



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ - UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FAGED
CURSO DE PEDAGOGIA

**AS INFLUÊNCIAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCÊNCIA DE LICENCIANDOS BOLSISTAS**

JANAINA LUIZA MOREIRA DE CASTRO

FORTALEZA-CE
2016

JANAINA LUIZA MOREIRA DE CASTRO

**AS INFLUÊNCIAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCÊNCIA DE LICENCIANDOS BOLSISTAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Ceará – UFC como pré-requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes.

**FORTALEZA
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- C351i Castro, Janaina Luiza Moreira de.
As influências do PIBID para a formação inicial de docência de licenciandos bolsistas / Janaina Luiza
Moreira de Castro. – 2016.
45 f.
- Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação,
Curso de Pedagogia
, Fortaleza, 2016.
Orientação: Profa. Ma. Adriana Leite Limaverde Gomes.
1. PIBID. 2. Formação docente. 3. Identidade docente. I. Título.

CDD 370

JANAINA LUIZA MOREIRA DE CASTRO

**AS INFLUÊNCIAS DO PIBID PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE
DOCÊNCIA DE LICENCIANDOS BOLSISTAS**

Monografia apresentada à Universidade Federal do
Ceará – UFC como pré-requisito para a obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Aprovado em ___/___/___

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes (orientadora)
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Ana Paula de Medeiros Ribeiro
Universidade Federal do Ceará - UFC

Profa. Dra. Carmensita Matos Braga Passos
Universidade Federal do Ceará - UFC

AGRADECIMENTOS

A Deus, meu Pai soberano e amigo verdadeiro, que está comigo em todos os momentos da minha vida, dando-me sabedoria, paciência e mostrando o melhor caminho a seguir. Porque, sem Ele, eu não teria chegado até essa etapa.

A minha mãe, Maria do Socorro, que sempre foi um exemplo de mulher, forte e perseverante, que com amor e dedicação incentivou a minha trajetória acadêmica. Agradeço por tudo que você fez por mim. Meu amor por você é imensurável!

Aos meus irmãos Jean, Charles e Felipe por sempre estarem dispostos a me servir e ajudar quando eu precisava. E, em especial, aos meus lindos sobrinhos Lívia, Carlinhos, Charles Junior e Lais que com suas manifestações de carinho e amor alegram os meus dias e me faz desejar ser uma pessoa melhor.

Aos meus tios, tias, primos, primas e demais familiares que torcem pelas minhas conquistas.

A todos os bons amigos que fiz durante a trajetória acadêmica e aos amigos de outros ambientes, que sempre compartilharam dos momentos bons e ruins e me fizeram perceber que ter amigos verdadeiros é um grande presente de Deus.

Aos meus colegas de trabalho, em especial minha Coordenadora e Supervisora Luciana Raquel e Eliziane, respectivamente, que foram anjos de Deus na minha vida e me possibilitaram flexibilidade de horários para concluir o curso. Nunca vou esquecer do que vocês fizeram por mim. A Edilene que sempre foi uma mãezona, compreensiva e prestativa.

Às professoras Ana Paula de Medeiros Ribeiro, Maria José Albuquerque da Silva, Bernadete Beserra e Geny Lustosa por todo aprendizado e incentivo que me foi dado durante as disciplinas ministradas por elas.

Agradeço a professora Dra. Adriana Leite Limaverde Gomes, primeiramente por ter sido escolhida para ser bolsista do Subprojeto de Educação Inclusiva – PIBID - UFC. Porque, através dessa experiência, pude realmente vivenciar a docência e envolver-me com a Educação Inclusiva, além de compreender a magnitude e importância desse programa para a minha formação docente inicial. Quero agradecer ainda pela sua atenção e colaboração dadas nesse trabalho.

Meus agradecimentos à professora Adriana Alves, minha supervisora do PIBID em uma das escolas que recebeu o Subprojeto Educação Inclusiva. Por ela tenho uma enorme admiração, tanto pelo seu exemplo de pessoa, como profissional. Agradeço pela dedicação, amizade e os ensinamentos.

Aos meus amigos e companheiros da escola, Fernanda Matos, Tainã, Bruno, Rafaela e a todos os outros que já foram pibidianos junto comigo (Ívia, Fernanda de Moraes, Rafaelly, Ana

Paula, Lauristela) e também aos bolsistas que chegaram a pouco tempo. Já aprendi muito com vocês também.

Por fim, quero agradecer a todos que contribuíram para minha formação acadêmica e pessoal.

Enfim, a todos os que contribuíram direta ou indiretamente para a minha formação humana.

A todos meu muito obrigada.

“A docência é uma profissão aprendida, é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação”.

(Ilma Passos Veiga)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva analisar se/como o PIBID pode contribuir para a formação inicial de docência de bolsistas da Universidade Federal do Ceará. Intenciona ainda averiguar se a inserção desses bolsistas nas escolas públicas pode estreitar a relação teoria-prática. Analisar também se/como o PIBID pode ajudar na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente. O estudo baseou-se no referencial teórico de autores que discorrem sobre a formação docente: Tardif (2002); Gatti (2010 e 2011); Veiga (2014); Perrenoud (2002); Nóvoa (1997) e Pimenta (2002), além de estudos (Castro *et al*, 2012; Gomes e Felício, 2012) sobre o histórico e a importância do PIBID e documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). A metodologia de abordagem qualitativa implicou na aplicação de entrevistas semi-estruturadas com os bolsistas participantes do PIBID de uma das escolas públicas parceiras da UFC. Participaram da pesquisa cinco estudantes, sendo quatro do curso de Pedagogia, um do curso de Letras e um do curso de Geografia. A análise dos dados realizou-se com base em três categorias temáticas: Conhecimento e Prática Docente, Conhecimento e Formação Profissional e Categoria de atitudes. Os dados indicaram que o PIBID contribui de forma significativa para a formação inicial de docência dos licenciandos bolsistas, e oportuniza amadurecimento profissional e acadêmico. Os participantes também revelaram que o PIBID oportuniza experiências concretas próprias do ofício docente; além do estabelecimento da relação teoria-prática e o fortalecimento da identidade docente. Os participantes revelaram ainda que este programa valoriza a docência, na medida em que pode contribuir para a atratividade da carreira docente e ajudar na tomada de posição de seguir esta profissão. Conclui-se que o PIBID é uma importante política pública voltada à formação de professores, que contribui tanto para a melhoria da escola pública, quanto para a formação do professor, com impactos positivos na vida dos alunos da educação básica e dos bolsistas participantes.

Palavras-chave: PIBID. Formação docente. Identidade docente.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA	13
2.1 A carreira docente: a atratividade da profissão	13
2.2 Formação docente.....	17
2.3.1 Formação docente: o professor reflexivo	18
2.3.2 Formação docente: a relação teoria-prática	20
2.3.3 Formação docente: a identidade docente.....	21
3 METODOLOGIA	24
3.1 O PIBID.....	25
3.2 Local da Pesquisa	26
3.3 Sujeito da Pesquisa	27
3.4 Procedimentos da pesquisa.....	27
3.4.1 Entrevista.....	28
3.5 Formas de registros	28
4 ANÁLISE DOS DADOS	29
4.1 Conhecimento e Prática Docente	30
4.2 Conhecimento e Formação Profissional	32
4.3 Categoria das atitudes	37
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	41
REFERÊNCIAS	42
APÊNDICE	45

1 INTRODUÇÃO

A educação básica tem sido objeto de discussão e questionamentos em diferentes âmbitos e dimensões das políticas educacionais no Brasil, seja na definição de novas políticas e/ou desencadeando a necessidade de pesquisas e estudos, cujo objeto tem sido a formação de professores, as metodologias de ensino e de aprendizagem e os processos de inclusão e de democratização da educação.

A formação de professores tem ocupado um espaço significativo na pauta dessas discussões, pois transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores.

