme gráfico a seguir.

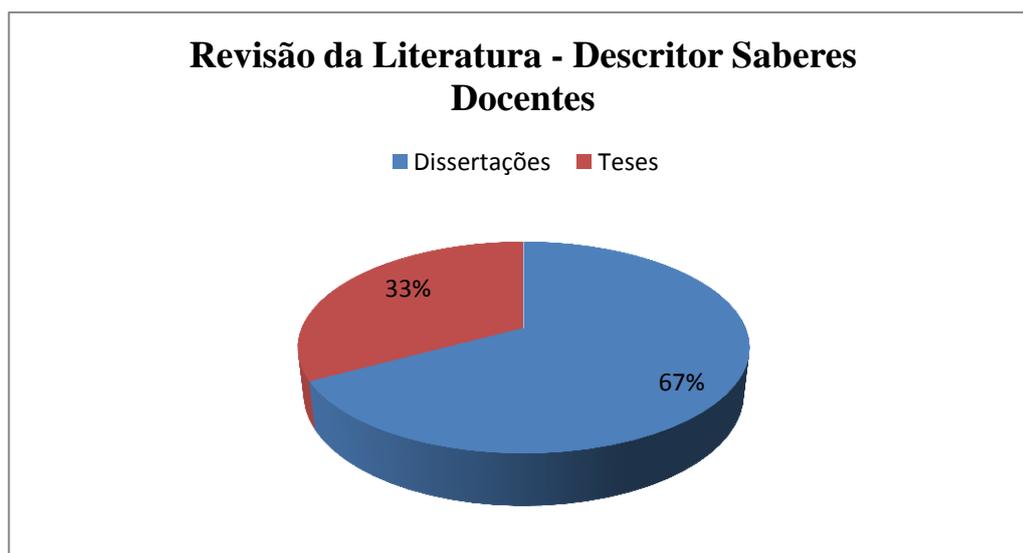


Gráfico 2 - Revisão da Literatura – Descritor Saberes Docentes.
Fonte: A autora.

A partir da realização da revisão de literatura nos deparamos com um número significativo de estudos desenvolvidos e, para ampliar os olhares sobre esses estudos abordados, a seguir indicamos algumas das publicações encontradas e que foram mais significativas. Utilizamos como critério para seleção das publicações a aproximação com a temática. Faremos uma análise mais precisa dos estudos, a fim de averiguar os caminhos percorridos e os resultados encontrados.

Para iniciar, escolhemos a dissertação de mestrado intitulada “Os Paradigmas Atuais da Formação Docente: olhares sobre o PIBID” de autoria de Sara Passos de Lima mestrande do Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal de Rondonia (UNIR). Este estudo teve como objetivo, investigar em quais aspectos o Pibid contribui para formação inicial de ex-bolsistas de iniciação a docência do período de 2009 á 2013. Esse estudo buscou investigar os atuais paradigmas da formação docente e a proposta de formação do Pibid de Química da UNIR.

O estudo é de caráter qualitativo, em que foram utilizados como instrumentos de pesquisa questionários, entrevistas e análise documental. Para o desenvolvimento deste estudo a autora contou com a participação dos seguintes sujeitos de pesquisa: oito egressas do curso de química e ex-bolsistas do Pibid; dois coordenadores de área e; duas supervisoras do Pibid – Química da UNIR. A escolha do Pibid do curso de química se deu pelo fato da autora ser formada nesta área e de ter tido uma breve aproximação com o Pibid deste curso, o que gerou algumas inquietações e fez com que, ela ficasse

instigada a buscar conhecer melhor o programa e suas contribuições para formação de professores.

A autora salienta em seu estudo que uma das adversidades apresentada pelo curso de química é a evasão dos acadêmicos, pois, segundo ela o curso se aproxima bastante com um curso de bacharelado em química. Isso acaba fazendo com que um dos poucos contatos que os acadêmicos têm com a sala de aula aconteça durante os estágios e isso provoca estranhamento nos acadêmicos e os mesmos acabam ficando apavorados com a realidade escolar e, por vezes, abandonam o curso. Ainda Lima (2015, p. 17) afirma que as causas da evasão estão relacionadas, ainda, a outros fatores como:

[...] à precarização do trabalho nos diversos aspectos, inclusive, devido à existência de modelos de formação inicial de professores que não atendem satisfatoriamente a realidade da profissão. Pode-se citar como exemplo, alguns cursos de licenciatura demasiadamente teóricos, nos quais a ênfase são as teorias ou conteúdos curriculares. A pouca prática docente oferecida nesses cursos causa a alguns recém-formados um “choque com a realidade” e, conseqüentemente, insatisfação ou abandono da profissão.

Desta forma, Lima (2015) ressalta que, o Pibid se apresenta como uma possibilidade que pode auxiliar na redução da evasão de professores da educação básica no Brasil, pois o programa possibilita aos licenciandos a vivência da futura carreira no cotidiano escolar. Essa parece ser uma alternativa para que os licenciandos conheçam a realidade da profissão e optem por permanecer nela.

Destarte, buscando responder à questão inicial deste estudo a autora fez uma pesquisa documental, em que foram utilizados arquivos públicos como, leis, decretos, relatórios etc., a análise desses documentos se deu com o intuito de conhecer o Pibid e sua proposta de formação docente nas licenciaturas.

A mestranda também fez uso da entrevista semiestruturadas, ela ressalta que optou por essa ferramenta de pesquisa neste formato por trabalhar com sujeitos de pesquisa de diferentes idades e diferentes níveis de formação. Quanto ao uso do questionário, o objetivo foi buscar dados, como o perfil profissional e acadêmico dos sujeitos de pesquisa.

Em relação aos resultados a autora apresenta os seguintes achados, ao analisar os documentos deparou-se com uma proposta de formação pautada no paradigma da prática-reflexiva, o que vai em contrapartida com o currículo do curso de química. Assim, o Programa é um norteador para a descaracterização da racionalidade técnica presente no curso de licenciatura em química da UNIR.

Neste sentido, os principais resultados obtidos foram: a presença de uma maior articulação entre teoria e prática e a mobilização dos saberes da experiência. A autora salienta que, apesar destes resultados o programa ainda apresenta alguns limitantes, como: não haver um prazo para continuidade do programa, sendo que o mesmo pode ser encerrado a qualquer momento; e não dar acesso a todos os estudantes de licenciatura. Porém os resultados positivos promovidos pelo programa em um curto espaço de tempo são singulares para a (re) construção da carreira docente e do ensino de química.

Esse é um dos tantos estudos desenvolvidos em torno do Pibid e que, comprovam a importância que tem o Programa e o quão positivas são suas contribuições para a formação docente e, conseqüentemente, para a educação básica.

Segundo nosso estudo, destacamos a tese intitulada, “Programa institucional de bolsa de iniciação à docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente” de Natalia Neves Macedo Deimling, defendida em 2014 no programa de pós-graduação da Universidade Federal de São Carlos. Essa pesquisa teve como intuito identificar e analisar quais as contribuições e os limites do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná para a formação dos bolsistas e para a formação e atuação docente dos supervisores da educação básica, professores colaboradores e dos coordenadores institucionais, de gestão de processos educacionais e de área do programa.

A pesquisa é de abordagem qualitativa, apresentando como instrumentos de coletas de dados entrevistas semiestruturadas, documentos e narrativas escritas disponibilizadas pelos participantes. A pesquisa contou com a participação dos seguintes sujeitos de pesquisa: um coordenador institucional, dois coordenadores de área de gestão de processos educacionais, quatro coordenadores de área, sete professores supervisores, quatro professores colaboradores e quarenta e oito bolsistas de quatro subprojetos, sendo eles o subprojeto de física, letras- inglês, matemática e química.

A pesquisadora ressalta que, por meio dos instrumentos de coleta e análise dados, foi possível alcançar não somente o objetivo inicial deste estudo, como também, os específicos que foram traçados no início. Tudo isso após uma ampla revisão de literatura e aprofundamento em bibliografias que auxiliaram na construção de uma base teórica consistente para a pesquisa.

Desta forma, a autora apresenta os principais resultados obtidos. A pesquisadora afirma que por meio da análise realizada foi possível concluir que o Pibid tem contribuído bastante para a formação dos estudantes de licenciatura, o que vai segundo a pesquisadora, ao encontro de discussões que estão sendo realizadas em alguns estudos e pesquisas que trazem o Pibid como foco de estudo. Também, foi através do estudo que a pesquisadora concluiu que o programa contribui na medida em que, oportuniza ao estudante de licenciatura adentrar no contexto escolar sob a orientação e acompanhamento de profissionais da área. Isso contribui para que o futuro professor possa observar o futuro local de trabalho, podendo assim analisá-lo, problematizá-lo e reelaborar saberes inerentes à docência. Além de que, o Pibid tem se apresentado como uma alternativa para a articulação entre teoria e prática.

O estudo também revelou alguns limitantes, um deles está relacionado à base que compõe a docência. Sendo necessários, antes do desenvolvimento de qualquer atividade de intervenção pelos bolsistas, os conteúdos específicos que farão parte da atividade, bem como conteúdos pedagógicos sejam amplamente discutidos, para que assim os bolsistas sintam-se mais seguros em sala de aula. Outra adversidade relatada pelos bolsistas e desvalorização que o programa sofre por parte de profissionais que não estão envolvidos com as atividades desenvolvidas.

Estas são as principais contribuições e limites apresentados pelo estudo. Importante salientar que, por mais que existam alguns limitantes, como o apresentado pela autora, o Programa, como ela bem apresenta em seu estudo, tem apresentado significativas contribuições. E, segundo a pesquisadora, uma das contribuições mais importantes é o estreitamento da relação universidade e escola.

[...] os dados permitiram observar que o PIBID tem possibilitado aos professores e estudantes das escolas de educação básica a aproximação com o ambiente universitário e, de maneira semelhante, favorecido um maior contato da universidade, seus profissionais e licenciandos com o contexto escolar, o que contribui ainda mais para o estreitamento e enriquecimento da relação entre as duas instituições educativas. (DEIMLING, 2014, p. 265).

Passando desta forma as duas instituições aturem como espaço de formação docente. Desta forma, para a autora, seria interessante se o Pibid envolvesse toda a comunidade acadêmica de maneira que não fosse vinculado apenas aos cursos de licenciatura, mas que o mesmo passa-se a integrar um projeto e uma política de formação docente na universidade. A pesquisadora chama a atenção também, para o fato de que a Capes, enquanto instituição mantenedora do Pibid, precisa se adequar as

necessidades do Programa. Não deve apenas olhar para os relatórios produzidos a pedido da mesma, mas também, para os estudos que estão sendo desenvolvidos e, que tem o Pibid como foco, pois estes trazem um contexto e realidades mais específicas, o que faz com que se evidenciam certas necessidades que precisam ser consideradas no momento da elaboração, desenvolvimento, avaliação e reestruturação deste e demais programas que estão direcionados para a formação docente no Brasil.

Outra pesquisa que merece destaque é a tese de autoria de Mariana dos Santos intitulada “As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de Saberes sobre a docência: o caso do PIBID – biologia da Universidade Federal de São Carlos”, defendida no ano de 2016. Esta pesquisa tem por objetivo identificar quais dimensões de saberes e de práticas sobre a docência foram construídos pelos licenciandos durante sua vivência no Pibid. Além de buscar compreender de que maneira se configuram o projeto Pibid nacional, institucional da UFSCar e o subprojeto Biologia, identificando de que maneira as vivências proporcionadas pelas ações de ensino/aprendizagem do Pibid possibilitam ao licenciando as condições para que ele construa conhecimentos relacionados à docência e de que maneira estes processos são percebidos e manifestados no discurso destes bolsistas.

A pesquisa em questão está inserida no âmbito das investigações sobre a formação docente e se caracteriza como um estudo de caso, onde foram tomados como objeto de análise o subprojeto do Pibid do curso de biologia da UFSCar, além do projeto institucional, bem como documentos que referente a implementação do projeto em todas as esferas e, em seguida, foram realizadas entrevistas com pesquisadores envolvidos na construção do projeto nacional.

Inicialmente, a pesquisadora salienta que foram analisados os relatórios que são desenvolvidos pelos bolsistas, com o intuito de compreender as dimensões de saberes docentes que eram construídos pelos licenciandos enquanto bolsistas do Pibid à luz dos referências sobre formação docente e, também, da teoria dos saberes docentes e da complexidade. Importante ressaltar que, para a organização do estudo do material a autora optou por utilizar a metodologia de análise de conteúdo de Bardin (2007).

Conforme a autora, a realização da análise dos documentos auxiliou para a construção de uma visão formal e sistematizada do Pibid. Todavia, para a pesquisadora, muito mais do que conhecer o Programa, o intuito era buscar episódios que foram

marcantes durante o processo de construção do projeto. Para que isso fosse possível, foram selecionados alguns sujeitos de pesquisas, sendo eles:

[...] 6 pesquisadores envolvidos de alguma maneira no processo de construção e/ou implementação do PIBID. Dois deles participaram da construção do projeto junto à CAPES e ao MEC. Outros 2 estavam envolvidos nas negociações para a implementação do PIBID na UFSCar. Por fim, entrevistamos mais dois, que atuaram como coordenadores do subprojeto Biologia logo no início de suas atividades. (SANTOS, 2016, p. 58).

As entrevistas foram norteadas por um roteiro semiestruturado, sendo as mesmas gravadas e transcritas. Já com relação ao Pibid do curso de Biologia, a autora optou por entrevistar profissionais envolvidos. Assim, foram entrevistadas três professoras-supervisoras que atuam ou atuaram no Pibid, com o intuito de compreender como se deu a participação delas no processo de formação docente dos pibidianos, bem como a percepção destas acerca de sua própria formação durante o período em que estiveram atuando no Pibid.

Antes de adentrarmos nos resultados obtidos pela pesquisadora, é importante destacar um trecho da sua tese,

Escrevo este capítulo em meio a um momento de intensa crise política e econômica pela qual atravessa o Brasil. Esta crise levou o governo brasileiro a cortar significativamente os recursos em todas as áreas, dentre elas, a Educação, que sofreu perdas imensas: as universidades estão sobrevivendo com o mínimo de recursos, projetos foram suspensos, cientistas estão deixando o país em busca de melhores condições, programas de pós-graduação estão sem verbas para os alunos. Os cortes nesta área foram bastante significativos: menos 9 bilhões de reais entre 2014 e 2015, o que provocou, dentre outros efeitos, um corte de 75% do repasse de verbas para as universidades e a possibilidade de reorganização e redução de programas de formação docente, dentre eles, o PIBID. (SANTOS. 2016, p. 144).

Esse excerto, extraído da tese de Mariana Santos, retrata, em poucas palavras, a realidade educacional brasileira. Sendo assim, o mesmo não poderia passar em branco, era preciso trazê-lo, dar o devido destaque que o mesmo requer, pois a crise que a educação vem sofrendo coloca a prova muitas iniciativas, dentre elas os programas como o Pibid, o qual já foi comprovado por inúmeros estudos, como os citados nesta dissertação, que tem contribuído muito para a formação docente e conseqüentemente para a educação em nosso país.

Neste sentido, a autora afirma que qualquer avaliação que seja feita tem o intuito de apresentar os pontos frágeis, para que assim sejam traçadas estratégias que visem uma melhoria. Porém se entende que se perderia muito caso o programa fosse extinto, ou redesenhado de maneira que perdesse espaços importantes de reflexão. Desta forma,

a pesquisadora apresenta alguns resultados obtidos mediante as análises desenvolvidas. Para ela, é necessário que os portfólios desenvolvidos pelos bolsistas sejam um espaço de reflexão, onde o licenciando pode expor suas opiniões, dúvidas e anseios, não somente como um mero relatório onde é apenas exposto de forma descritiva as atividades desenvolvidas.

Também, segundo a pesquisadora, é importante se olhar para a forma como os supervisores se relacionam com a educação, pois quanto maior for o envolvimento destes com a educação, mais chance o projeto tem de dar certo e de os debates serem mais ricos de conhecimentos. Nesse sentido, torna-se necessário um olhar mais atento para a seleção desses profissionais, os quais, na maioria das vezes, são indicados pela gestão das escolas e, acabam não tendo um vínculo muito grande com a educação.

Outro ponto que a autora julga importante está relacionado ao processo formativo desses supervisores. Para ela, se faz necessário à existência de mais reuniões, onde os supervisores possam compartilhar suas experiências e dividir suas opiniões. No que diz respeito à questão dos saberes, a pesquisadora encontrou um grande nível de complexidade dos saberes construídos pelos ex-bolsistas. Os bolsistas encontram uma grande dificuldade em se ver na sala de aula, olhar para a sua atuação como parte de um processo que não envolve somente a sala de aula, mas sim, um todo.

Portanto, o olhar dos licenciandos sobre o PIBID e sobre a sua própria formação enquanto docente, permanece no **micro**, ou seja, salvo algumas exceções, o licenciando não consegue perceber a sua atuação como algo que impacta o todo, porque não percebe o todo em si mesmo, como influenciador de suas ações em sala de aula. (SANTOS, 2016, p. 149).

Esses e outros problemas foram encontrados no desenvolvimento deste estudo. Para a autora, o que falta para a superação destas adversidades é uma maior compreensão do que é o Programa, quais os seus objetivos, por parte dos professores, das escolas de educação básica e mesmo pelos professores das IES. Aumentar o diálogo entre os envolvidos possibilitando assim um maior estreitamento na relação universidade e escola, bem como uma maior inserção dos licenciados no ambiente escolar. Essas, e outras sugestões que foram percebidas no desenvolvimento da pesquisa, ficam como alternativas para se repensar o programa e buscar melhorias. Ressaltando que o estudo trata exclusivamente do Pibid do curso de biologia da UFScar, todavia essas são lacunas encontradas neste projeto.

A partir deste mapeamento inicial e do que foi sinalizado nos trabalhos apresentados acima, foi possível perceber um pouco sobre os debates que têm

acontecido em torno da temática aqui estudada. Percebeu-se a importância do assunto e os diferentes estudos que vêm sendo desenvolvidos no Brasil, estudos esses, com muitas singularidades, mas que contribuem fortemente para o desenvolvimento de novas pesquisas e o aprofundamento sobre o tema.

Com a realização desta busca foi possível perceber, também, que os saberes docentes vêm sendo estudados nas mais diferentes áreas, não somente na educação e têm apresentado grandes contribuições em todas as áreas de atuação, principalmente, na educação, no que diz respeito ao ensino.

Também ficou evidente que o Pibid se tornou objeto de diferentes pesquisas. Pesquisas essas que apontam para a importância que o Programa tem assumido e, o quanto o tem contribuído para a formação inicial de professores e para o desenvolvimento de diferentes saberes.

Desta forma, considerando o que foi encontrado na busca desenvolvida, os trabalhos encontrados foram analisados e se tornaram importantes para a realização desta pesquisa. Isso porque, diante dos trabalhos mapeados, ficou nítida a importância dos saberes docentes para o desenvolvimento de uma prática docente consistente e significativa, reafirmando, desta forma, a relevância da temática escolhida para este estudo.

Na sequência, apresentaremos os caminhos metodológicos escolhidos para o desenvolvimento desta pesquisa, bem como as etapas delimitadas para a realização do trabalho e uma breve contextualização do objeto de pesquisa.

2.5 OS CAMINHOS E AS ETAPAS DO TRABALHO

Nesta subseção, tem-se por finalidade delinear o percurso metodológico escolhido para a realização da pesquisa. Neste sentido, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, por compreender que, segundo MINAYO (2011, p. 21), “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. [...] Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, pelo fato de proporcionar contato direto do pesquisador com o objeto de pesquisa.