As políticas nacionais para a formação docente têm sido fomentadas e dentre elas destaca-se o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), criado pelo Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O PIBID é hoje a mais importante política pública voltada à formação de professores, porque consegue contribuir tanto com a melhoria da escola pública, quanto para a formação do professor, com impactos positivos na vida dos alunos da educação básica. O PIBID é uma política de incentivo à profissão de magistério e faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vistas a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente” (SCHEIBE, 2010, p. 996), principalmente, por meio da concessão de bolsas para os estudantes de licenciatura, com o intuito de incentivá-los a optarem pela carreira docente e permitir a construção da identidade profissional, desde o início do curso.

O PIBID, fundamentado na realidade escolar, visa inserir os bolsistas no cotidiano das escolas das redes públicas de ensino. Considera-se que é na prática que se consolidam as formações necessárias à vida social mediante o trabalho cotidiano dos educadores, com a ampliação dos espaços de reflexão sobre a profissão docente. Nessa realidade, os bolsistas devem desenvolver atividades didático-pedagógicas de caráter inovador e interdisciplinar, contribuindo assim, para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes. Por meio de uma prática de ensino mais efetiva, acredita-se que o programa abre novas possibilidades no que se refere à formação inicial, já que cria oportunidades da vivência da práxis docente, fazendo com que a partir dessas ações os bolsistas comecem a fazer o exercício de uma reflexão crítica das suas próprias atuações.

Compreende-se que a formação inicial à docência precisa apresentar currículos integrados, com conteúdos interligados e com associação entre teoria e prática. Dessa forma, concorda-se com o exposto na Resolução CNE/CP Nº 1 de 2002 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, em seu Artigo 12º:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

Assim, além de estreitar a relação teoria-prática e oportunizar aos bolsistas vivências do cotidiano docente, o PIBID pode contribuir na escolha pela profissão e na valorização da carreira docente, ajudando a solidificar uma formação inicial de qualidade, pois como comenta Gatti (2011, p. 89)

a formação inicial de professores tem importância ímpar, uma vez que cria as bases sobre as quais esse profissional vem a ter condições de exercer a atividade educativa na escola com as crianças e os jovens que aí adentram, como também, as bases de sua profissionalidade e da constituição de sua profissionalização.

Diante do exposto, interessou-se por compreender quais as repercussões do PIBID na formação inicial de seus bolsistas, no sentido de estreitar a relação teoria-prática, visto que, na maioria das vezes, nessa formação, há a predominância de referenciais teóricos sem associação com práticas educativas concretas.

O tema deste estudo surgiu a partir da participação da pesquisadora como bolsista do PIBID no Subprojeto de Educação Inclusiva na Universidade Federal do Ceará-UFC. Neste programa, esta participa de sessões de estudos e vivencia experiências com a docência em uma escola municipal de Fortaleza. Ao longo dessa experiência, despertou-se o interesse de investigar os impactos que a participação no PIBID pode acarretar na formação inicial à docência dos licenciandos participantes. A curiosidade residiu, ainda, em investigar se o programa enquanto política de formação docente poderá, de fato, contribuir para a tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente, além de estreitar a relação entre teoria e prática, favorecendo a formação inicial dos bolsistas.

O presente estudo pode contribuir para a formação docente, na medida em que a pesquisadora tem a oportunidade de analisar a participação dos bolsistas/estudantes no projeto, bem como as suas repercussões para a formação inicial. A importância dessa temática reside também na reflexão sobre as políticas públicas de formação de professores,

considerando o PIBID como uma ação formativa em prol da valorização e do reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo status para os cursos de formação e como política de incentivo à profissão de magistério.

Na condição de bolsista do PIBID e a partir da sua imersão no contexto escolar em contato direto com a realidade da escola básica e com seus atores – professores, alunos, coordenadores, servidores em geral – a pesquisadora pôde associar as teorias aprendidas na academia com a prática de sala de aula. Ao longo de sua formação pedagógica, observou e vivenciou o distanciamento existente entre teoria e prática, no qual o contato é muito esporádico e superficial. Com as experiências proporcionadas pelo PIBID pôde optar pela carreira docente e repensar suas práticas pedagógicas mesmo como aluna ainda da graduação. Sabe-se que os desafios a enfrentar nessa caminhada serão muitos, porém conhecer de perto o cotidiano da escola amplia as percepções e a possibilidade de enxergar a docência com outros olhos.

Em face desse tema de pesquisa e questionamento, pontua-se o pensamento de Nóvoa (2003) que nos faz refletir quanto às experiências vividas no espaço escolar, quando diz que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

Como abordagem teórica e considerando a relevância e a atualidade da temática enfatizada, buscou-se embasar a pesquisa nos estudos de teóricos que discorrem sobre a formação docente - Tardif (2002), Gatti (2010 e 2011), Veiga (2014), Perrenoud (2002), Nóvoa (1997) e Pimenta (2002). Ainda como aporte teórico, explorou-se documentos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores (2002) e as demais políticas públicas para a formação docente.

Desse modo, pretende-se realizar uma reflexão crítica sobre a formação docente inicial, analisando o papel do PIBID para tal formação. Dessa forma, este estudo foi norteado pelos seguintes questionamentos: quais os impactos da experiência de inserção no espaço escolar dos licenciandos, durante a participação como bolsistas no PIBID, considerando a formação inicial de docência? Como a imersão dos alunos bolsistas na realidade da escola básica pode estreitar a relação teoria-prática? A participação dos bolsistas no programa pode contribuir para a tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente?

Diante do exposto, os objetivos desta pesquisa estão assim delineados:

- Geral:

- ✓ Analisar a influência do PIBID para a formação inicial de docência de bolsistas da UFC.

- Específicos:

- ✓ Averiguar se a inserção dos bolsistas nas escolas pode estreitar a relação teoria-prática;
- ✓ Analisar a interferência do PIBID na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente;
- ✓ Identificar qual a influência do PIBID, enquanto política de formação docente, para a valorização e a qualificação/formação dos futuros professores da Educação Básica.

Para atender aos objetivos explicitados, o presente estudo está organizando em capítulos com suas respectivas discussões que buscam discutir os temas e as categorias principais a eles referentes.

Inicialmente, apresenta-se a introdução com destaque para a problematização do tema em estudo. Em seguida, apresenta-se o referencial teórico e a revisão da literatura que foi estruturada em dois subitens. O primeiro subitem discorre sobre a atratividade da carreira docente e o segundo trata da formação docente. O terceiro capítulo da pesquisa compreende a metodologia, que foi organizada em três subitens: local da pesquisa, sujeitos da pesquisa e procedimentos da pesquisa. A análise dos dados foi organizada em três categorias temáticas: Conhecimento e Prática Docente, Conhecimento e Formação Profissional e Categoria de atitudes. E, por fim, um capítulo com as considerações finais do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E REVISÃO DE LITERATURA

A pesquisa baseou-se no referencial teórico de autores que discorrem sobre a formação docente, e objetivou apresentar o PIBID como uma das atuais políticas públicas que podem contribuir para a formação inicial de docência.

Para fundamentação da pesquisa foi realizada uma revisão de literatura dos temas abordados com base nas contribuições de autores que discutem a formação docente: Tardif (2002); Gatti (2010 e 2011); Veiga (2014); Perrenoud (2002); Nóvoa (1997) e Pimenta (2002). Além de estudos sobre o histórico e a importância do PIBID (Castro *et al.*, (2012; Gomes e Felício, 2012), e documentos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Este capítulo foi estruturado em dois subitens situando-se na temática investigada. No primeiro subitem são abordados aspectos sobre a atratividade da carreira docente. O segundo trata, especificamente, da formação docente, sendo abordadas questões como o professor reflexivo, a relação teoria-prática e a identidade docente.

2.1 A carreira docente: a atratividade da profissão

A docência é uma profissão aprendida, é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação. Tornar-se professor é educar-se constantemente por meio de aprendizados em que o conhecimento construído resulta em novas relações com outros conhecimentos que, por sua vez, geram novas construções (VEIGA, 2014).

Ainda de acordo com Veiga (2014), acredita-se que a formação do professor deve possibilitar uma visão global do fenômeno educativo, considerando o desenvolvimento de capacidades diversificadas e mais abrangentes para atuação/intervenção nos diversos contextos educacionais, pois educar é uma ação constante, que requer empenho e muita sensibilidade.

Conforme Lima (2007) o professor assume múltiplas funções no seu fazer cotidiano, o que implica a construção de conhecimentos também múltiplos e contextualizados, articulados ao cenário de transformações sociais e às novas demandas socioeducativas. Nesse sentido, a formação para o exercício da docência é expressa na compreensão de um *continuum* entre a formação inicial e a formação continuada, com etapas diferenciadas e especificidades

próprias. Nesse percurso de formação, as experiências docentes e a realidade concreta na qual a prática é situada têm grande influência nas aprendizagens do professor, e devem ser consideradas com devido o caráter formativo.

No desenvolvimento do trabalho pedagógico o aprendizado da docência é uma tarefa que se desdobra ao longo de uma vida inteira de recorrentes indagações sobre a identidade profissional do educador e sobre quais experiências favorecem o aperfeiçoamento de suas intervenções no processo ensino-aprendizagem (SILVA, 2005). Conforme aponta Lima, Barreto e Lima (2007, p. 97)

À medida que o educador aprende com os seus alunos e vice-versa, consciente da ressignificação de sua prática por conta de suas interações também com os demais professores e integrantes da escola e da sociedade consideramos que houve realmente aprendizagem, que não se reduz num momento, sendo fruto de interfaces que orientam o “ser” pela revisitação do sentido de ser homem, no sentido de ser um sujeito em construção, no sentido de ser cidadão, no sentido de entender que a formação profissional do educador não acontece linearmente, mas é resultante de continuidades, aprofundamentos e amadurecimento da educação em sentido contextual, considerando também rupturas e permanências que a sensibilização da ação pedagógica promove pela leitura mais cuidadosa de uma realidade multidimensional.

Ser professor é uma das mais gratificantes, e, ao mesmo tempo, desgastantes profissões que conhecemos. São muitas demandas solicitadas, sobrecarga, desvalorização e desprestígio social, precárias condições de trabalho, baixos salários, além da formação inicial, muitas vezes, insuficiente e empobrecida de experiências práticas. O professor além de ser um profissional dotado do saber específico e da competência para ensinar, assume, muitas vezes, a função de conselheiro, psicólogo, pai, mãe, dentre outros papéis sociais. Além disso, é responsabilizado pelo fracasso da educação e tem de resolver todos os problemas do aluno, incluindo os problemas sociais e afetivos-familiares que afetam a aprendizagem.

Mas os professores não são apenas magistério. Conforme aponta Araújo (2009), professores são pessoas concretas que constroem sua identidade a partir dos contextos sociais em que vivem e das relações que estabelecem. Professores têm sonhos, inquietações e almejam uma educação de qualidade oferecida a todos.

Como elencado anteriormente, a formação de professores é uma questão central do campo educacional, sendo a docência constituída através das interações dos educadores com o mundo e com os outros. Essa formação é, portanto, interativa, e não uma ação inerte, pronta, mas um processo que vai aos poucos se constituindo ao longo das trajetórias profissionais. Conforme ressalta Veiga (2014)

A formação significa a construção de conhecimentos relacionados a diferentes contextos sociais, culturais, educacionais e profissionais. Formar não é algo pronto, que se completa ou finaliza. Formação é um processo permanente. É interdisciplinar, por articular conhecimentos científicos, éticos, pedagógicos, experienciais (VEIGA, 2014, p. 330)

A formação docente mais que uma atividade prática na qual os professores executam determinadas atividades previamente determinadas, é um processo capaz de desenvolver a consciência política, crítica e reflexiva do professor, estimulando-o a problematizar sua prática, pensada a partir do cotidiano escolar, local onde se efetiva o trabalho pedagógico dos professores (NÓVOA, 1997)

Veiga (2014, p. 331) *apud* Leitão de Mello (1999, p. 26), afirma que a formação:

[...] é um processo inicial e continuado, que deve dar respostas aos desafios do cotidiano escolar, da contemporaneidade e do avanço tecnológico. O professor é um dos profissionais que mais necessidade tem de se manter atualizado [sic], aliando à tarefa de ensinar a tarefa de estudar. Transformar essa necessidade em direito fundamental para o alcance de sua valorização profissional e desempenho em patamares de competência exigidos pela sua própria função social.

Refletir sobre a formação docente e sua prática implica conceber um processo de formação-ação, no qual o professor se coloca como agente e sujeito de sua prática, além de sujeito do processo de construção e reconstrução do conhecimento. A formação assume, assim, um papel que transcende o ensino e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão (FREITAS, 2005).

Conforme aponta Freitas (2005, p. 17) “uma política de formação de professores materializa-se como um dispositivo de mudança estratégica na construção de uma educação escolar de qualidade”. Por este motivo, entende-se que O PIBID, enquanto uma política de formação de professores, concebida como um programa que enxerga a escola como o espaço dessa formação e como conteúdo abordado, a prática educativa, pode oportunizar aos seus bolsistas o protagonismo na sua formação docente e influenciar de forma positiva a escolha pela carreira docente, tão desvalorizada no Brasil.

As exigências contemporâneas à docência interferem na escolha pela profissão docente, tendo em vista o baixo prestígio que esta profissão enfrenta e, conseqüentemente, a perda de *status* social demonstrado pela sua baixa procura. De acordo com Gatti (2002, p. 91)

o valor atribuído a um setor de trabalho está intrinsecamente ligado às suas condições de exercício, que geram atribuições sociais de reconhecimento valorativo. Não são os discursos que criam valor social, mas, sim, as situações.

Diante do exposto, considera-se pertinente introduzir sucintamente uma discussão sobre a atratividade da carreira docente no Brasil e apontar o PIBID como uma política de formação de professores capaz de melhorar a imagem dessa profissão e motivar seus bolsistas a essa escolha profissional.

Sabe-se que a escolha da profissão que se pretende seguir é uma tarefa muitas vezes sofrida e instável, que requer uma análise criteriosa do mercado de trabalho e das características pessoais de cada indivíduo.

Estudos (GATTI, 2009, 2010 e 2011) apontam que optar pela carreira docente tem sido uma escolha cada vez mais rara dos jovens do nosso país, pois há um esvaziamento crescente na procura pelo magistério e muitas carências no reconhecimento social dessa profissão.

Atribuiu-se, culturalmente, uma visão pessimista da carreira docente, como uma profissão desprestigiada, sem reconhecimento social, exaustiva, mal remunerada, arriscada e sem condições efetivas de trabalho, o que pode interferir decisivamente pela não escolha por esta profissão.