No presente estudo, os dados a serem analisados são oriundos dos relatórios finais desenvolvidos pelos envolvidos no Programa Pibid, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Chapecó. Neste sentido, foram utilizados critérios para escolha

deste programa e do projeto de pedagogia, dentre os quais sinalizamos inicialmente a participação da pesquisadora como bolsista do Pibid e de outros programas desta natureza, resultando em experiências que levaram a inquietações e a escolha deste. Além do mais, existem indicativos que vem apresentando as contribuições e impactos que programas como o Pibid têm causando na educação, principalmente na formação inicial de professores. E isso fez com que surgisse o interesse em desenvolver uma pesquisa em torno do Pibid, e que oferecesse subsídios para futuras pesquisas e para os debates em torno da temática. Já a escolha pelo projeto de Pedagogia, se deu na medida em que a pesquisadora é graduada em Pedagogia, e participou como bolsista do Subprojeto de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó. Outro ponto que fez com que optássemos por esse Curso, e subprojeto foi que o diferencial que projeto de pedagogia tem em relação aos demais, sendo o mesmo subdividido em dois grupos: um que contempla a educação infantil e outro os anos iniciais do ensino fundamental, proporcionando desta forma, que os envolvidos tenham e vivenciem diferentes situações e experiência em ambos espaços de atuação do pedagogo.

No que tange a escolha pelos relatórios finais, a mesma se deu pela compreensão de que esses documentos são balizadores do Programa, já que são uma espécie de produto final, nos quais são expostas todas as atividades desenvolvidas, bem como os objetivos e aprendizagens adquiridas. Acredita-se que através desses documentos será possível sondar a presença de saberes inerentes à prática docente, devido ao fato de os documentos expressarem o percurso realizado pelos envolvidos no programa.

Nesse contexto, acredita-se ser importante trazer uma breve contextualização da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS). A UFFS é uma instituição de ensino superior pública e popular, foi criada em 15 de setembro de 2009 pela lei n. 12.029. Atualmente a universidade abrange mais de 400 municípios da Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL.

A Mesorregião Grande Fronteira do MERCOSUL abrange o Norte do Rio Grande do Sul, o Oeste de Santa Catarina e o Sudoeste do Paraná. Esta mesorregião se localiza em área de fronteira com a Argentina e compreende 396 municípios, com área total de 120,8 mil quilômetros quadrados e população de 3,8 milhões de habitantes. (RELATÓRIO DE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL, 2017, p. 26)

A UFFS é uma instituição com campi em Chapecó no estado de Santa Catarina (SC), Realeza, Laranjeiras do Sul no estado do Paraná (PR) e Cerro Largo, Passo Fundo e Erechim no estado do Rio Grande do Sul (RS). A instituição favorece o ingresso de

alunos da escola pública. A Universidade conta com 40 cursos de graduação, 4 cursos de especialização, 11 mestrados e 2 doutorados interinstitucionais. Há também muitos projetos no âmbito da pesquisa e extensão, e que juntamente com o ensino formam os três pilares que alicerçam as atividades da instituição.

Dentre esses projetos desenvolvidos está o PIBID, o qual como já mencionado é uma iniciativa de valorização e aperfeiçoamento da formação de professores para a educação básica. A participação da UFFS iniciou no ano de 2010, por meio do edital n. 001/2011/CAPES, com um projeto que contava com 12 subprojetos associados, distribuídos em 4 campi, participaram também 01 coordenador institucional, 01 coordenador de gestão, 12 coordenadores de áreas, 15 professores supervisores e 96 bolsistas.

No ano de 2012, por meio do edital n. 011/2012/CAPES, a UFFS participou de um processo de ampliação de subprojetos e vagas. Desta forma, o programa abrangeu os cinco *Campi* da universidade e todas as suas licenciaturas. Já no ano de 2013, amparada pelo edital n. 061/2013/CAPES, a participação da UFFS passou a contar com 23 subprojetos associados distribuídos nos *Campis* da universidade.

O Pibid na Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS *Campus* Chapecó – SC, tem como objetivo a concessão de bolsas de iniciação à docência para acadêmicos de cursos de licenciatura da Universidade, que submeteram propostas à Capes, seguindo os termos do edital e das portarias que normatizam o programa.

São, obrigatoriamente, atribuições dos bolsistas contemplados com bolsa do Pibid da Universidade Federal da Fronteira Sul:

- I- participar das atividades definidas pelo projeto;
- II- dedicar-se, no período de vigência da bolsa a, no mínimo, (16) horas semanais às atividades do Pibid, sem prejuízo do cumprimento de seus compromissos regulares como discentes;
- III- tratar todos os membros da comunidade escolar com cordialidade, respeito e formalidade adequada;
- IV- atentar-se á utilização da língua portuguesa de acordo com a norma culta, quando se tratar de comunicação formal do programa;
- V- assinar Termo de Compromisso do programa;
- VI- restituir a Capes eventuais benefícios recebidos indevidamente do programa, por meio de Guia de Recolhimento da União (GRU);
- VII- informar imediatamente ao coordenador da área qualquer irregularidade no recebimento de sua bolsa;
- VIII- elaborar portfólio ou instrumento equivalente de registro com a finalidade de sistematização das ações desenvolvidas durante sua participação no projeto;
- IX- apresentar formalmente os resultados parciais e finais de seu trabalho, divulgando-os nos seminários de iniciação a docência promovido pela instituição;

- X- participar das atividades de acompanhamento e avaliação do Pibid definidas pela Capes;
- XI- assinar termo de desligamento do projeto, quando couber. (EDITAL N. 047/UFFS/2014, p. 5).

Aqui cabe destacar que o Pibid da UFFS tem um diferencial em relação aos desenvolvidos em outras instituições, pois, segundo as bases legais que o amparam, os bolsistas têm como atribuição o cumprimento de 08 horas semanais, mas o projeto desenvolvido pela UFFS compreende o cumprimento de 16 horas semanais. Desta forma, além dos bolsistas estarem inseridos nas instituições de educação básica, também tem o espaço de discussão dentro da universidade com seus respectivos coordenadores de área. A ampliação da carga horária dos bolsistas é uma forma que a universidade encontrou para que a articulação entre teoria e prática, bem como a aproximação universidade escola e o enriquecimento do processo formativo dos acadêmicos envolvidos, acontecesse de forma efetiva.

Cabe ressaltar ainda, que na UFFS o programa já teve bons resultados, os quais culminaram no desenvolvimento e publicação de um livro intitulado “Iniciação à Docência: experiências, significações e perspectivas”, o qual contou com a participação de docentes envolvidos com o Pibid e também com os bolsistas participantes. Nele, estão expostas as experiências, bem como a importância e os impactos do Programa para a formação de professores e para a educação básica, além de publicações em eventos da área.

Dentre os projetos desenvolvidos pela Instituição, lançamos neste estudo um olhar mais atento para o projeto do curso de Licenciatura em Pedagogia do *Campus* Chapecó, pelo fato de que será parte integrante desta pesquisa. O Pibid do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, *Campus* Chapecó, teve início em junho de 2011, com carga horária de 16 horas semanais, como citado anteriormente, sendo estas distribuídas em 08 horas em instituição de ensino básica e 8 horas de estudo junto à coordenação de área.

O referido projeto possibilita a qualificação no processo de formação e iniciação à docência através da participação do licenciando no cotidiano escolar, da atuação no planejamento das ações educativas, vivenciando metodologias diferenciadas, tanto em nível da educação infantil como do ensino fundamental. Ressalta-se que o Projeto do curso de Pedagogia – *Campus* Chapecó – abrange também a relevância deste para formação continuada dos professores das escolas participantes.

Nesse sentido, Pezzini et al., (2013, p. 152) afirma que:

Os bolsistas do PIBID do curso de Pedagogia têm a oportunidade de realizar mediações através do projeto nas escolas. Além de conhecer a vivência profissional e as relações interpessoais ocorridas no cotidiano de uma escola, participar nas experiências metodológicas, e assim obter uma visão concreta sobre os desafios da profissão.

No subprojeto de Pedagogia da UFFS são previstas algumas ações, as quais são desenvolvidas na vigência do programa. Dentre elas estão: a apresentação do programa aos bolsistas; conhecimento do projeto político-pedagógico das escolas envolvidas; bem como das principais necessidades da instituição; além de assuntos relacionados à educação e ao processo de ensino e aprendizagem; a realização de reuniões para a avaliação do desenvolvimento do projeto, produção de projetos didáticos e materiais para subsidiar o trabalho dos bolsistas e a inserção dos acadêmicos na práxis pedagógica.

Desta forma, nos anos de 2011, 2012 e 2013 o subprojeto do Pibid – Pedagogia abrangia apenas os anos iniciais do ensino fundamental. Já nos anos seguintes, com um novo edital de seleção, o projeto de Pedagogia foi subdividido em dois grupos de bolsistas, que compreendiam anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil. Este projeto passou a ter duração de dois anos, ocorrendo ao final do primeiro ano a inversão dos grupos de bolsistas, para que, dessa maneira, os 25 bolsistas possam vivenciar ambas experiências.

O Pibid do curso de Pedagogia, assim como dos demais cursos trouxe importantes contribuições. Desde sua inserção, dezenas de acadêmicos bolsistas têm a oportunidade de qualificar sua formação inicial, haja vista que, por meio do programa, eles são inseridos no ambiente escolar, participando e intervindo efetivamente.

O programa tem proporcionado grandes discussões em torno de diferentes aspectos ligados à formação inicial e continuada de professores. Além de se constituir como um importante mecanismo de aproximação da universidade com a escola, permite a vivência de diferentes experiências e a reflexão acerca dos processos formativos, bem como dos saberes que são reconhecidos pelos docentes universitários.

No entanto, como qualquer outra política, o Pibid tem limites e desafios a serem superados. Isso depende essencialmente do comprometimento de seus envolvidos, para que o programa continue surtindo efeitos e contribua cada vez mais para a formação inicial de professores, bem como para a educação básica.

Desta forma, apresentam-se as estratégias a serem utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa. No que diz respeito aos procedimentos técnicos, será realizada a coleta de dados, na sequência será feita a análise dos dados. Como procedimento de análise de dados, será utilizada a Análise de Conteúdo, na perspectiva de Bardin (2016):

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 42 *apud* MINAYO, 2011, p. 83).

Nesse sentido, Bardin propõe que o estudo de documentos seja constituído das seguintes etapas: “Organização da análise, codificação, categorização e inferência”. (BARDIN, 2016). Etapas essas que iremos descrever na sequência.

A primeira etapa conforme Bardin (2016) é a organização da análise, a qual se organiza em três polos, sendo eles: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados; a inferência e a interpretação. Na pré-análise ocorre a organização propriamente dita. Bardin (2016, p. 125) destaca que, “esta primeira fase possui três missões: a escolha dos documentos a serem submetidos à análise; a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final”. Importante salientar que, esses três fatores não se sucedem, obrigatoriamente, segundo uma ordem cronológica.

A etapa que consiste a pré-análise objetiva a organização. Nesta etapa, foram realizadas as seguintes atividades: inicialmente, realizou-se o que Bardin chamou de leitura flutuante – em que é estabelecido um primeiro contato com os documentos que serão analisados, com o intuito de conhecer o texto – em seguida fez-se a escolha dos documentos, os quais podem ser determinados *a priori*. Também, é nesta primeira etapa que constituímos a formulação das hipóteses e dos objetivos, além da referenciação dos índices e a elaboração de indicadores e, por fim, a preparação do material.

A próxima etapa da análise compreende a codificação. Conforme Bardin (2016, p. 133) “A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo regras precisas dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão”. A organização desta etapa compõe-se de três escolhas, segundo Bardin (2016), sendo elas:

o recorte – escolhas das unidades; a enumeração – escolha das regras de contagem e a classificação e agregação – escolha das categorias.

A etapa seguinte consiste na categorização, Bardin (2016, p. 147) destaca que,

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento do gênero (analogia), com critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

A terceira etapa da análise de conteúdo de Bardin consiste na inferência e interpretação, ou seja, é o tratamento dos resultados. Pode-se afirmar que essa etapa começa ainda na pré-análise, mas é somente neste ponto que ela alcança maior intensidade. Com o intuito de exemplificar as etapas da análise de conteúdo, consideramos interessante trazer o fluxograma a seguir, o qual a autora traz em seu livro e, que deixa claro todas as etapas da análise.

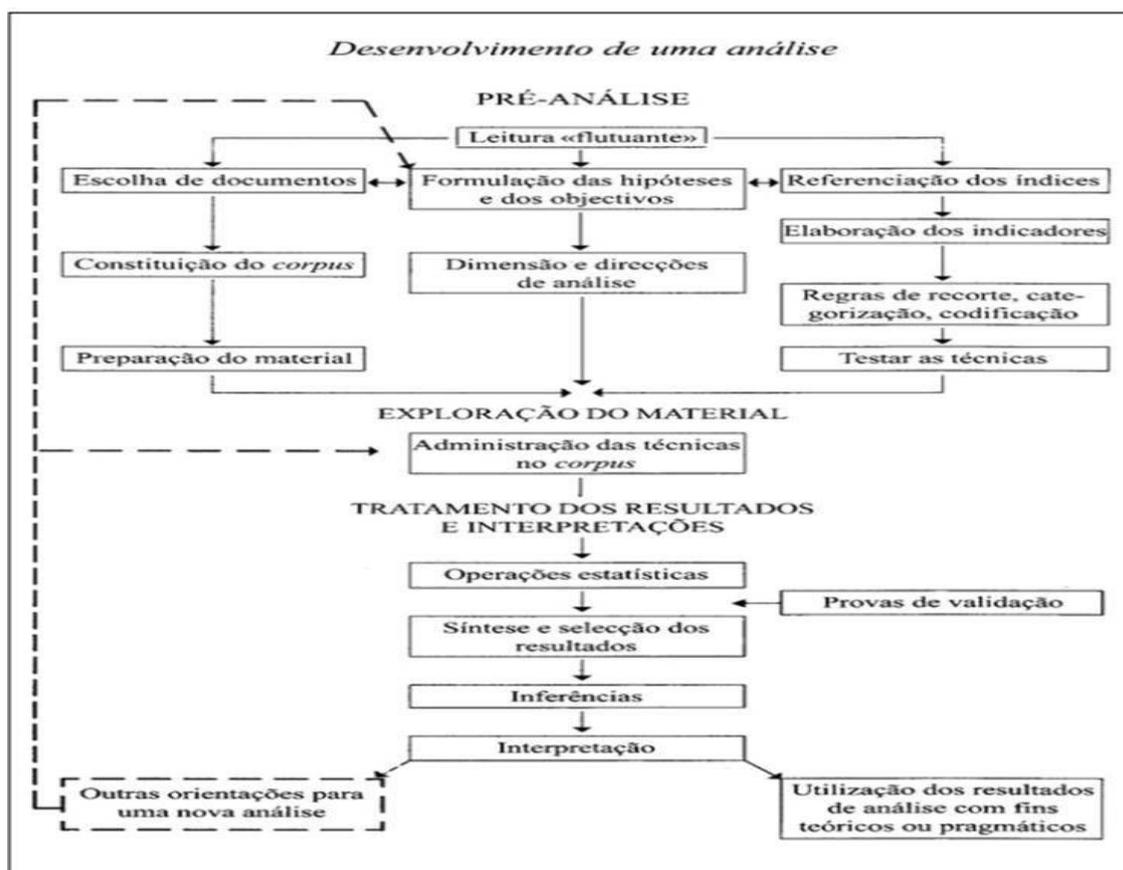


Imagem 1 - Fluxograma de desenvolvimento de uma análise Bardin (2016)

Fonte: Bardin (2016, p. 132).

Diante do exposto, para o desenvolvimento desta pesquisa, nesta perspectiva, inicialmente se fez uma apropriação das perspectivas de Gauthier, considerando os saberes expressados pelo autor, além de uma busca em bancos de dados como Anped,

Banco de teses e dissertações da Capes e Banco de Dissertações e Teses Digitais (BDTD), com o intuito de conhecer os estudos que se tem desenvolvido acerca da temática no período que compreende os anos de 2009 a 2017, colocando, assim, a pesquisadora em contato com o que já foi produzido sobre o assunto que ela investiga. Esta busca auxiliou no aprofundamento do tema, bem como na contextualização da intencionalidade da pesquisa.

Em seguida, considerando os estudos de Gauthier, delimitaram-se as categorias de análise, as quais auxiliaram no tratamento e análise dos dados coletados mediante o manuseio dos documentos compilados. Sendo elas: Saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber experiencial e saber da ação pedagógica.

Posteriormente, realizou-se a compilação dos documentos a serem analisados e, que foram definidos para o desenvolvimento desta pesquisa, sendo eles: os relatórios finais do Pibid de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó, desde a implantação do programa na Universidade, a qual aconteceu em 2010, e também, os relatórios finais do Pibid – UFFS/Chapecó. Neste último realizamos uma leitura e análise mais geral, por tratar-se de um documento que contém informações de todos os subprojetos da Universidade, neles buscamos encontrar os compromissos, impactos, contribuições e dificuldades presentes no Pibid, diferentemente dos relatórios do Pibid de Pedagogia, os quais passaram por uma análise minuciosa considerando as categorias definidas previamente por meio da obra de Gauthier, e buscando investigar a mobilização ou não de saberes.

Uma vez compilados esses documentos, iniciou-se a leitura e o breve mapeamento e descrição dos dados. É nesta etapa do trabalho que se desenvolve uma leitura mais detalhada dos documentos, tomando como referência as categorias definidas anteriormente e, assim buscar identificar sua presença (ou não) nos documentos analisados. As categorias de análise como já mencionado anteriormente, foram definidas mediante os estudos das concepções de Gauthier.

A próxima etapa do trabalho consiste no tratamento dos dados coletados e categorizados, em que se utiliza dos procedimentos de inferência e interpretação, apresentados por Bardin (2016) de uma forma mais aprofundada. Desta forma, a análise dos dados nesta etapa, busca identificar quais os saberes que são utilizados como categorias de análise e que são predominantemente mobilizados no Pibid e se são mobilizados. Também se buscará identificar outros saberes que eventualmente possam

ser mobilizados, os quais serão considerados como complementares, por saírem das categorias iniciais de análise, e também, considerar-se-á as lacunas que poderão aparecer.

Espera-se com esses aportes documentais alcançar os objetivos aos quais a pesquisa se propõe. Estabelecem-se as possíveis estratégias que permearam o desenvolvimento deste estudo, bem como a investigação dos registros.

Desta forma, o capítulo seguinte apresenta o referencial teórico, a partir das ideias de Clermont Gauthier. Fazendo inicialmente uma contextualização em relação ao autor, considerando seu processo formativo e profissional. Na sequência, elucidam-se os elementos constituintes do repertório de saberes que o autor apresenta, e que balizarão o percurso de desenvolvimento desta pesquisa.

3 OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS PELOS PROFESSORES SEGUNDO CLERMONT GAUTHIER: SEUS DESDOBRAMENTOS CONCEITUAIS

Este capítulo tem por intuito apresentar os elementos que constituem o repertório de saberes categorizado por Clermont Gauthier et al. em sua obra “Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente” e sua contribuição para o processo de formação e profissionalização docente.

Para tanto, traçou-se um itinerário, o qual segue desde a apresentação de algumas concepções de saberes existentes em diálogo com a categorização proposta por Gauthier, com o objetivo de estabelecer um diálogo entre os autores, buscando não só apresentar as concepções, mas também, justificar a escolha pelo autor, até a explicitação dos conceitos de Gauthier que serviram como suporte para o desenvolvimento deste estudo.

3.1 AS CONCEPÇÕES SOBRE “SABERES”

[...] visto que as sociedades vêm se transformando rapidamente, a competição entre os Estados está cada vez mais acirrada e a posse do saber tornou-se um elemento de primeira importância. (GAUTHIER, 2013, p. 13).

Para iniciar esta seção a epígrafe escolhida, escrita por Clermont Gauthier e que faz parte de sua obra citada anteriormente, permite refletir acerca do papel e da importância que o saber tem assumido diante das transformações ocorridas na

sociedade. Importância esta que instigou ampla e sistemática reflexão a respeito da formação dos professores e da profissão docente.

Nesse sentido, Gauthier et al., (2013, p. 13), salienta que:

A situação atual apresenta-se, assim, propícia a uma reflexão profunda a respeito da formação dos professores e da profissão docente. Evidente, porém, que essa reflexão não deve se limitar às dimensões técnicas ou organizacionais. Ela deve considerar o próprio cerne da problemática do ensino que consiste em caracterizar a natureza dos saberes subjacentes ao ato de ensinar, isto é, o conjunto dos conhecimentos, competências e habilidades que servem de alicerce à prática concreta do magistério.