Defende-se que o reconhecimento dos docentes da educação básica como profissionais essenciais ao país passa pela oferta de carreira digna e de remuneração condizente à formação exigida e ao trabalho esperado. É necessário que se desenvolvam iniciativas para melhorar a imagem social e o status da docência, pois ao mesmo tempo em que ela é louvável, o professor é desvalorizado social e profissionalmente e, muitas vezes, culpabilizado pelo fracasso do sistema escolar (GATTI, 2012) Ainda de acordo com a autora supracitada:

Seja como for, é urgente o desenvolvimento de políticas que tenham como prioridade não só a valorização do magistério visando evitar o declínio da profissão docente, mas que as pessoas que optem pela docência sejam de fato assistidas na sua formação inicial e em seu desenvolvimento profissional (GATTI *et al*, 2009, p. 71)

É necessário criar condições para que esse profissional se sinta suficientemente reconhecido do ponto de vista social no esforço de formação das novas gerações, e colocar a qualidade da formação do professor no centro do debate sobre política educacional. Pois como afirma Gatti (2009)

Na avaliação de alguns autores, como Ludke e Boing (2004), o processo de declínio do prestígio da ocupação docente tem relação direta com a decadência dos salários e

o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. (GATTI, 2009, p 13)

Tentando amenizar a condição de desprestígio social da profissão docente e o distanciamento da formação teórica articulada à prática, o Ministério da Educação implantou novos programas que contribuem com a qualidade da formação inicial de professores, e o PIBID é um deles, cujo intuito é minimizar a falta de prestígio dessa profissão e a desarticulação entre a teoria e a prática escolar, estimulando o acesso e a permanência de estudantes em cursos de licenciatura e a futura opção pela carreira docente.

2.2. Formação docente

Numa sociedade caracterizada por constantes mudanças, a figura do professor é central na aquisição do conhecimento e na estruturação do saber, por assumir diversos papéis sociais e receber uma sobrecarga de funções. Desse modo, é pertinente discutir sobre a formação docente.

É nesse contexto de mudanças que se perfaz a concepção e a urgência sobre o tema “formação de professores”, pois é algo que deve ser pensado como um processo ininterrupto que não deve se concluir na formação inicial.

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que ela desenvolva, nos alunos, conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem, permanentemente, construir seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano (NÓVOA, 1997).

Decerto que a formação não se dá por mera acumulação de conhecimentos, mas por um *continuum* de aprendizagens e ações reflexivas. Organizou-se esta sessão elencando três tópicos que consideramos imprescindíveis para a formação de professores. São eles: o professor reflexivo, a relação teoria-prática e a identidade docente.

2.3.1 Formação docente: o professor reflexivo

Um aspecto importante na discussão contemporânea sobre formação de professores e seu consequente desenvolvimento profissional é o princípio da reflexão como componente relevante desse processo (SCHON, 1992, 2000). Nesse aspecto valoriza-se a prática ou a própria experiência vivida pelo sujeito como um espaço de construção de saberes, um campo que favorece a apropriação de conhecimentos necessários à sua profissão, mediante a utilização de um importante princípio: a reflexão.

A prática docente reflexiva como ponto de partida para construção de saberes implica que a reflexão, enquanto objeto de estudo da prática, é entendida também como fonte de conhecimento e lócus de produção de saberes, onde a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão.

O ato de refletir é uma prática transformadora, que permite a revisão e/ou reafirmação de posturas assumidas. O professor reflexivo avalia sua prática e o contexto em que atua e será “um investigador da sala de aula, que formula suas estratégias e reconstrói a sua ação pedagógica” (ALMEIDA, 2002 *apud* SILVA, 2002, p. 100), não tendo apenas a capacidade de saber fazer, mas a consciência da sua prática e das decisões tomadas.

Para a efetivação da profissão docente baseada na práxis educativa é necessário o professor romper com paradigmas tradicionais e se aliar a uma prática reflexiva e crítica que tem o diálogo como alicerce, para que a atividade docente transcenda o ensinar e se torne uma aprendizagem significativa para professores e alunos. Considera-se que uma prática reflexiva competente conduz o professor a uma orientação reflexiva e a uma ação coletiva que tem o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos.

O PIBID defende a formação de um professor crítico-reflexivo, acreditando que profissionais mais reflexivos diante da sua prática educacional tornam-se professores mais críticos diante da realidade vivenciada. A prática, portanto, é fonte de investigação e conteúdo para uma formação contextualizada, em que o bolsista não é um receptor passivo do conhecimento, mas atua diretamente na realidade. O objeto dessa reflexão é a própria prática, tendo em vista que ela representa a realização efetiva das estratégias e dos processos formativos, visto que a aprendizagem é construída desde a análise e interpretação da própria atividade profissional. Assim, é via privilegiada para a formação docente.

Acredita-se que essa prática de reflexão deve ser desenvolvida desde o início da formação docente e não somente no final, como acontece nos estágios, por exemplo. Por isto, defende-se que o PIBID proporciona por meio da reflexão empregada no processo educativo, que os bolsistas possam perceber/analisar o que eles têm se proposto a fazer, o que têm feito e as consequências geradas a partir da sua ação. Dessa forma, assume-se uma postura questionadora, crítica e investigativa.

Segundo Castro *et al* (2002, p. 76)

o ato reflexivo pode levar o professor à compreensão de sua prática educativa, dando um verdadeiro significado a esta ao ter a capacidade de criticar seus princípios, interpretar suas atitudes e procurar soluções para seus dilemas

Desse modo, uma formação reflexiva consiste em um processo de transformação ou reconstrução da própria experiência profissional e pessoal dos professores, na medida em que eles analisam criticamente a sua ação pedagógica. A especificidade da formação pedagógica, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz. É a reflexão na prática cotidiana (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007)

A reflexividade é uma atitude essencial para a formação de professores, pois de acordo com Lima (2013, p. 200):

Deve-se formar, então, o professor como um profissional político-reflexivo, que ao deparar-se com situações novas, incertas, opte pela investigação, pela pesquisa, como meios de decidir-se e de intervir, provocando a afluência de novas discussões teóricas. Um profissional reflexivo é aquele que, na sua prática, jamais se colocará como um técnico infalível, mas como um facilitador da aprendizagem, provocador e mediador na cooperação e participação dos alunos

Notadamente, a reflexão é um instrumento fundamental no desenvolvimento do pensamento e da ação do professor, sendo um importante e complexo componente da atividade profissional, que difunde a ideia de que o professor deve ser um profissional autônomo, que, por meio de suas reflexões, toma decisões durante a própria ação, buscando a melhoria ao estabelecer um diálogo reflexivo com a prática.

Portanto, a formação docente, tanto a inicial quanto a contínua, precisa ser consistente, crítica e reflexiva, capaz de fornecer os aportes teóricos e práticos para o desenvolvimento das capacidades intelectuais do professor, direcionando-o ao seu fazer pedagógico. Acredita-se, dessa forma, que uma formação reflexiva, poderá dar conta da superação dicotômica entre teoria e prática, marca da racionalidade técnica, e dispor de subsídios para uma prática transformadora.

2.3.2: Formação Docente: a relação teoria-prática

No ideal de uma formação abrangente para o professor, alguns fatores figuram-se como elementos a serem considerados. Esses fatores centram-se não só em uma sólida formação teórica sobre conhecimentos específicos, mas no desenvolvimento de conhecimentos práticos, em procedimentos de ensino e de aprendizagem que permitam uma profícua relação entre teoria e prática.

Refletir sobre a formação de professor é propor um espaço de troca de saberes, de confronto e diálogo com a realidade vivenciada, a partir de uma fundamentação teórica. A formação docente, portanto, deve estar ancorada nesses dois pilares: teoria e prática.

Teoria e prática não devem ser interpretadas como polos distintos nos currículos de formação de professores, mas numa dimensão integradora dessas duas vertentes no processo de formação, e não podem ser realizadas de forma isolada. Conforme aponta Souza (2001, p. 8) “não há prevalência de uma sobre a outra, há interdependência. Não há determinação de uma em relação à outra, há reciprocidade. Não há reticências de uma para a outra, há dinamicidade”.

Entende-se que essa formação não pode ser considerada apenas pelo acúmulo de conhecimentos teóricos, nem limitada à sistematização de práticas de ações, pois conforme afirma Gomes, Felício (2002)

Pelo contrário, devem constituir-se como dimensões de um único processo formativo, em que a teoria é formulada a partir da realidade educacional e a prática, por sua vez, é alimentada pela teoria, exigindo, assim, um professor capaz de responder às necessidades apresentadas pela realidade educacional, a partir da vinculação entre o pensar e o fazer (GOMES, FELÍCIO, 2002, p. 17)

Acredita-se que um dos maiores desafios na formação docente é propiciar ao longo de seu desenvolvimento, experiências práticas capazes de construir sujeitos conscientes de sua atuação social, críticos e reflexivos. É comum partilhar-se de conversas onde os alunos da graduação em licenciaturas criticam o pouco contato com a prática docente ou o distanciamento com a realidade da escola, vivenciada apenas nos estágios.

Há, muitas vezes, uma formação esvaziada de sentido e significados para a vida real e concreta. Verifica-se uma formação desarticulada da escola, futuro local de trabalho, reforçando a dicotomia da relação teoria-prática.

Em estudos sobre a formação docente, Nóvoa (2001) argumenta que muito já se avançou no aspecto teórico, todavia, o autor demarca que ocorreram diversas contradições nesse percurso histórico. Esse autor assinala que, sob sua avaliação,

(...) se avançou muito do ponto de vista da reflexão teórica, se avançou muito do ponto de vista da reflexão, mas se avançou relativamente pouco do ponto de vista das práticas da formação de professores, da criação e da consolidação de dispositivos novos e consistentes de formação de professores. (NÓVOA, 2001, p. 47)

Para Nóvoa (2011), as mudanças teóricas conquistadas, ainda não produziram de forma eficiente uma mudança na prática e que é preciso superar com urgência a dicotomia entre discurso teórico e prática ainda existente nos cursos de formação de professores.

O PIBID ao inserir seus bolsistas no contexto escolar promove uma formação onde a teoria e a prática perpassam todo o tempo de atuação, onde a escola é o lócus dessa relação e a teoria não está desvinculada da prática e a prática é percebida como uma consequência de uma sólida formação teórica. Conforme afirma Oliveira *et al* (2013, p.216) “construímos na escola e não com a escola os saberes, as práticas e os conhecimentos necessários à ação docente cotidiana”.

Enfatiza-se, portanto, que a relação entre teoria e prática deve ser estreita e articulada, onde a escola é percebida como um espaço privilegiado da práxis docente.

2.3.3 Formação docente: a identidade docente

O processo de construção da identidade docente é contínuo e desafiador. O fazer-se professor não é algo acabado, inerte, mas possui caráter dinâmico, confrontado na prática social de ensinar e nos saberes da experiência crítica, pois conforme assevera Nóvoa (1997, p. 25)

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

A identidade profissional docente é uma construção que permeia a vida profissional envolvida desde a escolha da profissão, prosseguindo pela formação inicial e pelos diferentes espaços e experiências sociais e institucionais vivenciadas pelo sujeito no percurso de sua

profissionalização. Essa construção identitária atribui uma dimensão histórica e localizada, pois ocorre no tempo, no espaço e nas interações, sendo constituída, tanto nas bases dos saberes da profissão quanto sobre pressupostos éticos, de compromisso político e ideológico. (LIMA, BARRETO e LIMA, 2007)

Para que a identidade de professor se configure, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, condições de proceder à análise crítica dos saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do ensino.

De acordo com Silva (2005, p. 98) *apud* Nóvoa (1992, p. 16)

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um sente e se diz professor.

A formação inicial constitui um dos instrumentos privilegiados no processo de construção de uma identidade profissional nos professores, que é construída baseada no confronto entre teoria e prática. Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão constante dos significados sociais da profissão; na revisão das tradições. Mas também com base na reafirmação de práticas consagradas culturalmente que permanecem significativas (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 77)

Diante do exposto surge o questionamento: qual é a imagem que os professores têm a respeito da sua própria identidade social e profissional? Conforme esclarece Pimenta, Anastasiou (2002) essa identidade

Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor. (PIMENTA, ANASTASIOU, 2002, p. 77)

Imbuídos dessas reflexões, afirma-se que o PIBID pode contribuir significativamente para a construção da identidade docente, visto que os bolsistas estão em contato direto com a realidade escolar, confrontando o seu saber pedagógico e se constituindo profissionalmente numa relação de troca de saberes e partilha de experiências.

Assim, compreender a identidade docente como um aspecto imprescindível para a formação inicial é confrontar-se constantemente, em um “vir a ser” ininterrupto.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA: OS PASSOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa em foco foi impulsionada pela compreensão do PIBID como uma política de incentivo e valorização da profissão docente e da formação inicial dos bolsistas. O estudo surgiu a partir de reflexões frente aos desafios impostos à formação inicial e às contribuições desse programa.

Quanto à forma de abordagem de pesquisa, adotar-se-á nesse estudo a qualitativa. De acordo com a definição de Minayo (2011, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. (...) ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse sentido, a pesquisa qualitativa implica ao pesquisador buscar entender e interpretar as experiências individuais ou de grupos em um determinado contexto social. Ela tem como característica a relação direta com o objeto de estudo, quando permite dar voz aos sujeitos pesquisados, sem a pretensão de produzir generalizações, uma vez que seu foco é o entendimento profundo de uma dada realidade específica.

A presente pesquisa trata-se de um estudo de caso, tendo em vista a especificidade do objeto de pesquisa. Segundo Yin (2001 *apud* VENTURA 2007, p.384), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudos de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

O estudo de caso deve ser aplicado quando o pesquisador tiver o interesse em pesquisar uma situação singular, particular, devendo ser muito bem delimitado e com contornos definidos no decorrer do estudo. Os estudos de caso apresentam algumas características: visam à descoberta; enfatizam a ‘interpretação em contexto’; buscam retratar a realidade de forma completa e profunda; usam uma variedade de fontes de informação; revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas; procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LUDKE e ANDRE, 1986).

Com base nessa compreensão a pesquisa aqui proposta foi realizada durante dois meses, no início do ano de 2016, entre os meses de abril e maio com os bolsistas do PIBID de uma escola municipal de Fortaleza que tem parceria com a UFC.

Participaram da pesquisa estudantes licenciandos em Pedagogia, Letras e Geografia, que atuam em uma escola municipal de Fortaleza.

A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com os alunos bolsistas, além de uma revisão bibliográfica sobre as características da formação docente inicial, a relação teoria-prática e a identidade e reflexividade docente.

Assim, imbuídos do que indica a literatura nos encaminhamos na trilha dessa investigação, orientados por nossas questões norteadoras e nas “pistas” metodológicas dos autores que asseveram sobre as técnicas de coleta, instrumentos e procedimentos adequados a uma pesquisa desta natureza.

Com base nesse conhecimento e antes de serem apresentados os instrumentos de coleta de dados e as fontes do estudo, aliados as informações concernentes à implementação de cada um deles, bem como o *locus* de realização e os sujeitos participantes da investigação, intenciona-se contextualizar o PIBID, discutindo sobre suas características e especificidades como um programa de formação docente.

3.1

O

PIBID

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e tem como base legal a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/2013 e o Decreto nº 7.219/2010. De acordo com a CAPES o PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. O programa concede bolsas a alunos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por Instituições de Educação Superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública de ensino. Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola.

O programa visa à formação inicial dos licenciandos, com a finalidade de proporcionar a estes experiências pedagógico-formativas para uso de metodologias inovadoras através do contato direto desses futuros professores com a realidade da sala de aula. Tem como objetivos principais incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; contribuir para a valorização do magistério; elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre

educação superior e educação básica; inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (CAPES).

Desta forma, acredita-se que os benefícios do PIBID não se restringem apenas aos participantes do programa, pois as escolas parceiras, também se beneficiam, uma vez que são priorizadas aquelas com baixo índice de desenvolvimento da educação básica e que, além de alcançar resultados positivos com os projetos, atuam como protagonistas no processo de formação dos estudantes das licenciaturas.