A partir disto Tardif (2012, p. 9) apresenta alguns questionamentos que são considerados válidos para refletir sobre os saberes docentes; para o autor, precisa-se indagar “Quais são os saberes que servem de base ao ofício de professor? Quais são os conhecimentos, o saber-fazer, as competências e habilidades que os professores mobilizam diariamente? Como esses saberes são adquiridos?”.

A partir disso, é importante destacar que o ensino possui suas origens na Grécia antiga, tornando-se um ofício universal que tem se apresentado essencial nas sociedades contemporâneas. Sabemos que ensinar é um ofício há muito tempo praticado em todo o mundo, porém ainda pouco se conhece sobre os fenômenos que lhe são inerentes. Nesse sentido, Gauthier (2013, p. 17) afirma que: “O conhecimento desses elementos do saber profissional docente é fundamental e pode permitir que os professores exerçam o seu ofício com muito mais competência”.

Em nível mundial, os últimos anos foram ricos no que diz respeito às discussões sobre a educação. No que tange ao campo da formação docente, ao final do século XX foram implementados novos conceitos. Nesse sentido, as pesquisas sobre a formação docente vêm direcionando um olhar mais atento para a compreensão da prática do professor, considerando-o como mobilizador de determinados saberes inerentes à prática docente.

A discussão sobre essa temática, como já mencionado, surgiu em âmbito internacional nas décadas de 1980 e 1990, sendo que um dos principais motivos que contribuiu para a necessidade de estudos nessa área foi o movimento de profissionalização do ensino e sua contribuição para a constituição de um repertório de conhecimentos. O referido movimento tinha o intuito de elevar a formação do professor, bem como os salários e o *status* profissional.

Desta forma, os estudos relacionados aos saberes docentes fazem parte de um quadro amplo e diversificado. Internacionalmente são estudos que já vêm sendo desenvolvidos há várias décadas. De acordo com Tardif e Raymond (2000, p. 209):

Nos últimos vinte anos, uma grande parte da literatura norte-americana sobre formação de professores e sobre formação docente tem tratado dos saberes que servem de base para o ensino, o que os pesquisadores anglo-saxões designam muitas vezes pela expressão Knowledge base.

Neste sentido, considerando as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas é possível questionar: quais saberes são considerados pertinentes ao ensino, segundo esses estudos? Como eles são mobilizados na prática cotidiana? Acredita-se, aqui, ser importante e relevante expor algumas das concepções de saber existentes em diferentes estudos desenvolvidos ao longo do tempo, como forma de aprofundamento sobre a temática, e também, para tentar justificar a escolha por determinado autor como aporte teórico e que balizará o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Uma das autoras que desenvolve importantes estudos em torno da temática e que será para esta discussão é Pimenta (2009). Para a autora, na sociedade contemporânea, existe uma necessidade de se repensar a formação de professores, sendo que esta tem se apresentado como uma das demandas mais importantes dos anos de 1990.

É nesse contexto que pesquisas estão surgindo, direcionadas à análise da prática docente, as quais estão anunciando novos caminhos na direção da formação de professores. Um desses caminhos relaciona-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como aspecto a questão dos saberes que configuram a docência.

A autora busca, com seus estudos, ressignificar o processo formativo a partir da reconsideração dos saberes inerentes à docência, considerando a prática pedagógica como objeto de análise. Para Pimenta (2009), a mobilização dos saberes pelos professores é um passo importante para balizar o processo de construção da identidade profissional do professor. Diante disto, para a autora, existe o “saber da docência”, o qual se subdivide em três categorias: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos. Categorias essas que serão explicitadas na sequência.

Saber da docência – a experiência: Conforme a autora, ao ingressarem na universidade os alunos carregam consigo saberes sobre o que é ser professor. Saberes esses que são oriundos de suas experiências enquanto alunos durante sua vida escolar e que

possibilitam que identifiquem quais foram os bons professores, o que foram significativos em seu processo formativo. Diante disso, cabe aos cursos de formação inicial “[...] colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor”. (p. 20), auxiliando na construção da identidade de professor. Conforme Pimenta (2009), em outro nível, os saberes da experiência são também aqueles produzidos pelos docentes em seu cotidiano e que contribuem para a reflexão de sua prática.

Saber da docência – o conhecimento: Outro saber necessário ao professor, de acordo com Pimenta (2009, p. 21), é o conhecimento; para a autora, ele significa “[...] trabalhar com as informações, analisando-as, classificando-as, pois é preciso informar e trabalhar com as informações para se construir a inteligência”.

Saber da docência – saberes pedagógicos: Segundo a autora, quando os futuros professores são questionados sobre o conceito de didática, afirmam que ter didática é saber ensinar. Essa afirmação revela que os alunos esperam que por meio da didática eles adquiram todas as técnicas necessárias para serem aplicadas em qualquer situação para que o ensino dê certo, revelando, assim, que há certo reconhecimento de que para saber ensinar somente a experiência e os conhecimentos não bastam, são também necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Após expor, de forma breve, as perspectivas de Pimenta, outro autor que trabalha com algumas concepções de saber é Saviani (1996). Para o autor os seguintes saberes são considerados saberes que todos os educadores deveriam dominar e, conseqüentemente, fazer parte do seu processo formativo. São eles:

Saber Atitudinal: Este saber compreende, para Saviani (1996), os comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho docente. Também abrange aspectos que estão relacionados à postura do professor, tais como, pontualidade, disciplina, coerência, etc. Por fim, tratam-se de aspectos que fazem parte da identidade e conformam a personalidade do educador.

Saber crítico – contextual: “Trata-se do saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa.” (SAVIANI, 1996, p. 148). Nesta perspectiva, entende-se que o educador deve ser preparado para integrar à vida em sociedade, de forma a desempenhar seu papel de maneira ativa e inovadora, compreendendo a sociedade em que está inserido, e assim, identificar as suas

necessidades básicas e transformações, detectando as necessidades a serem atendidas pelo processo educativo.

Saberes Específicos: Incluem-se os saberes relacionados às disciplinas que integram os currículos escolares, sendo que estes saberes não devem ser ignorados pelos professores, pois devem fazer parte de todo o processo formativo.

Saber Pedagógico: Neste saber se incluem “[...] os conhecimentos produzidos pelas ciências da educação e sintetizados nas teorias educacionais, visando articular os fundamentos da educação com as orientações que se imprimem ao trabalho educativo.” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Saber didático-curricular: No saber didático-curricular estão inclusos os conhecimentos relacionados às formas de organização e desenvolvimento da atividade educativa, no que diz respeito à relação educando e educador, ou seja, o domínio do saber fazer.

Buscou-se aqui explicar uma categoria de saberes, que para Saviani todo o educador deveria dominar, e estes deveriam integrar todo o processo de formação docente.

Maurice Tardif e Clermont Gauthier vivem outra realidade educacional e têm desenvolvido importantes estudos em torno dos saberes docentes. Partindo da premissa de que o ensino é um ofício universal, e sua origem remonta à Grécia Antiga, Gauthier et al. (2013), afirma que este ofício atualmente mantém um papel relevante para as sociedades. No entanto, apesar deste histórico do ofício de ensinar, “[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos.” (GAUTHIER, 2013, p. 17).

Neste sentido, Gauthier e Tardif salientam que ainda existem muitas dificuldades quando se tenta definir a natureza do ensino e o que é necessário para saber ensinar, pois ainda são escassas as pesquisas que revelem o cotidiano de sala de aula, fazendo com que se torne difícil identificar “[...] o que acontece quando o professor ensina? O que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças?” (GAUTHIER, 2013, p. 17).

Segundo GAUTHIER, et al. (2013, p. 18) as preocupações em torno do que ensinar, quais os saberes necessários entre outras questões não são recentes. Os autores afirmam que, as mesmas são desenvolvidas desde o século 20, entretanto foi somente nos a partir dos anos 1970 que importantes estudos foram desenvolvidos, principalmente, na América e Europa. Mesmo sendo recentes, são estudos importantes,

pois revelam que os professores mobilizam um vasto repertório de conhecimentos próprios ao ensino, e que o conhecimento desse repertório é relevante para que se possa construir uma ideia em relação ao trabalho que é desenvolvido pelos professores em sala de aula. Para os autores, o conhecimento desse repertório próprio ao ensino poderá contribuir fortemente para diminuir o impacto que certas ideias preconcebidas e, conseqüentemente, errôneas apresentam sobre o ofício de ensinar, as quais “[...] prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo.” (GAUTHIER, 2013, p. 25).

Neste contexto, Tardif apresenta quatro saberes como sendo inerentes à docência, os quais são os saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e os saberes experienciais. Para o autor, “[...] pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional (das ciências da educação e da ideologia pedagógica) e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.” (TARDIF, 2012, p. 36).

Saberes da Formação profissional: O autor define esses saberes como um conjunto de saberes que são oriundos das instituições de formação de professores, em que o professor e o ensino se caracterizam como sendo objetos de saber, tanto para as ciências humanas quanto para as ciências da educação. “Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor.” (TARDIF, 2012, p. 37). Nessa perspectiva, esses conhecimentos tornam-se saberes que serão direcionados à formação científica dos professores.

No entanto, Tardif (2012) ressalta que, a prática docente não pode apenas ser considerada como um objeto de saber das ciências da educação, mas sim, como uma atividade que acaba mobilizando diferentes saberes, saberes esses que podem ser chamados de pedagógicos.

Saberes disciplinares: Os saberes disciplinares, segundo Tardif (2012), são transmitidos nos cursos de formação de professores e emergem da tradição cultural e de grupos sociais produtores de saberes.

Saberes curriculares: São os saberes que se apresentam sob a forma de programas escolares, os quais os professores devem conhecer, aprender e aplicar em sala de aula.

Saberes experienciais: São desenvolvidos pelos professores no exercício de sua prática, em que os professores, no seu cotidiano, acabam manifestando-os, baseados em seu trabalho e no conhecimento de seu meio.

Para Tardif (2012), os saberes aparecem como elementos constitutivos da prática docente. Segundo o autor, o professor ideal deve ser alguém que conheça “[...] sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia, e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.” (TARDIF, 2012, p. 39).

Seguindo nesta direção, Gauthier et al. (2013) faz uma categorização que até certo ponto se assemelha com a feita por Tardif (2012), porém o autor parte da premissa de que a prática pela prática somente, não basta; é preciso ter cientificidade, sendo necessário transformar a prática do professor, o que ele chama de saber experiencial em algo público e, testado por pesquisas realizadas no ambiente de sala de aula.

Eis que Gauthier apresenta o saber da ação pedagógica, o qual é justamente o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público. Neste sentido, a categorização feita por Gauthier (2013), é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores e, por isso, que se optou por usar como aporte teórico desta pesquisa o estudo desenvolvido por Gauthier e, conseqüentemente, os saberes apontados por ele e que são mobilizados pelos professores, sendo estes, os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

A partir do exposto até aqui e, para melhor visualização das concepções de saber apresentadas, foi elaborado o quadro exposto na sequência.

Pimenta (2009)	Saviani (1996)	Tardif (2012)	Gauthier (2013)
1. Saberes da Experiência. 2. Saberes do conhecimento. 3. Saberes Pedagógicos.	1. Saber atitudinal. 2. Crítico contextual. 3. Específico. 4. Pedagógico. 5. Didático curricular.	1. Saberes da formação profissional. 2. Das disciplinas. 3. Curriculares. 4. Da experiência.	1. Saberes disciplinares. 2. Curriculares. 3. Das ciências da educação. 4. Da tradição pedagógica. 5. Experienciais. 6. Da ação pedagógica.

Quadro 1 – Categorização dos Saberes Docentes.

Fonte: A autora.

O intuito desta tabela é fazer uma espécie de síntese do que foi exposto até aqui, e também, mostrar que os autores trazem em comum, com exceção de Saviani, é o saber experiencial, ressaltando que este saber é apresentado com muitas singularidades entre eles, as quais não serão abordadas neste estudo, mas que se acredita que são interessantes apresentá-las de forma breve.

Na sequência, será discorrido sobre itinerário de pesquisa de Clermont Gauthier, bem como seus desdobramentos teóricos, apresentado de forma mais clara, o reservatório de saberes e o repertório de conhecimentos específicos ao ensino proposto pelo autor.

3.2 O PERCURSO DE PESQUISA DE CLERMONT GAUTHIER E OS DESDOBRAMENTOS TEÓRICOS

Com o intuito de contextualizar a obra “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber Docente” e as perspectivas de Clermont Gauthier, é relevante evidenciar, inicialmente, um pouco de sua trajetória. Gauthier é um pesquisador com renome internacional e nacional. Ph. D, titular da cátedra de pesquisa do Canadá sobre formação em docência. Professor na Faculdade de Ciências da Educação da Universidade de Laval, em Quebec, no Canadá. É pesquisador no Centro de Pesquisa Interuniversitário sobre a Formação e a profissão docente e, foi o responsável pelo desenvolvimento da pesquisa que resultou na obra “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o Saber docente” que será utilizada como base para o desenvolvimento desta pesquisa.

Como aporte teórico para o desenvolvimento desta pesquisa, será utilizada a obra citada anteriormente intitulada “Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente”. Nesta obra é descrito um estudo desenvolvido a respeito dos saberes de professores no Canadá, apresentando as diferentes etapas da investigação, além das preocupações e o minucioso cuidado com a análise e tratamento dos dados e resultados. Além disso, Gauthier (2013) salienta que, por determinado período, foi direcionada mais importância aos motivos que levavam o aluno ao sucesso escolar, considerando fatores externos, do que considerar os professores e sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, Tardif e Lessard (2014, p. 8) afirmam que nos últimos anos,

[...] a maioria dos pesquisadores em ciências da educação reconhece plenamente, agora, a importância de partir da análise dos contextos

cotidianos nos quais atuam os agentes da educação, para melhor descrever e compreender sua atividade, com suas particulares dificuldades e seus pontos fortes. Assim, hoje dispomos de uma sólida base de conhecimentos para estudar a docência no âmbito escolar.

Nos últimos anos, os debates acerca da educação têm apresentado grande crescimento. Considerando as transformações que a sociedade vem sofrendo, a posse do saber tem se tornado elemento relevante. Neste sentido, recai sobre a escola grande responsabilidade, pois ela recebe, constantemente, exigências das mais diferentes esferas e aspectos, acaba sofrendo duras críticas, sendo culpabilizada por não cumprir seu papel. Além da escola, os professores também, têm sido alvo dessas críticas, por serem considerados os principais mediadores entre a escola e os alunos.

Nesse contexto, as instituições que formam os profissionais da educação também são criticadas e questionadas no que diz respeito à qualidade da educação disponibilizada aos alunos, bem como a competência dos professores responsáveis pela formação. Surge então, um quadro propício para reflexões a respeito da formação de professores e da profissão docente. Essa reflexão deve se dar de forma profunda, considerando os saberes inerentes ao ato de ensinar. Saberes esses que fazem parte de um conjunto de habilidade, competências, etc., que são uma espécie de base para a prática docente. Segundo Bourdoncle (1994, p.105 apud Gauthier et al., 2013, p. 66), “Não pode haver profissão sem um repertório de saberes formais capazes de orientar a prática.”

Neste sentido, Gauthier et al. (2013, p. 20) afirma que “[...] o ensino tarda a refletir sobre si mesmo”, pois diferente de outros ofícios o ensino fica restrito a sala de aula não conseguindo se expressar. Mesmo que o ensino venha sendo desenvolvido há muito tempo, ainda é difícil delimitar quais são os saberes envolvidos no neste exercício. Inúmeros são os fatores que implicam para que o ensino se encontre nesta condição, são ideias preconcebidas que contribuem para que esse ofício permaneça em uma “[...] espécie de cegueira conceitual.” (GAUTHIER et al, 2013, p. 20).

Segundo Gauthier et al. (2013), é natural ouvir, diariamente, algumas ideias preconcebidas sobre o ensino e que, conseqüentemente, trazem grandes implicações por serem um tanto errôneas. Destacam-se algumas destas ideias: constantemente ouvir que o ensino nada mais é do que a mera transmissão de conteúdos aos alunos, reduzindo, desta forma, o ato de ensinar, bem como o saber necessário para desempenhá-lo, que acaba centrando-se no simples conhecimento do conteúdo da disciplina, em que basta

apenas conhecer o conteúdo para estar apto a ensinar. Porém, sabe-se que o ofício de ensinar exige muito mais do que simplesmente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado. Cabe ressaltar, que o autor não desconsidera a importância de se conhecer o conteúdo, mas que só isso não é suficiente para desenvolver o ofício de ensinar.

Outra ideia que se ouve sobre o ensino é a de que, para ensinar é preciso apenas ter talento. Claro que o talento é algo necessário para o desenvolvimento de qualquer função, mas precisa ser acompanhado de trabalho e reflexão. Seguindo nessa direção, muitos ainda afirmam que para ensinar é preciso ter bom senso, além de seguir a intuição, ter experiência e cultura.

Quando se refere em ter bom senso para ensinar é como se houvesse negação de que a educação é um campo de disputa, permeada por conflitos de valores e de ideias, em que se colocaria, basicamente, em evidência um posicionamento, desqualificando, assim, o do outro. Usar o bom senso como argumento, é afirmar que não existe um conjunto de conhecimentos e habilidades para o ensino, que basta apenas usar o discernimento, como se este também não exigisse certo conhecimento.

Nessa mesma perspectiva, quando se fala em intuição se nega o saber. Conforme Gauthier et al. (2013, p. 23), “A intuição já foi definida como sendo uma imagem sem pensamento.”, impedindo, desta forma, que o ensino se expresse.

Outra ideia equivocada que se tem relacionado ao ensino é de que, para exercer o ofício de ensinar, basta ter experiência, pois é normal ouvir que ensinar é algo que se aprende na prática. É evidente que o saber experiencial é relevante para o ensino, porém, somente ele, não é suficiente, pois é praticamente impossível que o professor adquira tudo por meio da experiência, ele precisa do auxílio de um rol de conhecimentos/saberes. Segundo Gauthier et al. (2013) esse rol deve ser composto pelos seguintes saberes: disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

Nesse contexto, afirmar que a base do ensino é a cultura é outra ideia errônea. Mesmo o saber cultural sendo essencial no desenvolvimento da prática pedagógica, não se pode torná-lo algo exclusivo.

A partir do exposto até aqui, fica visível que ideias preconcebidas são prejudiciais ao processo de profissionalização do ensino. Lembrando que desprofissionalizar a atividade docente é, “[...] reforçar nos professores a ideia de que a

pesquisa universitária não lhes podia fornecer nada de realmente útil.” (GAUTHIER, 2013, p. 27).

Neste mesmo sentido, as ideias de um ofício sem saberes bloqueiam a constituição de um saber pedagógico, negando a complexidade do ensino e, conseqüentemente, o surgimento de um saber profissional.

Desta forma, é necessário evitar o erro de um ofício sem saberes e de saberes sem ofício. Segundo Gauthier et al. (2013, p. 28), “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”.

Torna-se, assim, pertinente refletir acerca da relação existente entre os saberes e a profissionalização docente, pois, para Gauthier (2013, p. 66), “[...] os diferentes enfoques da Sociologia das profissões atribuem um papel importante aos saberes na busca ou na manutenção do status de profissão.”.

Estudos apontam que existe uma diferença entre as profissões e as ocupações não profissionalizadas, sendo que, o grau das profissões vai se elevando, parte das profissões marginais, passando pelas que aspiram a profissionalização, em seguida pelas semiprofissões – onde se encontram os professores – e, por fim, chega nas novas profissões, até as tradicionalmente estabelecidas.

Neste sentido, no que diz respeito à profissionalização, Gauthier et al. (2013) afirmam que:

[...] a questão do saber, embora abordada diferentemente seja como processo interior de uma formação, seja como traço característico maior de uma profissão, seja como uma poderosa arma ideológica, permanece central em todo o processo de profissionalização de uma ocupação. [...] as profissões instituídas souberam desenvolver, através do tempo, um *corpus* de conhecimentos especializados, bem demarcados, científicos e padronizados, transmitidos pela educação profissional e pela prática clínica. [...] é nisso que se fundamenta o seu *status* profissional. (GAUTHIER, 2013, p. 71).