3.2. Local da pesquisa

O PIBID está presente na UFC desde 2009. Atualmente todos os cursos de Licenciaturas possuem subprojetos, além dos subprojetos interdisciplinares: educação ambiental, direitos humanos e educação inclusiva. Este último possui 19 bolsistas dos cursos de licenciatura em Pedagogia, Letras, Geografia e Educação Física. Todos eles desenvolvem suas atividades em duas escolas da rede municipal de Fortaleza.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal de Fortaleza, localizada na regional IV. A escolha da escola se justifica tendo em vista a imersão da pesquisadora por dois anos nesse ambiente escolar na qualidade de bolsista do Subprojeto de Educação Inclusiva do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) da Universidade Federal do Ceará.

Nessa escola há, atualmente, seis bolsistas do PIBID sendo, quatro de Pedagogia, um de Letras e um de Geografia. Os bolsistas organizados em duplas acompanham as atividades nas turmas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, nas salas de aula onde há alunos com deficiência incluídos.

A escola oferta as seguintes modalidades e níveis de ensino: Educação Infantil IV e V; Ensino Fundamental I e II e Educação de Jovens e Adultos (EJA) II, III, IV e V. Ela funciona

nos turnos da manhã, tarde, noite e tem o total de 27 turmas. A escola possui um grupo gestor formado por um diretor e duas coordenadoras que se revezam nos horários da manhã, tarde e noite na responsabilidade de administrar a escola.

A estrutura física da escola é composta por onze salas de aulas, uma biblioteca, um refeitório, uma cozinha, seis banheiros (divididos em: dois adaptados para crianças, dois para os alunos maiores e dois para professores) uma quadra de esporte descoberta, um pátio, um laboratório de informática, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), uma sala dos professores, uma diretoria, uma coordenação e uma secretaria.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Participaram dessa pesquisa os cinco bolsistas do PIBID, alunos da UFC e atuantes na escola em questão. O primeiro sujeito (S1) é aluno do 4º semestre do curso de Geografia, tem 23 anos, está no PIBID há um ano e meio e já teve experiências com a docência, participando do “Programa Mais Educação”. O segundo sujeito (S2) é aluno do 4º semestre do curso de Letras/Português, tem 19 anos, participa do PIBID há 1 ano e 6 meses e não teve contato com a docência antes da sua inserção no programa. O terceiro sujeito (S3) é aluno do curso de Pedagogia, 8º semestre, tem 24 anos, é bolsista há 2 anos e não teve nenhum contato com a docência antes do PIBID. O quarto sujeito (S4) também é aluno de Pedagogia na modalidade Educação à distância (EAD), 5º semestre, tem 34 anos, há 1 ano e 2 meses participa do programa e possui experiências com a docência, atuando como professor de Educação Infantil na rede privada de ensino de Fortaleza. O último e quinto sujeito (S5) cursa Pedagogia, 7º semestre, tem 23 anos, há 2 anos é bolsista PIBID e não possui experiência com a docência além do PIBID.

3.4 Procedimentos/Instrumentos

Para realização da pesquisa foi utilizado como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas com os bolsistas.

3.4.1 Entrevista

A entrevista é uma técnica de coleta de dados muito utilizada nas pesquisas qualitativas, pois é um instrumento que possibilita conhecer através da linguagem os discursos dos participantes. Além disso, as entrevistas permitem captar de forma imediata as informações desejadas pelo pesquisador, devendo ser feitas especialmente com fins de

esclarecimento sobre as opiniões, os sentimentos, os posicionamentos sobre as ações e decisões tomadas (LUDKE e ANDRE, 1986).

A entrevista realizada com os bolsistas consistiu no tipo semi-estruturada, que permitiu ao pesquisador a partir de perguntas pré-estabelecidas obter informações mais precisas sobre o objeto de estudo, além de atender ao objetivo proposto na pesquisa de investigar as influências do PIBID na formação inicial à docência de seus bolsistas. Minayo (2011, p.65) destaca que na entrevista semi-estruturada “(...) o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada:

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos. (...) b) os segundos - que são objetos principais da investigação qualitativa - referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia.

As entrevistas aconteceram durante o mês de Maio de 2016 e foram realizadas com os cinco bolsistas do PIBID nos próprios ambientes da escola em que atuam. As entrevistas foram individuais, gravadas e transcritas na íntegra pela pesquisadora para posterior análise e comparação dos dados. Foram preservadas as identidades dos participantes e houve uma preocupação em preservar os discursos dos entrevistados.

Desse modo, a entrevista objetivou a partir dos discursos dos entrevistados, compreender as influências do PIBID para a formação inicial desses bolsistas, considerando as suas percepções.

3.5 Formas de registro

Na entrevista foi utilizada a gravação em áudio. Conforme Lankshear e Knobel (2008, p.172) “A gravação em áudio (...) permite ao pesquisador captar boa parte da entonação do entrevistado, de sua qualidade de voz, de suas hesitações, autocorreções, desvios, etc.” Para estes autores esta ferramenta é uma das mais adequadas para coleta de dados e, por isso, foi adotada durante a pesquisa.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Com base nas questões que nortearam este trabalho, foi elaborada uma entrevista semiestruturada com 11 questões que buscaram apreender a percepção/opinião dos participantes do programa e, assim, atingir os objetivos propostos.

Para atender aos objetivos da pesquisa, os dados foram organizados em três categorias de análise: Conhecimento e Prática Docente, Conhecimento e Formação Profissional e Categoria de atitudes.

A categoria **Conhecimento e Prática Docente** envolve a experiência em sala de aula, com nítida predominância das indicações dos discentes como modificações mais significativas ligadas ao PIBID, com a introdução do programa. A categoria é acrescida do enunciado do conhecimento da realidade diária da escola especialmente de seus dilemas e desafios, destacando-se as proposições afirmativas como experiência em sala de aula, conhecimento da realidade diária da escola e a relação teoria e prática.

A categoria **Conhecimento e Formação profissional** inclui assertivas como o aperfeiçoamento e a formação docente, crescimento intelectual e o incentivo aos estudos como modificações incrementadas pelo programa, além de questões sobre a atratividade e valorização da carreira docente.

A última categoria foi configurada a partir das **atitudes** dos bolsistas em relação ao programa. Ela envolve enunciados tais como confiança e segurança no trabalho docente, construção da identidade docente, mudanças de atitudes na busca do saber, comprometimento nos estudos e postura acadêmica.

Em uma análise introdutória, os dados nos mostraram que todos bolsistas estão atuando no projeto há mais de um ano, o que proporciona maior credibilidade aos resultados obtidos, visto que todos os participantes da pesquisa possuem tempo de experiência relevante no projeto e isso lhes fornece subsídios suficientes para falar com apropriação das contribuições e dos efeitos do projeto em sua formação docente inicial, levando em conta que o tempo constitui um fator importante para a construção dos saberes que serviram de base para o trabalho docente.

Dessa forma, será analisada a seguir, de forma detalhada, cada uma das categorias, considerando o conteúdo das respostas dadas pelos sujeitos ao longo da pesquisa.

4.1 Conhecimento e Prática Docente

Nesta categoria intenciona-se responder ao primeiro objetivo específico estabelecido para esta pesquisa: Averiguar se a inserção dos bolsistas nas escolas pode estreitar a relação teoria-prática.

Inicialmente, os bolsistas foram questionados se antes do PIBID tiveram alguma experiência com a docência e se já fizeram algum curso de prática docente. Dos cinco bolsistas entrevistados, apenas dois (S1 e S4) tiveram contato com a docência antes da inserção no programa e apenas um, (S3) fez curso de prática docente. Este último estudou sobre “desenvolvimento do professor na sala de aula; como resolver problemas e intermediar conflitos e como 'prender' a atenção dos alunos”. Os demais bolsistas (S2 e S5) ingressaram no programa sem nenhuma experiência com a docência.