Acredita-se que no ensino exista esse saber empírico, capaz de proporcionar uma base sólida para sustentar a prática e a formação profissional. Bourdoncle (1994, apud Gauthier 2013, p. 71) recomenda que:

Os esforços para reformar a formação dos professores e a profissão docente devem começar, então, por um sério trabalho de elaboração de um repertório de conhecimentos da profissão e pelo desenvolvimento de meios pelos quais esse repertório possa ser comunicado. [...] Entre todas as profissões, o ensino é aquela que deveria estar assentada sobre um sólido núcleo de conhecimentos, considerando que o desenvolvimento e a transmissão de conhecimentos constituem a sua própria essência.”.

Tomando como base as afirmações acima, é importante ressaltar que, de maneira alguma, se pode ser ingênuo a ponto de acreditar que a profissionalização poderia garantir pleno sucesso na reforma da educação. Pois ela não está livre de sofrer efeitos perversos, uma vez que a situação dos professores diante da profissionalização tem se apresentado de forma bastante problemática; e, dentre os muitos pontos que afetam e dificultam esse processo, está a imagem desvalorizada que o ensino carrega, uma imagem estereotipada de que o ensino é direcionado como uma ocupação para mulheres ou por ser uma carreira que muitos optam por falta de algo melhor para fazer. Isso faz com que o recrutamento de excelentes profissionais seja afetado, assim como o reconhecimento por parte do governo e das elites.

Outro fato que afeta bastante é a aparente despreocupação por parte dos professores com os debates acerca da profissionalização, o que leva a entender que eles não estão realmente preocupados. Temos também, outras dificuldades como, a questão dos salários que acabam afetando diretamente no processo de profissionalização do ensino. Desta forma, cabe salientar que a determinação e o desenvolvimento de saberes aparecem como tarefas importantes no contexto atual.

3.3 O RESERVATÓRIO DE SABERES

Diante do exposto é importante destacar o que Gauthier et al. (2013) entendem por saber, cabendo aqui explicitar a noção de saber que tange o estudo do autor. Quando se referencia os saberes dos professores, se está mencionando um assunto relativamente recente, mas que vem se desenvolvendo intensamente nos últimos anos. Essa preocupação com a questão do saber se encontra em diferentes pesquisas, nas mais diversas temáticas e intenções.

Cabe aqui, então, questionar: o que delimita um saber? Até o momento foram tecidas considerações acerca dos saberes dos professores e proposições que circundam essa temática, mas, o que exatamente é esse saber? Para buscar elucidar esse questionamento se recorre à noção de saber usada pelo autor, que, segundo ele, não é uma resposta definitiva para esse questionamento, mas que busca esclarecer de forma mais aprofundada essa interrogação.

Para Gauthier et al. (2013), é possível afirmar que o saber se define a partir de três concepções, sendo elas: a subjetividade, o juízo e a argumentação. Na subjetividade, o saber se fundamenta na racionalidade, pois ele não se fundamenta em

nenhuma crença nem em alguma falsa constatação, mas sim, na constatação e na demonstração lógica. De acordo com Gauthier et al. (2013, p. 334), “[...] o saber é fruto de um diálogo interior marcado pela racionalidade”.

Já a concepção que associa o saber ao juízo, compreende o saber como um juízo verdadeiro, sendo o saber consequência de uma atividade intelectual. Conforme Gauthier et al. (2013, p. 334), “O saber estará presente, portanto, nos discursos que apresentam um juízo verdadeiro sobre um objeto, um fenômeno: os discursos assertóricos. Assim, o saber encontra-se unicamente nos juízos de fato, com exceção dos juízos de valor”.

A terceira concepção apresentada como lugar do saber é a argumentação, em que um saber pode ser definido por meio de uma atividade discursiva, o sujeito tenta validar uma ação por meio da dialética ou da retórica. Desta forma, as três concepções apresentadas brevemente, embora diferentes, assemelham-se em um determinado ponto, a racionalidade, de modo que a natureza do saber está sempre atrelada à questão da racionalidade.

Essa ideia restringe a noção de saber aos discursos e às ações cujos sujeitos estão em condições de apresentar uma justificação racional. Quando falamos de saber, englobamos assim os argumentos, os discursos, as ideias, os juízos e os pensamentos que obedecem a exigência de racionalidade, ou seja, as produções discursivas e as ações cujo agente é capaz de fornecer os motivos que as justificam. (GAUTHIER, et al. 2013, p. 337).

Essa concepção de saber acaba por se diferenciar de tantas outras existentes por não fazer do professor um cientista e não transformar tudo em saber, nem toda a prática social em saber, pois “[...] não estamos sempre prontos a fornecer argumentos para justificar nossas ações”. (GAUTHIER et al. 2013, p. 337).

Além do mais, apresenta outra vantagem, pelo fato de não impor ao professor um modelo preconcebido de racionalidade, em que o saber docente pode ser racional sem ser um saber científico. O saber é muito mais fruto de interações entre os sujeitos, em que aquele terá valor na medida em que o processo de questionamento se mantenha aberto, pois se o saber se tornar algo fechado, acaba impedindo que seja feita uma reflexão e se torna um saber estático.

Neste contexto, apresenta-se na sequência um quadro, apresentado por Gauthier et al. (2013), no qual está exposto o rol de saberes defendidos pelo autor. A partir disto, buscar-se-á tecer algumas considerações a respeito desses saberes que estão sintetizados no quadro abaixo. Será tomado como ponto de partida as ideias de Clermont Gauthier,

com o intuito de expor e compreender de que modo esses saberes são mobilizados pelos docentes

SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES	SABERES
Disciplinares (A matéria)	Curriculares (O programa)	Das ciências da educação	Da tradição pedagógica (O uso)	Experienciais (A jurisprudência particular)	Da ação pedagógica (O repertório de conhecimentos do ensino ou a jurisprudência pública validada)

Quadro 2 - O reservatório de saberes.

Fonte: Gauthier et al. (2013, p. 29).

O primeiro a ser abordado é o saber disciplinar. Esse saber está relacionado aos saberes produzidos por pesquisadores e cientistas.

Os saberes disciplinares correspondem às diversas áreas do conhecimento, correspondem aos saberes que se encontram à disposição de nossa sociedade tais como se acham hoje integrados à universidade sob forma de disciplinas, no âmbito de faculdades e cursos distintos (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p.59 apud GAUTHIER, 2013, p. 29).

Neste sentido, ao ensinar, o professor faz uso desses saberes disciplinares produzidos por pesquisadores. Ressalta-se que o saber disciplinar precisa estar junto a outros saberes, pois sozinho não pode representar o saber docente.

Outro saber apresentado no quadro acima é o saber curricular, o qual está atrelado aos programas. Programas estes que devem ser conhecidos pelos professores, haja vista que não são produzidos por eles, mas sim, por outros agentes. Os quais, na maioria das vezes, trabalham para o governo ou são especialistas de diferentes disciplinas.

Conforme Gauthier et al. (2013), no Brasil os Programas também sofrem modificações pelas editoras, os quais os transformam em manuais de exercícios. Por isso, é necessário que o professor conheça o programa, pois este faz parte de seu reservatório de conhecimento, servindo como ferramenta de apoio para planejar e avaliar sua prática docente.

O próximo saber abordado por Gauthier et al. (2013), é o saber das ciências da educação. Esse saber é adquirido pelos professores no decorrer de sua formação ou no seu trabalho, são os conhecimentos profissionais. Esse saber, embora não auxilie diretamente o professor no ato de ensinar, acaba informando o docente em relação a diversas situações da educação de modo geral. O saber das ciências da educação acaba permeando a forma de o professor existir profissionalmente.

O saber da tradição pedagógica segundo Gauthier et al. (2013, p. 32):

[...] chegou até nós e povoa não somente nossas recordações de infância, mas também uma boa parte do cotidiano das escolas atuais. Essa tradição pedagógica é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade.

Desta forma, essa representação da profissão, serve como uma espécie de molde para guiar o comportamento dos professores. Importante ressaltar que, esse saber acaba resultando em alguns erros, porém ele deve ser adaptado e modificado através do saber experiencial e validado pelo saber da ação pedagógica.

O saber experiencial está estritamente ligado às próprias experiências. Experiências essas que, proporcionam aprendizado significativo e que se tornam uma atividade de rotina. No entanto, muitas das experiências vivenciadas pelos professores, por serem pessoais, acabam por ficar confinadas no ambiente da sala de aula. Desta forma, o professor realiza julgamentos privados que permanecem em segredo, em que os julgamentos e as razões nas quais se baseia não são testados e conhecidos publicamente. Neste sentido, o saber experiencial acaba sendo limitado por pressupostos e argumentos que não são testados através de métodos científicos.

O último saber exposto por Gauthier é o saber da ação pedagógica, o qual receberá uma atenção especial nesta pesquisa, por ser considerado um dos mais importantes saberes deste reservatório. Deste modo, o saber da ação pedagógica nada mais é do que o saber experiencial dos professores quando este se torna público e testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula, pois, uma jurisprudência particular não tem utilidade para a formação docente e o saber acaba por se perder a partir do momento que o professor deixa de exercer seu ofício.

Os resultados oferecidos pelas pesquisas sobre o saber da ação pedagógica, destarte, podem trazer importantes contribuições ao aperfeiçoamento da prática docente. Porém, esse saber legitimado pelas pesquisas é o menos desenvolvido no repertório de saberes, mas o mais importante para a profissionalização do ensino.

[...] os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. De fato, na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuará recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma, continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não o distinguem em nada, ou em quase nada, do cidadão comum. (GAUTHIER et al. 2013, p. 34).

Considerando os saberes explicitados, convém ressaltar que as condições sociais e históricas nas quais o professor exerce sua profissão são determinantes para a mobilização de saberes. Portanto, não se podem desassociar os saberes das condições de trabalho do professor, pois os saberes docentes estão diretamente atrelados ao trabalho do professor. Nesse sentido, Gauthier et al. afirma que:

[...] o repertório de conhecimentos deve ser extraído da prática docente. O repertório de conhecimentos diz respeito unicamente à parte normalizável do saber docente oriunda do exercício cotidiano do magistério em sala de aula. A importância de construir um tal repertório reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torna-lo público e acessível. (GAUTHIER et al., 2013, p. 179).

Diante destas considerações, é importante salientar que os saberes docentes e a prática pedagógica estão intrinsecamente atrelados, pois é no exercício da prática docente que eles são mobilizados, construídos e reconstruídos. Sendo estes um conjunto de saberes oriundos de diferentes fontes e os saberes docentes de extrema relevância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico dos professores e de grande potencialidade para o trabalho docente.

É importante também salientar que os saberes nos quais os professores se apoiam estão diretamente ligados às condições nas quais exercem sua profissão, pois geralmente os docentes produzem soluções para os problemas que encontram. Desta forma, os saberes estão atrelados ao contexto social no qual o professor está inserido, sendo que esse contexto acaba influenciando diretamente sobre os saberes. Neste sentido, a profissão docente carece de saberes particulares, os quais devem servir como base à prática docente.

A partir do que foi exposto, o repertório de conhecimentos está ligado à eficácia do ensino, bem como deve ser retirado da prática docente, buscando examinar o que o professor realiza em sala de aula, identificando, assim, os saberes mobilizados pelos professores diariamente no desenvolvimento de suas atividades.

Nesse contexto, o repertório de conhecimentos surgiu como uma alternativa de melhorar a formação dos professores, pois a delimitação desse repertório contribui para definir o status profissional dos professores. Gauthier et al. (2013, p. 78), propõe “[...] que se conceba o papel do professor não como de um artesão, nem de um técnico, nem de um especialista de disciplinas, mas sim como de um profissional”. Faz-se necessário, assim, um repertório de saberes formais, que oriente a prática docente, e auxilie no processo de profissionalização.

A constituição de um repertório de conhecimentos deve ser extraída, como já mencionado, da prática docente. Tal repertório diz respeito à formalização do saber docente oriundo da prática em sala de aula. A necessidade da constituição de um repertório de conhecimentos “[...] reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos bons professores a fim de torná-lo público e acessível”. (GAUTHIER et al., 2013, p. 179).

Buscando elucidar de maneira mais aprofundada a questão da construção de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, na próxima seção, serão tecidas algumas considerações, com vistas a esclarecer um pouco mais sobre esse repertório e sua contribuição para a prática e profissionalização docente.

3.4 REPERTÓRIO DE CONHECIMENTOS ESPECÍFICOS AO ENSINO

Inicialmente, considerando a exposição anterior sobre o reservatório de saberes proposto por Gauthier et al., (2013), pergunta-se: o que é um repertório de conhecimentos específicos ao ensino? Como ele é constituído? E de que forma auxilia na prática docente?

Tomando como ponto de partida os argumentos até aqui apresentados, percebeu-se que o ensino, enquanto um ofício, sempre esteve entre duas ideias: a de agir como se não necessitasse de nenhum saber pedagógico, ou seja, um ofício sem saberes; ou, então, como se as pesquisas tratassem de algo diferente do estudo, do saber docente. Ou seja, saberes sem ofício. Ressalta-se que esses dois fatores foram fulcrais para o retardamento de pesquisas específicas sobre o ensino.

A partir da década de 1980, muitos autores começaram a desenvolver estudos, afirmando a existência de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. A constituição desse repertório de conhecimento proporcionará aos professores o compartilhamento de um conjunto de experiências e saberes.

Nesse sentido, “No campo do ensino, o repertório de conhecimentos é o conjunto de saberes, de conhecimentos, de habilidades e das atitudes de que um professor necessita para realizar seu trabalho de modo eficaz num determinado contexto de ensino.” (WILSON; SHULMAN; RICHERT, 1987, p. 105, apud GAUTHIER et al., 2013, p. 62).

Recorda-se que a criação de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino não vai abranger todo o saber dos professores, mas sim uma parcela de saberes oriundos

da prática docente e considerados necessários para a profissionalização docente. Profissionalização esta que, ao longo da história da educação, bem como da formação docente tem enfrentado inúmeras adversidades que a impedem de se constituir como tal, pois, por muitas vezes, serviu apenas para questões religiosas, ligadas ao espírito, outras para a ascensão da elite. Depois sofreu mudanças para que atendesse aos interesses de um capitalismo industrial, e, atualmente, é possível perceber que, atende aos interesses de uma economia globalizada e regulada pelo mercado. Neste sentido, Tardif (2002, p.47) afirma que:

Os saberes transmitidos pela escola não parecem mais corresponder, senão de forma muito inadequada, aos saberes socialmente úteis no mercado de trabalho. Tal situação pode conduzir ao desenvolvimento de uma lógica de consumo dos saberes escolares. A instituição escolar deixaria de ser um lugar de formação para tornar-se um mercado onde seriam oferecidos aos consumidores saberes-instrumentos, saberes-meios, um capital de informações mais ou menos úteis para o seu futuro 'posicionamento' no mercado de trabalho e sua adaptação à vida social (TARDIF, 2002, p. 47).

Em meio a todas essas mudanças, permeadas por interesses se encontra o professor. Desta forma, diante deste cenário tem se tornado difícil enxergar a profissão docente com autonomia. Pelo fato de faltar, na maioria das vezes, à profissão docente uma base de conhecimentos teóricos e procedimentais comuns e um delineamento dos próprios esquemas e das formas de desenvolvê-los e avaliá-los, como é possível acompanhar em outras profissões, as quais são vistas e consideradas de prestígio.

Ainda sobre, na educação alguns profissionais acreditarem ser suficiente apenas o domínio de conteúdos para ensinar, mesmo quando percebem que o ato de ensinar exige mais do que este domínio. E assim, como acontece em outras áreas profissionais, os saberes produzidos pelos professores são pouco compartilhados, o professor na maioria das vezes não fala sobre e o que sabe fazer. Neste sentido, Novoa (1992, p. 26) declara que, “A organização das escolas parece desencorajar um conhecimento profissional partilhado dos professores, dificultando o investimento das experiências significativas”.

Diante deste cenário, que concebe a profissão professor como uma semiprofissão, fica cada vez mais evidente que as transformações do ofício no sentido da profissionalização docente tem se tornado cada vez mais lenta e sujeita a regressões. Desta forma, está cada vez mais notória a importância que os saberes docentes têm assumido diante desse processo rumo à profissionalização docente, pois esses saberes

são oriundos de diferentes fontes e, fazem com que o professor possa julgar e avaliar a sua formação inicial e continuada.

A partir disto, fica evidente a importância dos saberes docentes e, conseqüentemente da criação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino. Ressaltando que este repertório deve ser definido a partir da prática em sala de aula, sendo que as pesquisas sobre a determinação de um repertório são importantes para revelar outros saberes validados pelas pesquisas e considerados essenciais para a atividade docente, ou seja, os saberes da ação pedagógica.

Neste sentido, o repertório de conhecimentos deve ser concebido a partir de enunciados que expressem algo da prática docente em sala de aula, ressaltando que este repertório não se reduz às práticas inconscientes dos professores.

De modo global,

[...] o essencial na questão de um repertório de conhecimentos próprios ao ensino reside na capacidade de revelar e de validar o saber experiencial dos professores para que ele não fique confinado somente ao campo fechado da prática individual, mas possa servir como reservatório público de conhecimento. (GAUTHIER, et al. 2013, p. 187).

Segundo Gauthier et al. (2013), infelizmente ainda se vivencia uma situação em que cada professor acaba recolhido em seu próprio universo e constrói para si uma espécie de jurisprudência particular. Essa constituição de uma jurisprudência particular ocorre no desenrolar de toda uma carreira, apoiando-se no saber experiencial. Muito raramente, essa jurisprudência cai no domínio público e passa pelo teste de validação. Desta forma, esse saber acaba sendo perdido no momento em que o professor deixa de exercer sua função, sendo isso pouco útil para a formação e profissionalização docente.

O repertório de conhecimentos como já foi assegurado, visa a tornar público um saber experiencial, possibilitando a constituição de um saber da ação pedagógica e servindo, dessa forma, para criar um saber a mais para o reservatório de conhecimentos para que os professores possam alimentar sua prática cotidiana em sala de aula.

Segundo Gauthier et al. (2013), faz-se necessário que a Pedagogia reflita sobre si mesma, tornando-se um lugar de troca entre aqueles que se interessam por ela. Neste sentido,

A Pedagogia só pode assumir plenamente o seu papel na medida em que se tornar um lugar no qual o saber se constrói; não somente um saber privado (o saber experiencial), mas também um saber público validado, ligado à ação, ao saber da ação pedagógica. (GAUTHIER, 2013, p. 393).

Neste contexto, é preciso superar os discursos de isolamento que impedem a melhoria da educação, pois sem teoria, sem um esforço de teorização, o trabalho docente não poderá se profissionalizar e, conseqüentemente, a Pedagogia não poderá se tornar um espaço de encontro, aberto e libertador.

Desse modo, a pesquisa relacionada ao ensino, aos saberes dos professores e sua validação provoca no professor a necessidade de conhecer as melhores formas de educar e instruir. É pertinente lembrar que, em seu reservatório de saberes, o docente dispõe vários saberes nos quais pode se ancorar para desenvolver sua prática em sala de aula, dentre eles os saberes curriculares, experienciais, da tradição pedagógica, das ciências da educação, os saberes disciplinares e o saber da ação pedagógica, que mesmo sendo um dos mais ausentes é considerado um dos mais essenciais.

Portanto, a pesquisa em torno do ensino pode contribuir para melhor compreensão e até mesmo a qualificação da prática docente, validando os saberes da ação pedagógica e, por conseguinte, constituindo um reservatório de conhecimentos ao ensino. Todavia, vale lembrar que, uma vez validados, esses saberes da ação pedagógica devem ser utilizados com prudência, em que se fará necessário que o professor conheça e avalie para que assim possa usar de forma prudente os resultados das pesquisas.

Diante das discussões expostas, até o momento, e na busca do desenvolvimento e efetivação dos caminhos escolhidos e delimitados para essa pesquisa, apresentam-se, no capítulo a seguir, a análise dos documentos institucionais do Pibid do curso de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó, definidos para essa etapa. Bem como os resultados obtidos e as possíveis reflexões. Tudo isso, à luz das categorias definidas a partir da categorização feita por Gauthier: os saberes disciplinares, curriculares, das ciências da educação, da tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica.

4 O PIBID – PEDAGOGIA NA UFFS: UMA ANÁLISE DOS SABERES MOBILIZADO NO PROGRAMA COM BASE NO RESERVATÓRIO DE SABERES DE CLERMONT GAUTHIER

No decorrer deste capítulo, realizamos a aproximação com os elementos que concretizam a análise do objeto de pesquisa desta dissertação. Para tal, fizemos o contato com os documentos institucionais compilados, na intenção de encontrar quais os saberes predominantes mobilizados no Pibid, conforme a categorização feita por Clermont Gauthier e seguindo as categorias anunciadas no capítulo anterior, bem como possíveis saberes que serão denominados como complementares, os quais não fazem parte das categorias definidas a partir do reservatório de saberes de Gauthier e também, possíveis lacunas que possam existir.

4.1 O PIBID – PEDAGOGIA NA UFFS: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

No decorrer desta seção, postulam-se as aproximações com os elementos que materializam a análise do objeto desta pesquisa. O contato com os documentos compilados, na perspectiva de atingir o objetivo principal a que nos propomos, bem como a presença dos saberes anunciados pelas manifestações das categorias: saber disciplinar, saber curricular, saber das ciências da educação, saber da tradição pedagógica, saber experiencial e saber da ação pedagógica, categorias estas já definidas previamente, utilizando como referência o reservatório de saberes exposto por Clermont Gauthier (2013), caracterizam nosso principal objetivo neste capítulo.

Em consonância com o objetivo desta pesquisa. Procurou-se identificar a mobilização de saberes no programa PIBID do curso de Pedagogia da UFFS - Campus Chapecó. Para isso, realizou-se a análise dos relatórios finais do referido programa e curso no período de 2011 a 2017, por considerar este movimento necessário, para compreender com mais veracidade e atingir o objetivo do estudo aqui proposto. Como já destacado, a base de análise dos documentos é a análise de conteúdo de Bardin (2016).

Com base na análise dos documentos, de imediato é possível sinalizar a presença de determinados saberes, salientando que uns aparecem com mais frequência e mais ênfase e outros não com a mesma intensidade. Tomando esta informação preliminar como referência, buscaremos trazer neste capítulo de forma mais clara e sistematizada os resultados que atingimos, por meio da apresentação de excertos retirados dos

relatórios e de reflexões obtidas a partir da análise desenvolvida na intenção de tornar nossa pesquisa mais fundamentada.

Neste sentido, com os relatórios compilados em mãos, ressaltando que além dos relatórios do subprojeto de pedagogia, também optamos por fazer uma análise mais geral dos relatórios de atividades finais do Pibid da UFFS/Chapecó, pois consideramos nessa etapa da pesquisa importante, não apenas olharmos para as atividades desenvolvidas e os resultados alcançados pelos envolvidos no subprojeto de pedagogia com o intuito de verificar a presença ou não de saberes, mas também, os objetivos iniciais do Programa presente nos relatórios de todo o Pibid- UFFS/Chapecó. E, conseqüentemente as contribuições e impactos fornecidos para as licenciaturas e para a formação de professores, também parte integrante destes documentos.

Desta forma, ao olharmos para o Relatório de Atividades Final do Pibid – UFFS/Chapecó ano de 2011, de início já nos deparamos com uma breve contextualização do Programa e dos compromissos deste para com a formação de professores e com a educação básica. Informações essas, que podem ser constatadas no recorte a seguir:

básica.

Nessa perspectiva, como resultados, a UFFS busca fortalecer a escola pública como espaço legítimo de formação de professores, de modo a contribuir com a melhoria da qualidade de ensino e da conseqüente melhoria da aprendizagem, tanto dos estudantes das licenciaturas quanto da educação básica, atendendo o exposto no inciso I, artigo 2º do Decreto 6094 de 24 de abril de 2007, que dispõe sobre o “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, mormente no que diz respeito “[...] ao foco na aprendizagem com “[...] resultados concretos” em busca de melhores índices educacionais, como o IDEB.

Portanto, salienta-se que a inserção, as vivências de docência e os compromissos com a formação de professores e com a educação básica reafirmam a articulação com o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, a missão da UFFS, bem como os PPC's dos cursos de licenciatura da Instituição, os quais explicitam compromissos com a relação teoria e prática, a interdisciplinaridade, a formação social e cultural, e o desenvolvimento das habilidades e competências necessárias ao exercício da docência como prática e compromisso social, ancorada na pesquisa e na extensão como ferramentas de formação.

Enfim, esperam-se os seguintes resultados com a execução deste Projeto:

- a) Melhoria da qualidade da formação dos licenciandos a ser obtida por meio do aumento do percentual de aprovação dos estudantes nas disciplinas dos cursos de licenciatura.
- b) Melhoria da qualidade de ensino, nas e das escolas de educação básica envolvidas, prioritariamente na perspectiva de contribuir para a elevação do IDEB, atendendo às diretrizes do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação;
- c) Melhoria da qualidade do ensino nas e das escolas públicas de educação básica mediante desenvolvimento das atividades mobilizadas pelo PIBID, tais como reforço escolar, produção de material didático subsidiário às práticas docentes, atuação no planejamento escolar, nos processos avaliativos, entre outras.
- d) Melhoria das práticas pedagógicas da escola via ações colaborativas entre universidade e escolas de educação básica; traduzindo-as em novas e desafiantes experiências a serem materializadas e problematizadas no ensino, pesquisa e extensão;
- e) Melhoria da qualidade do estágio supervisionado das licenciaturas nas escolas da rede pública;
- f) Aumento do número de alunos interessados em cursos de licenciatura da UFFS;
- g) Redução da evasão de alunos nos cursos de licenciatura;
- h) Fomento à consolidação/integração entre áreas/grupos/linhas de pesquisa, a partir do diálogo entre os programas de formação advindos das políticas públicas de educação básica (Prodocência, PET, PIBID, entre outros);
- i) Produção de relatórios, artigos, relatos de experiência ou memorial (alunos bolsistas) ✓
- j) Evento mesorregional (PR, SC, RS) da UFFS, com o propósito de promover discussões e reflexões sobre as possibilidades e desafios da formação inicial de professores em relação aos processos educativos vigentes;
- k) Inserção dos acadêmicos das licenciaturas no ambiente escolar, com o intuito de se proporcionar a observação, compreensão, interpretação, entre outros elementos constituidores da prática da docência na educação básica.

Imagem 2 - Recorte do Relatório de Atividades Final do Pibid

Fonte: Relatório de Atividades Final Pibid UFFS 2011.

O recorte apresentado acima está localizado como já mencionamos anteriormente no relatório de atividades do ano de 2011. Inicialmente, cabe aqui salientarmos e, considerando o ano em que foi implementado o Programa e que teve início as suas atividades nas Instituições de Ensino Superior (IES), que este documento, além de ser um dos primeiros a serem analisados, também é o relato das primeiras atividades desenvolvidas, bem como dos primeiros resultados, objetivos, contribuições e impactos proporcionados pelo Pibid. Daí surge a importância de trazer para a discussão essas informações. Informações estas que contribuem para afirmar o que já vínhamos colocando no decorrer da nossa pesquisa, mas agora com maior grau de relevância, pois, além de irem ao encontro do que já foi posto pelos pesquisadores, também, são informações presentes nos documentos construídos pelos participantes. Isso faz com que tudo o que já foi dito se torne ainda mais significativo e consistente.

Dito isso, agora vamos nos debruçar na análise e reflexões em torno dos documentos, direcionando num primeiro momento um olhar mais atento para os objetivos aos quais o Programa se propôs. E em seguida analisarmos todo o bloco de atividades presente nos relatórios específicos do subprojeto de pedagogia, onde estão presentes não só as atividades e o desenvolvimento das mesmas, mas também, os resultados obtidos. E, por fim, vamos focar nas contribuições e impactos causados, salientando que sempre levaremos em consideração as categorias de análise já mencionadas nesta pesquisa.

Neste sentido, já de início, é visível no relatório o compromisso e a atenção que a UFFS tem com o programa, bem como com a formação de professores. É possível observar também que o Pibid tem como comprometimento a articulação da teoria com a prática, a interdisciplinaridade, a formação social e cultural, bem como o desenvolvimento de habilidades e competências inerentes à ação docente, entre outros compromissos que ficam explícitos nos excertos apresentados neste espaço de texto.

[...] objetivaram compreender e estudar o processo de implementação do Pibid no que diz respeito à inserção dos alunos nas escolas, ao gosto pela docência e, especialmente, **à elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação dos professores no contexto da UFFS.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, *grifo nosso*).

[...] pode-se concluir que o **Pibid constitui-se num exercício de reflexão teórico/prática** dinamizador de novos protagonismos de atitudes investigativas e interventivas, expressas no conjunto das intenções da Capes materializada por meio de um conjunto de ações derivadas de políticas públicas que **levam a Universidade, estudantes, supervisores e**

coordenadores a enfrentar o grande desafio de, a partir do diálogo, planejar e replanejar suas ações a fim de contribuir para a melhoria da qualidade da educação básica e da formação inicial dos licenciandos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, *grifo nosso*).

Dada a singularidade deste projeto de Iniciação à Docência e salvaguardados as especificidades de uma instituição que completou 06(seis) anos de existência empreendemos esforços, na aproximação com a escola enquanto lócus de formação inicial e continuada **oportunizando vivências, sistematizando experiências, fortalecendo o movimento formativo relacionando teoria e prática de forma sincrônica.** Isso permitiu a construção de pontes e abertura de caminhos de forma orgânica e sistemática, embora ainda iniciais. Caminhos esses **atentos à formação inicial de uma profissão que na contramão do seu tempo sofre pela falta de planos de carreira que valorizem e estimulem a permanência de seus profissionais marcadamente desvalorizados e desprestigiados socialmente.** Destacamos, igualmente, que o projeto institucional e seus subprojetos tem o propósito de **dirimir as contradições citadas, buscamos junto às unidades escolares construir pontes com o intuito de fortalecer a relação universidade escola; escola e sociedade e a sociedade e família.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

Entretanto, é preciso sublinhar que, nesse **ano de 2016**, marcado pela **instabilidade política**, para além dos desafios diários do PIBID, **nos impôs dificuldades de diversas ordens.** Dentre elas, destacamos a troca de coordenação do programa e, com isso, o corte dos recursos financeiros que, recolhidos pela CAPES e ministério do Planejamento mediante prestação de contas da coordenação anterior, não nos foram mais devolvidos. o que gerou um conjunto de dificuldades. Frente a isso, o PIBID UFFS, não conseguiu articular devidamente os quatro campi da instituição em torno do compromisso com a formação inicial e continuada. A troca de coordenação num cenário de instabilidade política inviabilizou atividades importantes como: visita aos campi, compra de material didático, seminário anual do PIBID, entre outros, pois, nos tirou do auxílio pesquisa (AUXPE), razão pela qual também não temos acesso ao SIPREC. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

Contudo, em que pesem as dificuldades, enfatizamos o **compromisso do PIBID-UFFS com a continuidade do mesmo e com o processo de formação de professores** alavancado que, como destacamos acima, coloca a escola como objeto central da profissionalização e da profissionalidade docente, e tem se mostrado eficaz na melhoria significativa da relação escola-universidade que, na caminhada do PIBID, assumem-se como instâncias co-formadoras de novos e novas professoras/es. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

Considerando os excertos acima, é possível perceber alguns dos compromissos assumidos pelo Pibid e, conseqüentemente, pelas IEs para como a formação inicial de professores e com a educação básica. Outro fato que julgamos importante sinalizar, é que buscamos trazer pelo menos um recorte de cada documento analisado, pois nos excertos apresentados fica evidente de forma gritante a realidade em que o Programa se encontra. É possível perceber que desde o início até os dias atuais grandes foram e,

porque não dizer, que ainda serão e virão entraves/mudanças que dificultam cada vez mais o desenvolvimento do projeto considerando o molde e a essência inicial pensada.

Isso faz com que, direcione-se um olhar mais atento para programas como o Pibid, programas estes que estão preocupados com a formação de nossos professores, bem como com a educação de maneira geral. Diante do cenário atual, tem se tornado cada vez mais importante olharmos, pensarmos e estudarmos esses Programas.

4.2 A PRESENÇA DOS SABERES NO PIBID: APROXIMAÇÕES COM O OBJETO DE ESTUDO

Considerando as informações presentes nos recortes na seção anterior, iremos, na sequência, abordar os saberes que são mobilizados nos PIBID do curso de Pedagogia da UFFS campus Chapecó, a partir da análise dos relatórios de atividades deste subprojeto, e com base nas categorias de análise.

Uma das nossas primeiras categorias que buscamos encontrar nos documentos foi a do saber disciplinar, o qual, retomando, corresponde a diferentes áreas do conhecimento, e se encontra a disposição em forma de disciplinas integradas às universidades. Neste sentido, o saber disciplinar segundo Gauthier (2013), nada mais é do que o saber utilizado pelos professores e, que são produzidos pelos pesquisadores e cientistas.

Estudo e discussão de textos, consulta ao portal do MEC e do PIBID Nacional para conhecer o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID (nacional e local). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.05, *grifo nosso*).

Ampliar e aprofundar a compreensão do processo pedagógico escolar, sobretudo nos componentes constitutivos do planejamento, embasado na relação entre a teoria e a prática vivenciada pelas bolsistas e acadêmicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.07, *grifo nosso*).

Desenvolver o amadurecimento crítico e analítico da formação docente, bem como **possibilitar uma maior compreensão acerca das diferentes concepções pedagógicas** e seus movimentos híbridos e contraditórios nas experiências concretas da escola. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p. 10, *grifo nosso*).

Aprofundamento sobre **os conhecimentos práticos e teóricos** que envolvem a docência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.10, *grifo nosso*).

Estudos de textos das **especificidades da infância – educação infantil e prática educativa**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p. 06, *grifo nosso*).

Estudos de textos **das especificidades dos anos iniciais** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.06, *grifo nosso*).

Reuniões/ encontros/seminários com supervisoras, onde realizou-se o **estudo de alguns textos, buscando unir teoria e prática**, exemplificando os textos com ações do dia a dia. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.11, *grifo nosso*).

Oportunizar a **ressignificação de ideias e conceitos para melhor compreender e desenvolver a docência** no contexto escolar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.06, *grifo nosso*).

Embasamento teórico e **apropriação de conceitos criando um repertório bibliográfico**; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.05, *grifo nosso*).

Leitura previa de textos referentes às **especificidades da Educação Infantil e dos Anos Iniciais**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.06, *grifo nosso*).

Estudo sobre o **conhecimento pedagógico, conhecimento específico e sobre o processo de aprendizagem nas diferentes linguagens**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p. 06, *grifo nosso*).

Tomando como base os excertos apresentados e o estudo de Gauthier (2013), é possível afirmar que o saber disciplinar é mobilizado pelo PIBID, aparecendo com bastante frequência e ênfase nos relatórios. Neste sentido, vale ressaltar que segundo Gauthier (2013, p. 29), “o professor não produz o saber disciplinar, mas, para ensinar, extrai o saber produzido por esses pesquisadores”. Considerando que o ato de ensinar, requer certo conhecimento do conteúdo a ser transmitido, uma vez que, não se pode ensinar algo que não conheça, pois, o conhecimento que o professor possui sobre os conteúdos, tem influência direta no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos.

Porém, é importante salientar que o mesmo, sozinho, não representa o saber docente, ele precisa estar atrelado a outros saberes que compõem o reservatório de saberes. Isso, podemos verificar na sequência, se e quais outros saberes também são mobilizados pelo programa.

Outra categoria que utilizamos para obtermos um olhar mais atento e focalizado nos documentos foi a que diz respeito ao saber curricular, o qual está ligado aos programas e, ao conhecimento destes programas por parte dos professores. Esses programas são os manuais de exercícios, os quais, na maioria das vezes, são produzidos por outros agentes. Dai surge à necessidade de conhecimento destes por parte do professor, já que ele fará uso dos mesmos como ferramenta de apoio para planejar e avaliar seu trabalho.

A partir da análise dos documentos foi possível constatar que o saber curricular, ou seja, atividades que contemplem esse saber são desenvolvidas com menos frequência, aparecendo pouquíssimas vezes nos relatórios. E, em alguns anos, não foi constatada a presença deste.

Esse é um ponto a se pensar, pois o saber curricular, assim como os demais saberes, é importante fazendo-se necessário uma maior presença dele. Porém, vale ressaltar que ele não aparece com frequência nos documentos analisados, mas não podemos afirmar que ele não seja mobilizado durante o programa, pois isso pode ocorrer, porém não é sinalizado com muita ênfase nos documentos. Desta forma, cabe aqui nos questionarmos, se na medida em que ele aparece nos documentos e é mobilizado no programa, se isso faz com que os participantes compreendam a importância do mesmo, pois é por meio deste saber que os bolsistas/licenciandos compreendem logo cedo a importância deste para a prática docente. E, ao compreenderem isso, também estão entendendo que, ao mesmo tempo em que esse programa serve como uma espécie de guia para seu trabalho, ele também precisa conhecê-lo de maneira mais profunda e não de forma superficial. Para assim, poder fazer uma distinção, optando por conservar todos os elementos que foram dispostos ou fazer uma seleção, e delimitar seus critérios.

Seguindo nessa direção, a próxima categoria analisada foi o saber das ciências da educação. Esse saber é adquirido pelos docentes no decorrer de seu processo formativo ou no seu trabalho. Pode ser denominado de conhecimentos profissionais, pois, na medida em que esse saber não auxilia diretamente o ato de ensinar, acaba fornecendo ao professor delineamentos importantes em relação a diferentes situações da educação de um modo geral. Para exemplificar, o professor vai obter noções do sistema escolar, do conselho escolar, sindicato, carga horária. Também pode possuir uma ideia do processo de evolução da profissão, bem como noções sobre o desenvolvimento infantil, das classes, entre outros. Conforme Gauthier (2013, p.31)

É um saber profissional específico que não está diretamente relacionado com a ação pedagógica, mas serve de pano de fundo tanto para ele quanto para outros membros de sua categoria socializados da mesma maneira. Esse tipo de saber permeia a maneira de o professor existir profissionalmente.

Resumindo, o professor vai possuir um conjunto de conhecimentos sobre a escola, que é desconhecido pelos cidadãos e até mesmo por outros profissionais. E que não estarão diretamente associados à prática pedagógica, mas que serve como base para

o professor. Considerando essa breve explanação, encontramos as seguintes situações em que esse saber é mobilizado no PIBID.

Inicialmente foi realizado **um estudo sobre o PPP da escola**. A partir dele foi elaborado um roteiro de entrevista a ser realizado com a direção da escola para obtenção de dados complementares à realização do **diagnóstico escolar**. Nestes encontros também foram organizados os roteiros de observação da escola enquanto mais uma ferramenta de coleta de informações acerca do ambiente escolar e sua relação com os processos de ensino/aprendizagem escolar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.09, *grifo nosso*).

O diagnóstico de sala de aula, como qualquer outro instrumento de estudo de um contexto, exige a definição prévia de questões, que neste caso foi realizada após discussões no grupo de pibidianas. O objetivo do roteiro é manter o foco em questões significativas evitando dispersão e perda de tempo. Um roteiro pode ser parcialmente alterado com inclusões ou exclusões de questões desde que possam melhorar o quadro de informações desejadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.17, *grifo nosso*).

Desenvolver a habilidade da escrita das bolsistas, bem como **analisar a realidade da escola**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p.06, *grifo nosso*).

Levantamento de **dados individuais das crianças de cada sala de aula** atendidas pelo Pibid. Elaboração dos quadros a partir das categorias pré-selecionadas. **Análise dos dados socioculturais coletados**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p.11, *grifo nosso*).

A **realização do diagnóstico** seguiu os princípios da investigação científica. Por meio da realização do diagnóstico de sala de aula foi possível percorrer todas as etapas do processo investigativo, desde o planejamento até a publicação, ampliando a compreensão da relação entre o processo de pesquisa e o planejamento docente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p. 08, *grifo nosso*).

Realização de estudos e **análise do Projeto Político Pedagógico e do Plano Gestar da escola**. (em andamento). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.07, *grifo nosso*).

Conhecer a realidade da comunidade, das famílias, dos professores, das crianças. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.11, *grifo nosso*).

Diagnosticar a realidade das crianças e do espaço educativo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.11, *grifo nosso*).