Compreendemos a docência como uma ação dinâmica e como um processo que vai aos poucos se constituindo ao longo das trajetórias profissionais, desse modo, indagamos aos bolsistas sobre as influências do PIBID para a prática docente após sua inserção no programa, visto que apenas dois deles tiveram um contato prévio com a docência. Todos eles reconhecem as contribuições do PIBID para a formação docente e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ofício em sala de aula. Trechos das entrevistas confirmam as contribuições do PIBID:

Com o tempo o PIBID foi meio que me moldando, antes eu não tinha muito amadurecimento em sala de aula, não era muito firme. O PIBID me deu a base na convivência com os projetos que desenvolvemos e firmeza para apresentar trabalhos e estar em sala de aula (S1)

Não tinha nenhuma experiência com a docência, mas com a imersão que o PIBID proporciona na escola, você adquire instrumentos para trabalhar em sala de aula observando os professores e isto nos impulsiona a desenvolvermos uma visão crítica, onde podemos avaliar se as práticas deles são benéficas para os alunos ou não, e a partir disso, adotamos as melhores práticas docentes. (S2)

Com certeza a inserção no PIBID produziu mudanças significativas com relação a minha prática docente. No sentido de não ter medo da sala de aula, de estar lá e encarar os seus eventos. As experiências que as atividades no PIBID trazem, como fazer plano de aula, elaborar relatório, desenvolver intervenções pedagógicas me ajudaram a ter uma experiência real com a sala de aula, não só teórica, mas ver a teoria e a prática juntas. (S3)

Com certeza ajudou, pois apesar de já ter experiência, toda sala de aula é diferente, há sempre heterogenicidade nas turmas. (S4)

Sim, por que até então eu só tinha a teoria, mas quando entrei na sala de aula pude perceber que é tudo diferente, que o professor deve ter plano A, B, C.. e o PIBID me proporcionou esse tipo de experiência. (S5)

De acordo com as respostas dos participantes, eles mencionam diversas contribuições do PIBID para a sua formação docente. O S1, por exemplo, em sua resposta, destaca que o PIBID oportuniza um amadurecimento profissional e encorajamento e firmeza nas atitudes vivenciadas em sala de aula. Além disso, ele destaca a importância da convivência com os projetos desenvolvidos na escola.

Percebemos também que a participação no PIBID oportuniza, conforme aponta o relato de S2, a inserção no contexto escolar, contribuindo para desenvolver uma reflexão crítica a partir da observação das atitudes dos professores em sala de aula, e também modificar as suas próprias práticas pedagógicas. É possível inferir também que a participação no projeto incentiva a realização de experiências concretas, próprias do ofício docente, como preparar um plano de aula e fazer relatórios, além da possibilidade de perceber o diálogo existente entre a teoria e a prática (S3).

O estreitamento da relação teoria-prática também foi outro aspecto abordado nesta categoria, visto que tínhamos interesse de saber se a inserção no PIBID pode ou não proporcionar aos bolsistas perceberem a existência dessa relação.

Para exemplificar, destacamos algumas falas dos bolsistas entrevistados (S1, S2, S4) que confirmam a existência da relação teoria e prática:

Acredito que o PIBID pode sim estreitar essa relação, porque tudo o que a gente aprende na Universidade trazemos para escola e também levamos muito o que desenvolvemos aqui no espaço escolar para a academia. (S1)

O PIBID aproxima muito essa relação, embora ainda não seja o ideal; mas você pode aplicar as teorias aprendidas na Universidade e a teoria está presente na prática. No PIBID você vê tudo concomitantemente, a teoria e a prática juntas, não é só a teoria para posterior prática. (S2)

O PIBID estreita essa relação mas também nos mostra a realidade da escola básica, que diverge e muito daquilo que vemos na teoria. Na escola há muita falta de suporte, de materiais. (S4)

Verifica-se, nesses trechos, que para os participantes, o programa contribui para o estabelecimento da relação entre a teoria e a prática, sugerindo a importância do PIBID para a formação inicial desses sujeitos, visto que eles têm a oportunidade, nessa inserção, de uma formação contextualizada à realidade educacional, com mais conhecimento prático e teórico acerca da profissão docente. Nestes relatos pode-se inferir também que o PIBID proporciona a esses bolsistas uma formação mais articulada, com a possibilidade de ampliação de tempos e espaços para a formação docente, uma vez que há intercâmbio de aprendizagens entre a

escola e a Universidade e o reconhecimento de que a teoria embasa a prática e a prática é objeto de estudo da teoria.

Diante desses comentários é relevante destacarmos a resposta do sujeito S3 ao afirmar que “No PIBID você vê tudo concomitantemente, a teoria e a prática juntas, não é só a teoria para posterior prática”. A fala de S3 reafirma as recorrentes discussões nos cursos de licenciatura acerca do distanciamento existente entre teoria e prática. Percebe-se, que na maioria das vezes, há um extenso período de teoria ao longo dos semestres e um posterior curto período de prática, que se dá no período do estágio. Ou seja, não há uma interrelação constante entre o que é estudado teoricamente e o que é vivenciado na prática

Compreende-se que o saber docente é um “saber plural”, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana e das experiências individuais. Por isso, destacamos o que foi exposto por Oliveira *et al* (2013) em consonância com o que temos discutido.

Nessa perspectiva compreende-se a prática de sala de aula vivenciada pelos docentes em formação como uma etapa de preparação para o exercício de sua profissão. Esta prática mediada por momentos de observação, aproximação com o espaço da escola e dos alunos, e pesquisa é que fazem do ato educativo uma práxis significativa para a formação do docente, e consequentemente, proporcionará uma formação de qualidade aos alunos que frequentam a escola.

Nesta categoria, verificou-se consoante aos dados coletados nas entrevistas, que o PIBID tem proporcionado de forma significativa o estreitamento da relação entre a teoria e a prática, além de contribuir para a formação inicial de docência desses licenciandos. Essas contribuições são percebidas nas respostas apresentadas pelos sujeitos.

4.2 Conhecimento e Formação Profissional

Pretende-se, nesta categoria, atender ao segundo objetivo específico estabelecido neste estudo: Analisar a interferência do PIBID na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente.

A categoria trata, especificamente, das influências do PIBID para a formação inicial dos bolsistas, considerando as experiências e as vivências proporcionadas pelo programa. Além de abordar questões sobre a valorização da profissão docente e a atratividade pela carreira.

As falas exemplificadas ilustram o ponto de vista dos bolsistas acerca dos impactos do PIBID para a sua formação inicial:

O PIBID me deu a base para estar em sala de aula, porque quando a gente sai da Universidade, principalmente aqueles que não têm essa oportunidade de estar no PIBID, sai muito imaturo, não sabe como é a convivência/rotina de sala de aula, como se relacionar com os alunos e com as dificuldades encontradas. (S1)

Saber lidar com as diferenças dos alunos, compreender as dificuldades e ajudá-los, dar atenção a todos da turma (S2)

A participação no programa me ajudou muito nas minhas práticas pedagógicas, na didática e no planejamento das aulas. (S4)

A maior contribuição que eu destaco é o fato de poder conhecer de perto cada um dos alunos e suas particularidades, adotando uma metodologia que busque alcançar a todos. Ao mesmo tempo em que eu desenvolvo atividades buscando mudar a realidade dos alunos, também sou transformada por eles. (S5)

No que se refere as contribuições do PIBID para a formação inicial de docência, os bolsistas destacaram pontos como a apropriação da rotina da sala de aula e o estabelecimento de um relacionamento com os alunos (S1); sensibilidade para perceber a heterogeneidade das turmas (S2); mudanças nas práticas pedagógicas e no planejamento das aulas (S3), adoção de uma metodologia inclusiva que alcance a todas as crianças (S5), dentre outros aspectos. Dessa forma, pode-se verificar que o PIBID tem contribuído para a formação docente inicial desses licenciandos e tem cumprido com os seus objetivos, dos quais destacamos a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar (CAPES). Todas essas oportunidades proporcionadas aos licenciandos contribuem para que eles busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem.