Conhecer e **estudar o Projeto político pedagógico de cada instituição educativa** a fim de apropriar-se da realidade local e das características de cada uma delas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p. 10, *grifo nosso*).

Elaboração do diagnóstico de cada instituição educativa, considerando as especificidades de cada comunidade escolar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.10, *grifo nosso*).

Conhecimento sobre **a realidade escolar, e o contexto da docência**, por meio da observação das práticas pedagógicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.15, *grifo nosso*).

O estudo da **realidade institucional/escolar** constitui-se em um exercício cotidiano orientado pelo projeto político-pedagógico; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.05- 06, *grifo nosso*).

Estudos sistemáticos a cerca da constituição da identidade docente com leitura de obras que deem centralidade a esta possibilidade, com: leituras, debates em seminários seguido de análises individuais. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.06-07, *grifo nosso*).

Os excertos sinalizam que os envolvidos na coordenação, planejamento e execução das atividades do PIBID apresentam certa preocupação com a mobilização desse saber, pois compreendem que não se faz necessário que o professor tenha domínio só do que vai ensinar, que conheça o conteúdo, mas que também, tenha noção de questões que implicam diretamente na sua forma de existir e, nas condições oferecidas aos profissionais da sua área.

Neste sentido, seguindo nossa análise, a próxima categoria analisada diz respeito ao saber da tradição pedagógica. Esse saber está atrelado a uma concepção prévia do magistério que os acadêmicos possuem no início do processo formativo. A tradição pedagógica é o saber dar aula que se revela num intervalo da consciência.

Assim como o saber curricular, o saber da tradição pedagógica não aparece com frequência nos documentos analisados e, quando está presente não aparece de forma explícita, não recebe muita ênfase. Resumindo, este saber é pouco visível nos documentos, sendo que em alguns anos ele nem aparece, o que nos leva a interpretar que ele não é, ou é pouco mobilizado dentro do PIBID, ao menos é o que os documentos sinalizam e nos levam a ter essa compreensão. Mas não que isso afete totalmente, ou diminua a importância do programa e dos trabalhos por ele desenvolvidos.

Seguindo nossa análise e, deixando nossas conclusões e ressalvas para mais adiante, a nossa próxima categoria analisada foi a do saber experiencial. Este saber está relacionado às experiências, segundo Gauthier (2013, p. 32) “aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular, momento esse diferente de tudo o que se encontra habitualmente”. Experiências essas que por serem repetidas diariamente acabam muitas vezes assumindo uma atividade de rotina. Ressaltando que, essas experiências tornam-se muito particulares, e isso faz com que, na maioria das vezes, fiquem confinadas no espaço da sala de aula.

Nesse espaço, o professor faz seus próprios julgamentos, os quais não são testados e muito menos conhecidos publicamente o que acaba por vezes limitando esse saber. Sobre isso pode ser constatado nos recortes a seguir a mobilização do saber experiencial, uma vez que o Pibid busca sempre tronar publicas suas experiências.

As reuniões de caráter informativo e avaliativo foram momentos de diálogo e fortalecimento das responsabilidades junto ao projeto. Foram excelentes momentos de **diálogo e trocas de experiências** entre as diferentes instâncias do projeto bem como houve fortalecimento dos seus princípios, metas e responsabilidades. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.09-10, *grifo nosso*).

Dialogar, **trocar informações, ideias e experiências** entre a escola e a universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.10, *grifo nosso*).

Registrar e avaliar as atividades previstas e realizadas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p. 15, *grifo nosso*).

Encontros semanais com a coordenação: seminários – aula expositiva – vídeos – **relatos e registros sobre as vivências** no CEIM e debates em geral. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.15, *grifo nosso*).

Socialização das atividades do semestre com as supervisoras/coordenação e bolsistas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, p.16, *grifo nosso*).

Socialização de experiências através de ações e levantamento de sugestões para o andamento do subprojeto entre os diferentes participantes atuantes, coordenadores, supervisores, gestores e Pibidianos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p. 08, *grifo nosso*).

Produção de artigos, reflexões, ações de planejamento e produção de materiais didático/pedagógicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.08, *grifo nosso*).

Apresentação das produções desenvolvidas pelas crianças no espaço da sala de aula, **a comunidade interna e externa.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.09, *grifo nosso*).

O que podemos afirmar sobre a categoria que engloba o saber experiencial, e que foram apresentados alguns recortes acima é que o saber experiencial é mobilizado de forma significativa. Enfatizamos que, o saber experiencial diz respeito às experiências dos professores, o que podemos afirmar perante a análise dos documentos é que no Pibid esse saber é mobilizado, e diferentemente do que esperávamos, e no que consiste esse saber, no Pibid em específico as experiências que são produzidas e acumuladas pelos bolsistas sempre são compartilhadas com os demais envolvidos. Desta forma, ao pensarem as atividades do programa, os envolvidos mostram certa

preocupação com a troca de experiências, e o quanto esse movimento contribui para a formação docente e, para a mobilização do próximo saber analisado.

A última categoria analisada, e considerada, nesta pesquisa, uma das mais importantes e que recebeu uma atenção especial é a que está relacionada ao saber da ação pedagógica. Esse saber nada mais é do que o saber experiencial quando este é testado e se torna público por meio de pesquisas. Conforme Gauthier (2013, p. 33). Nesse momento “os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores”.

A importância desse saber dar-se-á na medida em que uma jurisprudência particular não tem sentido para a formação de professores. Desta forma, todos os saberes, toda a experiência produzida pelo docente durante anos, se perde no momento em que o mesmo deixa de exercer sua profissão. Daí que surge a necessidade e a importância de tornar as experiências dos professores públicas, pois no momento em que ocorre essa troca de experiências, todo esse movimento trazido em resultados de pesquisas é que surgem grandes contribuições e, por que não dizer, o aperfeiçoamento da prática docente. No entanto, a mobilização deste saber ainda é pouco desenvolvida, porém é o mais importante de todos os saberes para a profissionalização docente. Neste sentido, Gauthier (2013,p. 33) afirma que,

No campo da Pedagogia, o saber do professor é em grande parte privado e não passa por nenhuma comprovação sistemática como em outras profissões. [...] em que cada professor, isolado em seu próprio universo, elabora uma espécie de jurisprudência particular, feita de mil e um truques que “funcionam” ou que ele acredita que funcionam. Exatamente por ser particular, entretanto, essa jurisprudência só raramente chega ao conhecimento público para ser testada.

Neste sentido, na sequência, apresentamos alguns excertos presente nos documentos analisados, com vistas a fundamentar e dar mais consistência a nossa pesquisa e, também, mostrar a preocupação e empenho dos envolvidos no Pibid para a mobilização deste saber inerente à prática docente.

Produção de **diário de campo** para descrever e registrar as atividades realizadas no andamento do projeto.(UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, *grifo nosso*).

Exercício contínuo da **escrita no Diário de Bordo**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.14, *grifo nosso*).

Registro em **diário de campo de forma descritivo/reflexiva** de todas as vivências e experiências oportunizadas pelos diferentes espaços e

possibilidades educativas. A ação-reflexão-ação focará sistematicamente a profissão docente e o exercício da docência nos anos iniciais do ensino fundamental e na educação infantil. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

Escrita individual e coletiva através da elaboração de **registro analítico** das ações em andamento (diário de bordo). (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.07, *grifo nosso*).

O **diário de bordo**, permite através do registro, a visualização da ação educativa, da qual derivam debates e reflexões sobre o exercício da profissão do pedagogo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.13, *grifo nosso*).

Os recortes acima foram retirados dos relatórios analisados e evidenciam algumas das atividades desenvolvidas com o intuito de transformar as experiências dos pibidianos em relatos, a fim de trazê-los para discussões e trocas de experiências. Também é visível a mobilização do saber da ação pedagógica, pois nesse movimento os bolsistas, organizados pelo professor coordenador, realizam relatos de experiências, os quais são também mediados teoricamente e, desta forma a prática de iniciação a docência pode ser escrita e sistematizada em pesquisas. Ressaltando que os diários de bordo, por exemplo, os quais são produzidos pelos bolsistas e trazem relatos de suas experiência diárias, sendo estas fundamentadas a partir de leituras, também são documentos públicos ficando disponível o acesso aos mesmos, desta forma, as experiência não ficam restritas apenas a uma pessoa ou grupo.

Criar **blog's e espaços na internet** para o fortalecimento do processo de comunicação e disseminação das atividades do Pibid. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, *grifo nosso*).

O **BLOG do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA/CH** foi criado para divulgar as ações e experiências das pibidianas. Ele contém banco de imagens, relatos de experiências, participação em eventos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.17, *grifo nosso*).

O **blog** consiste numa importante ferramentas das mídias contemporâneas. Nele decisões, escolhas e criação se misturam promovendo um nova síntese educativa e pedagógica. Novas linguagens e habilidades foram exercitadas pelo grupo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.14, *grifo nosso*).

A criação e manutenção do **blog** exige habilidades de síntese, de argumentação e apresentação estética. Ele também é uma ação coletiva resultado de discussões realizadas pelo grupo bem como a aquisição de novas aprendizagens de comunicação midiática. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.14, *grifo nosso*).

Nos excertos acima, chamamos a atenção para a criação de Blogs, os quais aparecem em diferentes anos. Gostaríamos de ressaltar essa atividade, pois na medida em que a criação de blogs está atrelada ao uso das tecnologias como ferramentas

pedagógicas, ela também, pode ser considerada como um saber da ação pedagógica, pois busca disseminar as atividades desenvolvidas pelo PIBID, tanto com os envolvidos como também, com a comunidade externa. Pode-se dizer que isso é uma forma que o Programa encontrou para compartilhar as suas experiências com as demais pessoas, com o intuito que essas sirvam como exemplo para novas experiências. Uma verdadeira troca de conhecimento.

Participar de eventos externos e internos para apresentar/conhecer trabalhos decorrentes das experiências vividas no PIBID. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, *grifo nosso*).

Atividade institucional para divulgar estudos, pesquisas e experiências pedagógicas e científicas da UFFS. Neste seminário as bolsistas puderam apresentar parte do Diagnóstico escolar com o trabalho intitulado: - *Diagnóstico escolar: um olhar sistematizado sobre a realidade escolar.* (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.14, *grifo nosso*).

Artigo – Diagnóstico como instrumento do planejamento docente.

O artigo apresentado requereu atenção especial à produção acadêmica (citações, uso de fontes e estrutura textual) além de habilidade de síntese, análise e reflexão. O artigo foi apresentado no evento intitulado I Seminário de Iniciação a Docência da UNOCHAPECÓ (jun/2013) e encaminhado para **compor o livro do PIBID/UFFS** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.19, *grifo nosso*).

Artigo: Criança, Família e leitura: uma experiência escolar exitosa

Construção de um relato de experiência a partir das atividades desenvolvidas com leitura. O artigo foi apresentado em evento intitulado I seminário de Iniciação a Docência da UNOCHAPECÓ e encaminhado **para compor o livro de experiências do PIBID/UFFS**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.19, *grifo nosso*).

30º Seminário de Extensão Universitária da Região Sul Extensão, Memória e Patrimônio, uma homenagem aos 30 anos de encontros e interlocuções de saberes a partir da experiência extensionista das Instituições Públicas de Educação Superior da Região Sul. **Foi apresentado neste evento o projeto Recreio Solidário.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p.15-16, *grifo nosso*).

O II SEPE nos trouxe muitas experiências tanto de apresentação quanto de conhecer novos projetos e formas de apresentação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, p.16, *grifo nosso*).

A participação em eventos amplia visão crítica de mundo, melhora a capacidade de análise e argumentação. Ela possibilita troca de experiências, conhecimentos entre realidades e pessoas de diferentes lugares e posições. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.16, *grifo nosso*).

Seminário de Iniciação à docência – 15 de junho - promovido pelo PIBID/UNOCHAPECÓ. Esta atividade exigiu uma preparação específica: elaboração do artigo, preparação dos slides e da apresentação oral. Diversas habilidades didático/pedagógicas foram exercitadas neste momento. **O PIBID/PEDAGOGIA/CH apresentou dois trabalhos no referido**

seminário. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.17, *grifo nosso*).

III Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão – SEPE – 10 e 11 de outubro promovido pela UFFS. Esta atividade exigiu uma preparação específica: elaboração do artigo, preparação dos slides e da apresentação oral. Diversas habilidades didático/pedagógicas foram exercitadas neste momento. **O PIBID/PEDAGOGIA/CH apresentou dois trabalhos no referido seminário.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.21, *grifo nosso*).

Jornada pedagógica – Oficina do recreio: Esta atividade consistiu em uma oficina sobre a temática do Recreio Solidário. Foi realizada pelas bolsistas da E.E.B Prof. Valesca C. R. Parizotto **a partir da experiência obtida com as atividades do recreio na referida escola.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.21, *grifo nosso*).

Participação do II Encontro Catarinense do PIBID “Docência na Educação Básica: Ineditismo, Imprevisibilidade e Interculturalidade”, com palestras, reunião entre os pibidianos e oficinas de vivências pedagógicas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.15, *grifo nosso*).

Participação no encontro Oficial de Abertura do PIBID, onde foram esclarecidas as finalidades do programa, SEU REGIMENTO, a parceria UFFS – CAPES, leitura do edital e relatos de experiências de participantes do PIBID. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.10, *grifo nosso*).

Participação em eventos de ordem técnica e científica a todos os pibidianos de modo a garantir a comunicação e socialização das reflexões efetuadas e por extensão a melhoria na comunicação oral e escrita, mediada pelas diferentes leituras de realidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

Participação em eventos internos e externos oportunizando aos envolvidos a comunicação oral, a comunicação de idéias, a comunicação escrita, em atenção a iniciação à docência. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

Apresentação de trabalhos no SEPE e Produção de artigos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.15, *grifo nosso*).

Produções acadêmicas: trabalho de conclusão de curso em andamento ou concluído, dissertação em andamento e ou concluída. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2017, p.14, *grifo nosso*).

Também nos deparamos, ao analisar os relatórios, com diferentes momentos em que aparecem atividades que objetivam a disseminação das experiências vivenciadas no Pibid, dentre elas estão publicações, comunicações em eventos, dissertações, entre outros, como é possível perceber nos recortes acima. Esse movimento mostra a preocupação do envolvidos em compartilhar essas experiências, bem como apresentar

os objetivos, relevância, resultados e impactos promovidos pelo Programa na formação inicial de professores e na educação básica.

Neste sentido, direcionando um olhar mais atento para esta última categoria, a qual engloba o saber da ação pedagógica, podemos afirmar, a partir dos documentos analisados e tomando como referência os excertos apresentados, que este saber é mobilizado no Pibid. Também, percebemos que o mesmo aparece com grande frequência, isso nos mostra que os envolvidos direcionam certa importância para as experiências vivenciadas, sempre buscando torná-las públicas e acessíveis a todos. Uma vez que a mobilização deste saber é importante para a profissão docente, pois segundo Gauthier (2013, p. 34)

[...] uma jurisprudência particular não tem nenhuma utilidade para a formação de professores e não leva a um maior reconhecimento do *status* profissional docente. Os resultados das pesquisas sobre o saber da ação pedagógica poderiam contribuir enormemente para o aperfeiçoamento da prática docente.

Desta forma, fica visível, não somente a mobilização do saber da ação pedagógica, como também o compromisso do Pibid para com a formação de professores e a educação básica, valorizando as experiências por ele proporcionadas e, tornando-as públicas. E, ao tornarem suas experiências acessíveis a todos, estão reafirmando a importância e os grandes impactos que Programas desta natureza têm proporcionado para a educação como um todo.

Ainda sobre o saber da ação pedagógica como citado anteriormente, é um dos saberes mais importantes, porém o menos desenvolvido no reservatório de saberes do professor. Desta forma, Gauthier (2013, p. 34) afirma que,

Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor. [...] na ausência de um saber da ação pedagógica válido, o professor, para fundamentar seus gestos, continuara recorrendo à experiência, à tradição, ao bom senso, em suma continuará usando saberes que não somente podem comportar limitações importantes, mas também não distinguem em nada, ou quase nada, do cidadão comum.

Neste contexto, após analisarmos os documentos, mais precisamente as atividades que foram desenvolvidas no Pibid, considerando nossas categorias de análise, e constatarmos que sim, os saberes presentes no rol de conhecimentos proposto por Gauthier (ano) são mobilizados no Programa, sendo destes alguns mobilizados com mais frequência e de maneira mais significativas. Além de que ficou visível a

mobilização do saber da ação pedagógica, saber este considerado um dos mais importantes para a profissão docente e seu reconhecimento. Neste sentido, Gauthier (2012, p. 35) ainda ressalta que,

A profissionalização do ensino tem, desse modo, não somente uma dimensão epistemológica, no que diz respeito à natureza dos saberes envolvidos, mas também uma dimensão política, no que se refere ao êxito de um grupo social em fazer com que a população aceite a exclusividade dos saberes e das práticas que ele detém. Assim, a qualidade de um saber não constitui uma garantia automática do reconhecimento social e uma profissão. No caso do ensino, todavia, principalmente por causa da distancia entre teoria e prática, estamos lidando com um ofício que não admite realmente possuir saberes formalizados.

Considerando, a ideia de Gauthier, fica cada vez mais perceptível a importância não só do saber da ação pedagógica, como também, a construção de um reservatório de saberes para que o professor possa abastecer sua prática, porém ainda existem alguns percalços e resistência quanto a essa criação, quanto a isso nos indagamos como a sociedade de uma forma geral reconheceria a importância de saberes para a prática docente se o próprio professor não o faz? Conforme Gauthier (2013) esse problema poderia muito bem ser resolvido simplesmente com a constituição de um saber da ação pedagógica de alto nível, evidente e legitimado pelas pesquisas. Desta forma, toda a formação recebida nas universidades durante o processo de formação inicial, iria refletir positivamente no ambiente escolar, e assim o saber do professor encontraria um reconhecimento maior.

Dito isso, e confirmando por meio das análises a presença de saberes, e principalmente a mobilização do saber da ação pedagógica. Vamos seguir apresentando alguns resultados, entraves e impactos causados pelo Pibid e que se fazem presentes nos relatórios.

Consideramos importante trazer informações como estas para nossa pesquisa, pois assim juntamente com o já exposto conseguiremos compreender mais claramente como acontece o desenvolvimento do projeto. De modo especial interessa-nos compreender se e como o PIBID retroalimenta os cursos de formação de professores, neste caso o de formação de pedagogos, sempre considerando, é bom realçar, o cenário ao que nos encontramos. Contexto em que, dados como esses e as consequentes reflexões sobre os mesmos, no intuito de produzir respostas e/ou encaminhamentos, podem contribuir e reafirmar a relevância de programas desta natureza para a formação de professores, bem como para toda a educação.

<u>CATEGORIAS DE ANÁLISE</u>	<u>SABERES SEGUNDO GAUTHIER ET AL (2013)</u>	<u>ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NO PIBID – PEDAGOGIA DA UFFS CAMPUS CHAPECÓ</u>
Saberes Disciplinares (a matéria)	O saber disciplinar refere-se aos saberes produzidos pelos pesquisadores e cientistas nas diversas disciplinas científicas, ao conhecimento por eles produzidos a respeito do mundo. (GAUTHIER et al, 2013, p. 29).	Estudo e discussão de textos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.05, <i>grifo nosso</i>). Ampliar e aprofundar a compreensão do processo pedagógico escolar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.07, <i>grifo nosso</i>).
Saberes Curriculares (o programa)	Uma disciplina [...] sofre inúmeras transformações para se tornar um programa de ensino. [...] O professor deve, evidentemente conhecer o programa, que constitui um outro saber de seu reservatório de conhecimentos. É, de fato, o programa que lhe serve de guia para planejar e avaliar. (GAUTHIER et al, 2013, p. 30-31).	Não foram encontradas atividades que contemplem esse saber nos documentos analisados.
Saberes das Ciências da Educação	Todo o professor adquiriu, durante sua formação ou em seu trabalho, determinados conhecimentos profissionais que, embora não o ajudem diretamente a ensinar, informam-no a respeito de várias facetas de seu ofício ou da educação de um modo geral. (GAUTHIER et al, 2013, p. 31).	Inicialmente foi realizado um estudo sobre o PPP da escola. A partir dele foi elaborado um roteiro de entrevista a ser realizado com a direção da escola para obtenção de dados complementares à realização do diagnóstico escolar. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.09, <i>grifo nosso</i>).
Saberes da Tradição Pedagógica (o uso)	[...] é o saber dar aulas que transparece numa espécie de intervalo da consciência. Nessa perspectiva, cada um tem uma representação da escola que o determina antes mesmo de ter frequentado um curso de formação de professores na universidade. (GAUTHIER et al, 2013, p. 32).	Assim como o saber curricular, o saber da tradição pedagógica também não foi detectado nos documentos.
Saberes Experienciais (a jurisprudência particular)	[...] aprender por meio de suas próprias experiências significa viver um momento particular. [...] essa experiência assume às vezes a forma de uma atividade de rotina. [...] Embora o professor viva muitas experiências das quais tira grande proveito, tais experiências, infelizmente, permanecem confinadas ao ambiente da sala de aula. [...] o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos. (GAUTHIER et al, 2013, p. 33).	As reuniões de caráter informativo e avaliativo foram momentos de diálogo e fortalecimento das responsabilidades junto ao projeto. Foram excelentes momentos de diálogo e trocas de experiências. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.09-10, <i>grifo nosso</i>). Dialogar, trocar informações, ideias e experiências entre a escola e a universidade. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.10, <i>grifo nosso</i>).
Saberes da Ação Pedagógica	O saber da ação pedagógica é o saber experiencial dos professores a partir do momento em que se torna público e que é testado pelas pesquisas realizadas em sala de aula. (GAUTHIER et al, 2013, p. 33).	Exercício contínuo da escrita no Diário de Bordo. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, p.14, <i>grifo nosso</i>). O BLOG do subprojeto PIBID/PEDAGOGIA/CH foi criado para divulgar as ações e experiências das pibidianas. Ele contém banco de imagens, relatos de experiências, participação em eventos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, p.17, <i>grifo nosso</i>). A participação em eventos amplia visão crítica de mundo, melhora a capacidade de análise e argumentação. Ela possibilita troca de experiências, conhecimentos entre realidades e pessoas de diferentes lugares e posições. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, p.16, <i>grifo nosso</i>).

Quadro 3 – Quadro síntese das categorias de análise e as experiências do Pibid.

Fonte: A autora (2018)

4.3 IMPACTOS, RESULTADOS, CONTRIBUIÇÕES E ENTRAVES PRESENTES NOS RELATÓRIOS DO PIBID

Na sequência apresentaremos um balanço analítico, igualmente possibilitado pelo exame dos relatórios de atividades do PIBID investigado, e que nos permite sistematizar um conjunto de resultados, impactos e entraves produzidos pelas atividades do Programa na formação de professores, nas licenciaturas envolvidas, bem como na educação básica.

A referida análise dos documentos nos revela que, embora o Pibid na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) teve início no ano de 2011, já apresenta impactos significativos na região de abrangência da universidade, ou seja, nos três Estados do Sul (SC, RS e PR), mais especificamente na Mesorregião da Fronteira do Mercosul. Considerando que a UFFS foi pensada e implantada em áreas que antes não eram atendidas pelo ensino público, gratuito e de qualidade e, assumiu como principal compromisso contribuir para o fortalecimento da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, pode-se afirmar que o PIBID trouxe para a UFFS um amplo conjunto de atividades que contribuíram para a efetivação deste compromisso da Universidade com a formação docente. Isso pode ser percebido nos relatórios de atividades do Pibid, os quais apresentam informações importantes quanto aos impactos que as ações do Programa têm causado para a formação de professores, bem como para as licenciaturas e para a educação básica. Fica melhor evidenciada essa avaliação positiva sobre os impactos com a apresentação, na sequência, de excertos retirados dos relatórios analisados:

Fortalece as licenciaturas oferecidas pela UFFS: O PIBID mantém forte relação com os processos de construção das licenciaturas da UFFS. Essa relação ocorre por meio de várias interfaces, que envolvem a participação dos estudantes das licenciaturas nas atividades programadas, as discussões dos docentes nos colegiados de cursos, a revitalização dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC's), as participações em eventos dos cursos e da instituição. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, *grifo do relatório*).

Qualifica a educação básica, os estudantes e as escolas: [...] as várias atividades planejadas pelo Pibid contribuíram para a melhoria do processo de ensino aprendizagem na medida em que se propuseram a atender a deficiência e especificidades advindas das realidades das escolas envolvidas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2011, *grifo do relatório*).

Para os cursos de licenciatura, o projeto PIBID, O Programa do PIBID, constituiu-se num **exercício de significação e ressignificação da docência e suas especificidades**. Isso posto, permite que possamos dizer que esta possibilidade **reafirma e fortalece o compromisso institucional de formar**

professores para a educação básica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, *grifo do relatório*).

Nos trechos destacados acima fica perceptível algumas das contribuições do Pibid para a formação de professores, para as licenciaturas, e para a educação básica. É nítido que o Programa, nos moldes que foi pensado e está sendo desenvolvido, já apresenta significativas contribuições. E, o mais importante, é perceber que essas contribuições podem ser sentidas nos cursos de formação de professores, no caso específico desta pesquisa, o curso de formação de pedagogos.

Entre outras contribuições para os cursos de licenciatura destacam-se a **reoxigenação dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC's)**: a partir das demandas advindas das escolas por meio da implementação do Pibid, os cursos de licenciaturas vem se redimensionando, alterando matrizes, fazendo inserções e aproximações diferenciadas em relação às práticas formativas. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2012, *grifo do relatório*).

Entre outros aspectos, destaca-se uma aproximação sucessiva das **coordenações de cursos, colegiados e outros estudantes de licenciatura**. O Pibid passou a ser pauta nos colegiados, nas coordenações e rodas de discussões de alunos e professores. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2013, *grifo do relatório*).

A interação com a realidade da escola; **o reconhecimento, mesmo que inicial de que o exercício profissional da docência requer uma multiplicidade de olhares**, provenientes dos estudantes, supervisores e coordenadores de área, para além do conhecimento específico. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, *grifo do relatório*).

A construção de uma identidade docente, a melhoria no rendimento dos componentes curriculares da graduação, e o envolvimento com atividades de pesquisa e extensão. Outra referencia que emerge, advém do movimento **de apropriação conteúdos (conceituais, atitudinais, procedimentais, sociais, culturais, éticos, políticos, etc) de todos os participantes**, o que qualifica o trabalho realizado nas escolas e, sobremaneira, modifica os modos de se pensar a ação de sala de aula, por exemplo, as formas de avaliação, os processos de ensinar e de aprender, a inserção de outros elementos na aula, na universidade e na escola de educação básica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, *grifo do relatório*).

Além do fortalecimento das licenciaturas, o Pibid na UFFS tem contribuído no movimento de repensar os currículos dos cursos de formação de professores, bem como promover a aproximação entre os membros que fazem parte desses cursos. E, o que é mais interessante, o Programa faz com que os licenciandos reconheçam e construam uma identidade docente, percebendo que essa profissão requer múltiplos olhares. E, por fim, o mais importante, o Pibid contribui para a elevação dos rendimentos acadêmicos.

Ficando assim, visível o quanto o programa tem impactado e trazido contribuições relevantes para os cursos de formação de professores.

Dentre as contribuições, destacadas ganha ênfase a produção de reflexões, presentes nos diários de bordo, **o exercício de escrita, a melhoria e a consistência argumentativa dos pibidianos na participação das aulas e debates internos e externos, a postura investigativa e a realização de pesquisa(s), por meio de TCCs, e outros esforços acadêmico/formativos.** (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, *grifo nosso*).

Consolidação e qualificação da formação para a docência no(s) Curso(s) de Graduação, como compromisso institucional para além do exercício estágio, o qual apesar dos esforços legais e pedagógicos, ainda se constitui numa possibilidade frágil, por ser sazonal, enquanto que a(s) vivência(s) da iniciação à docência por meio do PIBID, tem regularidade e permanência. Trata-se de uma articulação, embora inicial, mas que merece destaque e continuidade de esforços e estudos. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

O PIBID contribui decisivamente para a gestão pedagógica dos Cursos de licenciatura, na medida em que as experiências realizadas no subprojeto foram orientando um repensar-se como formadores de futuros professores no âmbito do próprio Curso de Graduação, senão em todos, pelos menos nos diretamente envolvidos no Programa; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo nosso*).

A inserção de bolsistas nas escolas tem modificado o cenário muitas vezes tradicional da sala de aula, motivando professores e alunos, devido à inserção de novos recursos educacionais e métodos didáticos diferenciados. Também, contribui para a formação inicial através de práticas docentes que possibilitam ao licenciando conhecer o ambiente escolar e refletir sobre suas ações de forma a aprimorar sua prática docente. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

A maior contribuição do PIBID foi à conscientização de professores e estudantes sobre a necessidade de um espaço significativo para a formação de professores no âmbito do próprio Curso de Graduação. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

Fica evidente, como mencionamos anteriormente nas anotações, relatos e sínteses de reflexões produzidas no e sobre o Programa acima destacadas as importantes contribuições que as ações do Pibid têm causado para a formação de professores, para a educação básica e, principalmente para os cursos de licenciatura. É nítido que as atividades desenvolvidas pelo projeto têm impactado diretamente nas graduações e tem retroalimentado os cursos de formação de professores.

Desta forma, o Pibid vem se fortalecendo como uma possibilidade de resposta aos desafios presentes na educação. E cada vez mais, fortalecendo o compromisso com a formação de professores. Além do mais, os resultados são perceptíveis garantindo a aproximação da universidade e escola, bem como o fortalecimento das licenciaturas, aumentando a adesão e permanência dos acadêmicos nesses cursos.

Neste sentido, o Pibid tem atuado no processo de construção dos cursos de licenciatura, inserindo estudantes no contexto escolar, na prática docente, na dinâmica da escola, e, principalmente, no contato com o dia a dia escolar. As ações do Pibid contribuíram também, na melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Enfim, o Programa tem se caracterizado como um exercício de significação e ressignificação da docência, reafirmando, cada vez mais, o compromisso com a educação e com a formação de professores.

No entanto, como todos os projetos desta natureza apresentam em seu processo resultados positivos, contribuições e importantes impactos, também, sofrem com entraves. E com o Pibid não é diferente, nos documentos analisados foi possível perceber que, além de todas as contribuições, impactos positivos, e a confirmação de que o Programa, por meio de suas atividades, mobiliza um rol de saberes, existem alguns entraves que dificultam a realização deste projeto cada vez mais com qualidade.

Entraves esses que estão expostos nos documentos, e devido à conjuntura atual, cada vez mais, estão impactando diretamente no desenvolvimento do Programa. Neste contexto, apresentamos na sequência alguns destes empecilhos que o Pibid vem enfrentando.

Resistência na compreensão das especificidades do PIBID, como programa de formação inicial, que se diferencia dos estágios curriculares pela regularidade e permanência na escola; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2014, *grifo nosso*).

Outro aspecto que advém desse Programa é a **potencialização da relação universidade escola pelo movimento formativo: inicial e continuado**, pela relação teoria e prática, pelos estudos sistemáticos entre supervisores, coordenadores e bolsistas de Iniciação à Docência na universidade e na escola. Isso, obviamente, não se trata de um processo tranquilo, há tensionamento(s), há embates, há acolhimentos, acordos e discordâncias. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2015, *grifo do relatório*).

A restrição financeira inviabilizou a participação em eventos externos para socialização das experiências oportunizadas pelo Programa, qualificação e apresentação de estudos realizados por meio do PIBID. Além disso, resulta na limitação de participação de bolsistas em eventos acadêmicos em que se poderiam discutir e divulgar as ações do PIBID. Ademais, a **falha com relação ao repasse dos valores previstos para financiar o projeto, a falta de recursos e o atraso no repasse acarretaram dificuldades para que os materiais fossem adquiridos e ações fossem executadas**, demandando ajuste nos cronogramas ou mesmo suspensão de atividades; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

Resistência de docentes e pouca compreensão das unidades de ensino, na educação básica, do papel do PIBID. Muitas vezes, nas escolas, há

docentes que não compreendem a importância e o papel do PIBID e agem de forma a rejeitar os alunos em iniciação à docência e as atividades por eles propostas; a **gestão dessas escolas também tem certa dificuldade para compreender que o acadêmico não é professor substituto** e que não deve assumir as tarefas que são do corpo docente da escola, mas se integrar a esse corpo docente e contribuir com o desenvolvimento dos projetos da unidade escolar, observando e aprendendo também com as contradições, tal como a falta de zelo e o descuido com o processo de substituição do professor e das implicações desse processo; (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

A **Portaria de 11 de abril de 2016 046/CAPES/MEC** que trazia impactos diretos ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência **trouxe desestabilização para todos os envolvidos**. As mudanças propostas influenciaram prontamente na realização e planejamento das atividades. A dinâmica de trabalho, as perspectivas futuras e as implicações das alterações criaram **incertezas e apreensão por parte dos participantes**. Esse **cenário resultou no desestímulo do trabalho de bolsistas**, necessitando de constantes discussões e esclarecimentos nos encontros semanais dos grupos. Para mais, **o corte de bolsas também colaborou com o cenário de certa inércia e desesperança no Programa**. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

O **cenário político nacional trouxe insegurança para o PIBID, mas também a possibilidade de vivências em espaços públicos marcados pelas tensões**, gerados pelos movimentos “Ocupa” que, no âmbito da educação básica, explicitou, ao mesmo tempo, as graves contradições da política educacional e, a **capacidade de organização e reivindicação de estudantes secundaristas, numa exemplificação importante de cidadania, criticidade e solidariedade**. Alguns dos nossos pibidianos (ids, supervisores, Cas) vivenciaram esse processo que demonstrou a concreticidade da escola de educação básica. (UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL, 2016, *grifo nosso*).

Apresentados alguns dos entraves sofridos pelo Pibid, é perceptível a resistência por parte das escolas em compreender no que consiste o Programa, quais os seus objetivos e finalidades. Além da questão financeira que afeta diretamente a realização das atividades. Pode-se dizer, frente a essas informações que, o Pibid fez e com certeza fará história na educação básica e na formação de professores, mobilizando comunidades internas e externas, em busca da valorização do magistério e o aperfeiçoamento da formação docente, tudo isso, por meio de apoio, fomento e estímulo ao ingresso na carreira docente.

Enfim, considerando os argumentos até aqui apresentados é possível, de antemão, concluir que o Pibid, como um Programa que visa à valorização do magistério, bem como contribuir para a formação de professores da educação básica, tem fornecido importantes delineamentos e impactado diretamente nos cursos de licenciatura, na educação básica e nas escolas participantes. Por mais que existam

entraves que afetam o desenvolvimento das atividades, os envolvidos buscam contorná-los e realizar as ações previstas.

Além do mais, considerando nosso objetivo inicial desta pesquisa, constatamos que o Pibid, por meio de suas ações, mobiliza um rol de saberes. Saberes esses inerentes à prática docente, e os quais perpassam por todas as nossas categorias de análise. Importante ressaltar que alguns saberes são desenvolvidos com mais ênfase do que outros, mas que isso não implica no compromisso e contribuições deste Programa para a formação de professores, bem como para a educação básica.

Antes de finalizarmos este capítulo, o qual tinha como intuito o contato e a análise dos documentos compilados se fazem necessário, além de considerar tudo o que foi exposto, também olharmos para o cenário atual e, as condições em que o Pibid, bem como outros programas desta natureza, se encontram. Não é o objetivo principal desta pesquisa, mas não podemos de forma alguma fechar os olhos para o cenário atual, o qual é permeado por cortes absurdos na área da educação. Cortes esses, que vem impactando severamente programas como o Pibid e, o colocando em uma condição de incertezas, em que não conseguimos imaginar o que ainda está por vir, mas podemos nos preparar para grandes impactos e, porque não dizer negativos. Impactos esses causados por ações governamentais que não conseguem compreender a importância de programas como o Pibid para a formação inicial de professores. Ações que visam a modificar os moldes do programa, deixando para trás todo o objetivo ao qual ele foi criado e vem sendo desenvolvido.

5 REFLEXÕES, RETORNO A PROBLEMÁTICA DE PESQUISA E OS NOVOS QUESTIONAMENTOS

Este capítulo da dissertação consiste em um espaço de reflexão crítica a partir dos resultados e percepções obtidas, bem como o retorno à problemática inicial a qual deu corpo a esta pesquisa. Buscou-se aqui refletir em torno das potencialidades e limites intrínsecos no Pibid e que podem ser melhor desenvolvidas no processo formativo, além de tecer reflexões acerca das aprendizagens proporcionadas pelo Programa.

Mediante todo o estudo desenvolvido para que fosse possível a realização desta pesquisa, chegamos a um ponto que consideramos importante, pois é nesse fragmento de texto que iremos expor nossas reflexões em torno dos resultados obtidos com a análise desenvolvida. Desta forma, espera-se que essas reflexões que aqui serão tecidas contribuam para pesquisas e aprofundamentos futuros sobre a temática.

Quando falamos em ser professor na sociedade contemporânea, estamos nos direcionando a uma profissão que tem se caracterizado por significativos desafios, pois, diante de todas as mudanças presentes atualmente, o ser professor tem apresentado muitas exigências. Exigências essas que vêm atreladas ao baixo prestígio que esta profissão encontra e, conseqüentemente a perda de um status social faz com que exista uma baixa procura pela mesma. Sobre isso, Paniago e Sarmento (2017, p. 771) destacam que,

Ser professor/a na sociedade contemporânea tem sido um desafio face as exigências do contexto sociocultural e educativo atual, que, influenciado pelo avanço acelerado da ciência, da tecnologia, dos meios de informação, das novas relações estabelecidas no cotidiano escolar, exige um novo perfil profissional, com capacidade de mobilizar vários saberes e ter poder de decisão em sua prática de ensino. (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 771).

Assim, considerando esse cenário permeado por mudanças e exigências de diferentes ordens, surge a necessidade de se pensar em novas propostas de formação de professores, tanto no sentido inicial, como continuado. Almejando perspectivas de formação que vão ao encontro da formação de um profissional capaz de lidar com as diferentes tarefas do cotidiano escolar. Segundo Paniago e Sarmento (2017, p. 772) “fato que requer a formação de professores questionadores, reflexivos e pesquisadores para que possam mobilizar os vários saberes necessários ao exercício da docência que a atual sociedade conclama”.

Diante dessa realidade e com vista a melhorar a qualidade da formação de professores, dentre outras questões, foram implementados, nos últimos dez anos, pelo

Governo Federal vários programas, é o caso do Pibid. O qual tem como compromisso a elevação da qualidade da formação de professores, bem como a formação do licenciando. Importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que inúmeros programas como o Pibid foram implantados, pelo menos nos últimos dois anos o governo vem traçando metas e propondo modificações que colocam em risco o principal objetivo destes programas, além do prosseguimento dos mesmos. Neste caso em específico, o Pibid tem sofrido bruscas mudanças, na sua maioria, negativas.

Nesse contexto de incertezas, acreditamos que nesse espaço destinado a reflexões, precisamos, além de refletir sobre o que nos propomos inicialmente, também mostrar a importância de programas como o Pibid. Importância essa que foi perceptível desde o início desta pesquisa. Conforme André (2012), as maiores taxas de evasão nos cursos de licenciatura ocorrem nos primeiros anos, por ser considerado um período de tensões e aprendizagens intensas, as quais, na maioria das vezes, vêm imersas em um contexto praticamente desconhecido. Desta forma, acaba se tornando importante que existam programas que ofereçam esse suporte aos licenciandos em sua formação inicial.

Nesta direção, André (2012) apresenta em seu estudo alguns dados obtidos por Imbernón (2006) em uma pesquisa desenvolvida e que traz informes internacionais sobre a profissão docente.

[...] ressalta que, embora haja concordância sobre a inadequação dos saberes e competências docentes para dar resposta à educação presente e futura, contraditoriamente parece não haver muita preocupação com a inserção dos iniciantes na docência por parte dos governos, uma vez que “numeroso países carecem de programas sistêmicos de integração de professores principiantes”. Todos concordam com a relevância da questão, mas ainda são muito escassas as medidas para enfrentá-las. IMBERNÓN (2006, p. 44 *apud* ANDRÉ, 2012, p. 116).

Percebe-se que se faz necessária uma preocupação e um olhar mais atento para quem está iniciando. Ficando evidente, mais uma vez, a importância de programas de formação inicial de professores, nesse caso o Pibid. Nesse sentido, pesquisas, como é o caso de André (2012), apresentam dados relevantes, na medida em que sinalizam que o Pibid tem apresentado resultados positivos, seja no quesito motivação, como também no repensar das práticas por parte de professores atuantes envolvidos.

Desta forma, considerando os argumentos expostos e focalizando em nossa pesquisa, mais precisamente nos dados obtidos, constatamos que: o Pibid, no que tange os relatórios analisados, mobiliza significativamente saberes, os quais contemplam nossas categorias de análise previamente definidas. Como já enfatizamos

anteriormente, alguns saberes aparecem com mais frequência que outros, porém isso não nos permite afirmar que os mesmos não sejam mobilizados, ou melhor, não sejam considerados pelos envolvidos no programa, mas sim que nos documentos não aparecem de forma explícita. Isso também, não diminui a importância e as contribuições das ações do Pibid para a formação inicial de professores.

Todavia, ao analisarmos os relatórios, direcionando um olhar especial para o saber da ação pedagógica, podemos afirmar que nosso objetivo e nossas expectativas foram alcançados. Pois o Pibid, no que foi possível perceber pelos documentos, tem certa preocupação em tornar as experiências públicas, e isso, conseqüentemente, resulta na mobilização de um dos mais importantes saberes. Isso só reafirma o comprometimento de todos os envolvidos no Programa, e a preocupação com a formação de professores.

Ademais, além de mobilizar inúmeros saberes, o Pibid favorece a construção de um novo e importante espaço para a formação docente inicial, na medida em que suas atividades oferecem elementos que possibilitem a produção de novos sentidos sobre a docência. Proporcionando assim, o conhecimento da realidade escolar, bem como do sistema de ensino e o contínuo movimento de pensar e repensar a escolha da docência como profissão.

Porém, quando nos remetemos aos cursos de formação de professores, de maneira geral, pois não nos debruçamos nesta pesquisa nos documentos que regem os cursos, mas a partir do que lemos de nossas experiências e de inúmeros debates sobre a formação de professores, afirmamos que é preciso construir espaços e possibilidades para que os licenciandos possam construir reflexões críticas sobre os conhecimentos acessados durante a formação. Neste sentido, o Pibid, na medida em que oferece uma formação no ambiente escolar, acaba favorecendo essa reflexão, além da aproximação e o reconhecimento de muitos aspectos ligados à docência.

Nesta perspectiva, o Programa de formação inicial de professores, Pibid, mais especificamente o subprojeto do curso de Pedagogia da UFFS – *Campus* Chapecó, que tem sido objeto central desta pesquisa, desde o seu início, tem se configurado como um espaço de estudos, problematização da docência na escola pública, planejamento de propostas de ensino e aprendizagem, implementação dessas propostas, avaliação e redimensionamento, envolvendo mutuamente professor da universidade e professor da educação básica como formadores dos licenciandos.

A análise dos documentos aponta que o Pibid tem atingido o seu objetivo, na medida em que cumpre com o seu papel de trabalhar a iniciação à docência através da imersão do licenciando na escola, conhecendo sua dinâmica de funcionamento, sua proposta pedagógica, seus professores e alunos. Se levarmos em consideração o pouco tempo de atuação do Programa, pode-se dizer que os resultados que ele vem alcançando são significativos e que os mesmos só poderão ser sentidos de maneira mais efetiva nas licenciaturas, na proporção em seja almejado, cada vez mais, o envolvimento dos professores formadores que atuam no contexto da universidade com os professores da educação básica. Considera-se este movimento de envolvimento muito importante para a formação docente e, conseqüentemente para a elevação dos processos formativos, bem como para a qualidade do ensino.

O que foi possível perceber ao analisar os documentos que balizam o Pibid, é que no desenvolvimento de suas atividades é bem presente a importância de se refletir, em que sempre é destacada para todos os envolvidos no projeto a importância de se refletir sobre tudo o que se faz dentro do ambiente escolar. Isso se dá por meio de reuniões e de diários de bordo escritos por todos, nos quais fica expresso o registro das práticas utilizadas; se elas deram certo, ou não; o que pode ser feito para melhorar a metodologia utilizada; quais fontes ler e pesquisar; como atuar da melhor forma em sala de aula e, sobretudo, como melhorar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. E ainda são trazidos e disponibilizados aos envolvidos, vários estudos sobre assuntos diversos para fazer da escola o melhor lugar para adquirir conhecimentos.

Diante destes argumentos, é importante ressaltar que no decorrer dos documentos nos deparamos com situações que relatavam alguns empecilhos no desenvolvimento das atividades. Como: a falta de compreensão por parte de envolvidos sobre o que é e como se caracteriza o Pibid e sobre qual o compromisso e principais objetivos dele. Relatos mostram que instituições de educação básica envolvidas acreditavam que as bolsistas eram uma espécie de “professor substituto”, e que estariam na instituição para sanar a falta de alguns professores. Sendo que essa não é uma das intenções do programa. Outra situação que confunde o trabalho desenvolvido pelo Pibid é que muitos compreendem o mesmo como um estágio supervisionado, porém a proposta do programa passa longe de se comparar com estágio, mas sim tem a intenção de contribuir para que os bolsistas, quando chegados nesse período do curso, sintam-se mais seguros e com uma bagagem didática muito maior.

Desta forma, constatamos que programas como o Pibid são importantes para a formação de professores, principalmente a inicial. Mas como já mencionado no decorrer da pesquisa, o Pibid tem passado por momentos de incertezas e por ações governamentais que colocam em risco o prosseguimento de suas atividades. Devido ao tempo, precisamos concluir a pesquisa em um período que tem surgido muitas discussões em torno do Pibid e, as mudanças por ele sofridas, mas esperamos com essa pesquisa contribuir para estudos e aprofundamentos futuros sobre a temática, pois finalizamos intrigados e inquietos. Questionando-nos o que ainda está por vir e o que podemos esperar futuramente para o Pibid. Esperamos que os fundamentos do programa continuem os mesmos, que não aconteça uma desconstrução de seus princípios, pois, muito mais do que modificá-lo, certas ações determinariam seu fim.

Esperamos contribuir não somente para reafirmar a importância do Pibid, suas contribuições e impactos, mas também, para contribuir, por meio de nosso objetivo e problema inicial, e mostrar que nossas expectativas foram superadas, que obtivemos resultados significativos e percebemos o Pibid, ou seja, quem pensou e planejou seus princípios, além de todos os envolvidos e participantes estão realmente preocupados com a formação de professores, bem como com a educação.

Diante de tudo o que foi exposto até aqui, podemos concluir que o Pibid tem um grande compromisso com a formação de professores, especialmente com a formação inicial. E que o mesmo tem apresentado inúmeras contribuições e impactos que só tem a contribuir para a educação de uma forma geral. Por meio das experiências vividas os envolvidos aprendem e dão um novo sentido as suas práticas. No entanto, não podemos deixar de considerar o cenário atual, permeado por incertezas, as quais interferem diretamente no objetivo principal do programa e, o que é ainda mais preocupante coloca em risco o prosseguimento do programa, pois viemos nos últimos tempos, vivendo momentos sombrios na educação. Momentos permeados por situações que nos causam incertezas.

Enfim, as discussões em torno mais específico do Pibid nos últimos tempos tomaram uma amplitude tamanha que poderíamos tecer inúmeras reflexões e deixar muitos questionamentos. Mas, devido ao espaço de tempo que temos para concluir a pesquisa precisamos nos deter ao que nos propomos inicialmente, e sobre o contexto atual precisamos nos ater a reflexões breves, mas não menos importantes. Esperamos com essa pesquisa contribuir para reafirmar a importância de programas como o Pibid,

de quanto é importante que os mesmos tenham sequência e que se direcionem investimentos significativos que contribuam para ampliar e aperfeiçoar o trabalho desenvolvido. Também, esperamos contribuir para aprofundamentos futuros sobre a temática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Teceremos aqui algumas considerações sobre nossa pesquisa e sobre os resultados e percepções obtidas. A partir do estudo inicial desenvolvido, conclui-se que a educação, bem como a formação docente no Brasil, são concebidas e imersas em um campo de contradições e disputas, e tiveram sua história marcada por diversas mudanças. Mudanças essas, que fizeram com que chegassem ao lugar que ocupam atualmente. Ainda que não recebam todo o prestígio merecido, a formação docente ocupa um lugar de destaque, pois trabalha com saberes e com a formação humana.

Muitos são os desafios presentes na prática docente, exigindo um profissional que supere a mera transmissão de conhecimentos e que seja consciente da função que tem de educador. Como ratifica Imbernón (2006, p. 38): “[...] a formação pretende obter um profissional que deve ser, ao mesmo tempo, agente de mudança, individual e coletivamente, e embora seja importante saber o que deve fazer e como, também é importante saber por que deve fazê-lo”.

Neste sentido, as Políticas Nacionais de Formação de Professores aparecem como um apoio aos docentes, as quais devem oferecer subsídios para que os educadores possam refletir sobre a própria práxis docente, provocando inquietudes que os levem a buscar melhorias. Desse modo, é possível considerar as políticas de formação, como alternativas para a valorização da profissão docente e para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Também cabe aqui destacar a relevância da constituição de um reservatório de saberes, bem como a necessidade de tornar público o saber experiencial dos professores, para que assim possa ser construído um repertório de conhecimentos específicos ao ensino, em que os professores consigam se abastecer para desenvolver sua prática docente cotidiana.

Nesse sentido, e considerando os argumentos acima, concluímos que o Pibid, por meio de suas atividades, mobiliza diferentes saberes. Saberes esses que contemplam nossas categorias de análise definidas previamente. Ressaltando que, dois dos saberes que compõem o reservatório proposto por Gauthier (2013), e que fazem parte de nossas categorias não foram encontrados durante a análise dos documentos. Todavia, isso não nos permite afirmar que esses saberes não detectados não sejam mobilizados no programa, pois nossas conclusões partem do que dizem os documentos.

Porém, a não mobilização desses saberes não torna o programa menos eficaz, ou afete as contribuições dele para a formação inicial de professores e para a educação de

uma maneira geral, pois Gauthier et al (2013), afirma em seus estudos que a mobilização de apenas um saber não é suficiente, é preciso que este esteja atrelado a mais saberes do reservatório, e isso ocorre no programa, pois o mesmo mobiliza grande parte dos saberes que o autor propõe para a constituição do reservatório.

Além de que, mobiliza um dos saberes que mais nos chamou a atenção e ao qual direcionamos um olhar especial e considerado um dos mais importantes dentro do reservatório que é o saber da ação pedagógica. Esse saber, torna público o saber experiencial dos professores e, junto com os demais, forma o repertório de conhecimentos específico ao ensino.

Além do mais, o Pibid contribui diretamente com a formação de professores e seus resultados têm causado impactos significativos para a educação. Isso fica evidente durante a análise não somente dos relatórios do curso de Pedagogia em específico, mas também, nos relatórios do Pibid de maneira geral. No caso do Pibid da UFFS, o compromisso assumido com a formação inicial de professores, é significativo, pois o programa visa, com suas atividades, promover impactos e contribuições para a formação de professores e para a educação básica. Desta forma, foi possível constatar nos documentos que o Pibid pensa e desenvolve suas atividades com o objetivo de contribuir direta e efetivamente nos cursos de licenciaturas.

Tomando como base tudo o que foi exposto, afirmamos que o Pibid da UFFS, bem como o subprojeto do curso de Pedagogia, contribui diretamente para os cursos de formação de professores, inclusive o de pedagogos, pois o mesmo mantém uma relação forte com os cursos de licenciatura, bem como com os processos de construção destes. Além de cada vez mais reafirmar o compromisso que tem em formar professores qualificados para a educação básica.

O Pibid contribui ainda para um maior engajamento entre professores, alunos e o colegiado do curso, fortalecendo assim, o papel das licenciaturas, principalmente as da UFFS. Além de ter forte influência na construção de uma identidade docente, na melhoria do rendimento dos componentes curriculares da graduação e o envolvimento com atividades de pesquisa e extensão. Outra contribuição, vem do movimento de apropriação de conteúdos (conceituais, atitudinais, procedimentais, sociais, culturais, éticos, políticos, etc.) por todos os participantes. O que de certa forma qualifica o trabalho realizado nas escolas e contribui para transformar os modos de se pensar a ação de sala de aula, por exemplo, as formas de avaliação, os processos de ensinar e de

aprender, a inserção de outros elementos na aula, na universidade e na escola de educação básica.

Além do exposto, o Pibid ao inserir os licenciandos no cotidiano escolar, possibilita que os participantes planejem e participem de experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes com um caráter inovador e interdisciplinar, com o intuito de superar adversidades que são identificadas durante os processos de ensino e aprendizagem. Com todo esse movimento de inserção e atuação dos licenciandos nas escolas, os mesmos tem a oportunidade de vivenciar situações reais, bem como desenvolver estudos direcionados a essas situações observadas.

O Programa também contribui para a formação de professores, neste caso de pedagogos/as na medida em que, proporciona a vivência de atividades com ricas experiências, fornecendo assim um conjunto de saberes que direcionaram o professor para a qualificação da sua profissão. Além de percebermos que as contribuições do Pibid estão muito atreladas à práxis pedagógica, na qual os licenciandos compreendem com mais clareza qual é o seu real papel na sala de aula e como este deve ser desempenhado de maneira eficaz e significativa, bem como tem contato com atividades que proporcionam o aprendizado de diferentes metodologias de ensino e, assim percebem os benefícios destas para o processo de ensino e aprendizagem.

Desta forma, ficaram explícitos os impactos e contribuições do Programa Pibid para a formação de professores, pois o mesmo proporciona o contato com o contexto escolar, bem como com situações reais e, mediante essas situações leva os participantes a desenvolverem diferentes estudos. Por meio desta pesquisa foi possível concluir que: o Pibid, com suas atividades e todo o trabalho desenvolvido, mobiliza sim saberes. Saberes esses que são considerados inerentes à docência, além de que o programa auxilia no pensar e repensar a profissão docente e escolha pela mesma, fazendo um exercício de significação e ressignificação da docência. Não podemos deixar de considerar que o Programa, ao oferecer bolsa aos participantes, auxilia na permanência desses na universidade. Também é por meio das vivências do Pibid que os licenciandos participantes adquirem conhecimentos e experiências que contribuem para a graduação, seja nos estágios, nos componentes curriculares e até mesmo na construção e reconstrução de cursos e, também, na aproximação de acadêmicos com a coordenação de curso, colegiado e professores.

O Programa proporciona muitas aprendizagens, as quais podem e devem ser utilizadas nos cursos de formação de professores. Como percebemos, o programa proporciona a vivência de situações e de aprendizagens que, muitas vezes não ocorrem ou não tem aproximação com os cursos de formação de professores, mas acreditamos que quanto a isso, com os estudos que já existem e ainda os que estão sendo desenvolvidos, novas discussões vão surgir. E, conseqüentemente, levarão a repensar essa articulação entre os programas de formação inicial de professores e as licenciaturas.

Nesse sentido, ao olharmos para os documentos percebemos a existência de movimentos que vão em direção a essa articulação. Além do mais, os documentos apresentam, pelo menos com o Pibid na UFFS, contribuições do Programa para as licenciaturas e uma manifestação no sentido de trazer para os cursos de formação de professores ainda mais os aprendizados proporcionados pelo Pibid.

Constatamos então, que no Pibid são mobilizados diferentes saberes, os quais se caracterizam como inerentes a docência, bem como o programa retroalimenta os cursos de formação de professores, nesse caso o de formação de pedagogos. Ressaltamos que o Pibid tem trazido grandes contribuições, mas que em algumas situações fica impossibilitado de ampliar seus trabalhos e, conseqüentemente, suas contribuições e impactos devido à falta de compreensão por parte de alguns envolvidos, e também, à instabilidade política e financeira que coloca em risco os trabalhos do Programa, o qual deixa evidente o compromisso que tem com o processo de formação de professores.

Dessa maneira, e por meio da pesquisa desenvolvida o que nos deixa satisfeitos é perceber que um programa que foi implementado pensando na formação inicial de professores se preocupa com isso e em suas atividades mobiliza inúmeros saberes. Além do mais, constatamos que o Pibid tem se caracterizado como um espaço fértil para o contato do licenciando com a realidade escolar motivando-o para o exercício da docência.

Enfim, a partir dos argumentos apresentados chegamos ao final com nossos objetivos alcançados e, deixamos aqui a nossa vontade de que o programa tenha prosseguimento. E ao invés de reduzir gastos, conforme se tem anunciado o que resulta em incertezas quanto a sua continuidade, se fortaleça ainda mais. E esperamos ainda com essa pesquisa contribuir para a formação e professores, para a educação, bem como para os caminhos e descaminhos do Pibid.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, LDA, 2016.
- CAMBRUSSI, M; FONTANA, J; PARTICHELLI, J; DELLAI, N. A formação inicial do professor licenciado em letras: implicações do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. In. FERREIRA, J, S; MARASCHIN, M, L, M; CAMBRUSSI, M, F (Org.). **Iniciação à Docência: experiências, significações e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 189 – 199.
- CAPEL. C. de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Portaria n. 096, de 18 de julho de 2013*. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf> Acesso em 20 de abril de 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GAUTHIER, C. et all. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- GATTI, B. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. Fundação Carlos Chagas – São Paulo: FCC/SEP, 2014, p. 120.
- GATTI, B. A; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2016.
- GATTI, B; BARRETTO, E; ANDRÉ, M. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>>. Acesso em 19 dez. 2016.
- IMBERNÓN, F. **Formar-se para a mudança e a incerteza**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2006.119p.
- LIMA,S,P. **Os Paradigmas Atuais da Formação Docente: olhares sobre o PIBID**. Porto Velho, 2015. Disponível em: <http://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/1988/1/4531_dissertacao_versao_oficial_site_sara_passos.pdf>Acesso em: 04 de março de 2018.
- MACEDO,N,N. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições, limites e desafios para a formação docente**. São Carlos, 2014. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2351>>Acesso em: 04 de março de 2018.
- MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NASCIMENTO, M,G; ALMEIDA, P, C, A; PASSOS, L, F. **Formação docente e sua relação com a escola**. Revista Portuguesa de Educação, 2016, 29(2), p. 09-34. Disponível em< <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rpe/v29n2/v29n2a02.pdf>> Acesso em: 14 de setembro de 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 15-33.

PEZZINI, C; MIERWINSKI, D; JOST, M. PIBID: sua importância para a formação docente, vivências pedagógicas nas escolas e em sala de aula pelos bolsistas. In: FERREIRA, J, S; MARASCHIN, M, L, M; CAMBRUSSI, M, F (org.). **Iniciação à Docência: experiências, significações e perspectivas**. Curitiba: CRV, 2013. p. 151-159.

PIMENTA, S, G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S, G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15 – 34.

SANTOS, M, S, G. **Saberes da prática na docência do ensino superior: análise de sua produção nos cursos de licenciatura da UEMA**. Teresina, 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2010/disserta_Mariangeal_Santana.pdf>. Acesso: 11 dez. 2016

SANTOS, M. **As contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para a construção de Saberes sobre a docência: o caso do PIBID – biologia da Universidade Federal de São Carlos**. São Carlos, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/8499/TeseMS.pdf?sequence=1>> Acesso em: 04 de março de 2018.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In.: BICUDO, V; JUNIOR, C, A, S. (org). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145 – 155.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n 209 o 73, Dezembro/00. Disponível em:<www.scielo.br/scielo.php?pid=s010173302000000400013&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 13 jun. 2017.

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

UFFS. *Edital n. 047/UFFS/2014*. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/@_@search?b_start:int=10&SearchableText=edital%20Pibid>. Acesso em: 28 de maio de 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2011.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2012.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2013.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2014.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2015.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2016.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final Subprojeto Pedagogia. Chapecó: [s.n.], 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final. Chapecó: [s.n.], 2011.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final. Chapecó: [s.n.], 2012.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final. Chapecó: [s.n.], 2013.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades. Chapecó: [s.n.], 2014.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final. Chapecó: [s.n.], 2015.

_____. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Relatório de Atividades Final. Chapecó: [s.n.], 2016.