Na fala de S1 é possível inferir que a imaturidade e a falta de experiências concretas com a docência podem interferir no entendimento da rotina de sala de aula e no modo de se relacionar com os alunos, e de lidar com as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. Esse pensamento corrobora com Gatti (2011), quando aponta a formação inicial como a base sobre a qual se constituirá a atividade educativa e a profissionalização docente. Esse argumento se sustenta na defesa de que o PIBID pode proporcionar aos seus bolsistas uma compreensão mais ampla do contexto escolar e a maturidade necessárias para o desenvolvimento da práxis docente.

Dentre os relatos destacados, acreditamos ser relevante comentarmos um trecho da fala de S6, que sintetiza o sentimento expressado por todos os bolsistas entrevistados. Conforme comentou o sujeito em questão “ao mesmo tempo em que eu desenvolvo atividades buscando mudar a realidade dos alunos, também sou transformada por eles”. Este trecho

mostra que a inserção dos licenciandos no contexto da escola básica tem modificado a realidade não apenas das crianças que são assistidas pelos bolsistas, mas também tem modificado de uma forma muito pessoal os licenciandos bolsistas.

Acreditamos que a formação dos professores deve ser orientada para uma aprendizagem vivenciada na prática, na qual os estudantes se confrontam com a experiência da sala de aula. Nessa convivência prática eles trabalham a partir de suas observações, surpresas, sucessos e fracassos, medos e alegrias, bem como de suas dificuldades para “controlar” os processos de aprendizagem e as dinâmicas de grupos ou os comportamentos de alguns alunos. Assim, podemos inferir, a partir dos discursos dos bolsistas, que as experiências proporcionadas pelo PIBID contribuem de forma muito significativa para a formação inicial à docência e que esta formação é um fazer permanente, permeado de experiências individuais e coletivas, num constante movimento de reflexão.

Outra questão abordada neste tópico foi a respeito das contribuições do PIBID para a valorização da profissão docente. Os licenciandos foram unânimes em responder que o programa pode tornar a profissão docente mais atraente e respeitada na nossa sociedade. Segundo eles:

O PIBID contribui muito para a valorização da docência, porque podemos mostrar para os alunos da escola básica como é legal ser professor. A gente percebe muito o preconceito nos alunos por essa profissão e a partir da nossa atuação, podemos mudar isso. (S1)

A valorização existe no sentido de os bolsistas terem maior interesse de se tornarem melhores professores e isso já está valorizando a profissão, pois se eu quero ser um bom professor, eu estou reconhecendo que a minha profissão é importante e que eu não posso exercer de qualquer maneira. (S2)

Contribui no sentido de que estamos aliando as teorias que aprendemos com a prática vivenciada na escola; vivenciando as problemáticas e tentando melhorar, vendo o que está errado hoje para tentar mudar. (S3)

O PIBID pode contribuir sim para a valorização da docência, porque no PIBID aprendemos a não sermos professores medíocres, mas aprendemos a sempre buscarmos inovar, fazer a mais, utilizar os recursos que temos pra tentar modificar a realidade da escola básica. O programa traz uma perspectiva diferente da docência, embora não tenhamos tanto apoio, nos motivamos a fazer a mais. (S4)

Com certeza, até porque um dos objetivos do PIBID é a valorização do magistério e embora a realidade vivenciada na escola pública seja muitas vezes diversa da que idealizamos, estar na escola nos faz nos apaixonarmos pela docência e querer sempre melhorar. (S5)

No relato de S1 pode-se perceber que, para este sujeito, o PIBID é uma maneira de atrair os alunos da escola básica para a docência, superando os preconceitos criados em torno dessa profissão e valorizando-a na medida em que se mostra para estes alunos “como é legal

ser professor”. É interessante destacar a forma como este sujeito apresenta a docência, demonstrando respeito, admiração e comprometimento.

Os relatos de S2 e S4 alegam que a valorização da profissão docente pelo PIBID reside no fato dos próprios bolsistas demonstrarem interesse de se tornarem profissionais de qualidade. Eles tem a oportunidade de investir numa formação sólida e significativa, reconhecer a importância dessa profissão para a nossa sociedade, que deve ser exercida com comprometimento e responsabilidade. Este pensamento reforça os estudos de Gatti (2009) e Veiga (2014) ao considerarem a formação docente como um processo permanente, que envolve conhecimentos experienciais e constantes reflexão e afirmação do ser professor.

Diante destes relatos, podemos observar, como mencionado anteriormente, que a valorização docente pelo PIBID tem início no comportamento dos próprios bolsistas, mostrando para a comunidade escolar e em especial para as crianças com as quais convivem, a relevância dessa profissão, incentivando-as a olharem para a docência com mais respeito e como uma opção de carreira a seguir no futuro. Além disso, a valorização dessa profissão proporcionada pelas ações do PIBID, reside na tomada de decisão dos licenciandos a serem profissionais de qualidade, conscientes dos desafios a enfrentar, e munidos de uma sólida formação inicial.

Ainda sobre a questão da valorização e da atratividade da carreira docente, destacamos dois trechos das entrevistas com os bolsistas que são representativos da opinião do grupo de entrevistados. São eles:

O PIBID pode contribuir para a atratividade da carreira docente porque trabalhamos o 'todo' e acabamos motivando os professores a mudar sua prática. O PIBID traz uma nova perspectiva para a escola básica, porque coloca em prática coisas simples que o professor pode fazer e muitas vezes não faz. Muitos deles ainda resistem, mas a maioria vê nas atividades que desenvolvemos uma oportunidade de melhor sua prática. (S4)

A inserção no PIBID nos mostra a realidade da escola básica e a partir disso não apenas ouvimos falar, mas presenciamos os reais problemas e como podemos lidar com eles. Isso aponta como é de fato a profissão e nos motiva a não ter medo dos desafios, porque os problemas são resolvíveis. (S2)

A partir da análise destes trechos pode-se inferir que apesar de as respostas dadas pelos bolsistas não atenderem ao questionamento feito, que trata da atratividade da carreira docente, os relatos são muito pertinentes no que se refere à importância do PIBID na escola básica. O relato de S4, por exemplo, aponta que a atratividade da carreira docente está relacionada às atitudes dos bolsistas em proporem atividades diversificadas, simples e contextualizadas que motivam os professores da escola a inovarem em suas práticas

pedagógicas. Na fala de S2 é possível intuir que o PIBID proporciona aos bolsistas a compreensão da realidade escolar, onde os mesmos podem vivenciar os desafios da prática docente e aprendem a lidar com eles. Essa compreensão faz com que estes bolsistas conheçam o seu campo de atuação e sejam atraídos para a docência, e se sintam motivados a mudar a realidade da escola básica.

Dessa forma defendemos que a prática docente reflexiva é ponto de partida para construção de saberes, na qual a experiência ganha relevância, enquanto parte do saber-fazer, próprio da profissão. Conforme assegura Zeichner (1995, p. 126)

a reflexão na ação constitui o pensar sobre o fazer, no decurso do próprio fazer, para reelaborá-lo, aperfeiçoá-lo, transformá-lo, assim a reflexão serve para reformular as ações dos professores no decurso de sua intervenção profissional.

Indagamos aos bolsistas sobre a representação do PIBID na sua formação profissional e na construção da docência. Tomando como base uma prática reflexiva e, por meio das falas destacadas a seguir, podemos inferir que o PIBID representa uma oportunidade ímpar para o desenvolvimento profissional dos licenciandos participantes.

O PIBID representa autonomia, responsabilidade, organização, trabalho em equipe. (S2)

O PIBID trouxe uma bagagem de trocas de conhecimento. Aprendi muito com os professores sobre o que fazer e o que não fazer. Aprendi também com as crianças, a perceber o que elas querem e a particularidade de cada uma. Além disso, aprendi a aliar teoria e prática, o que está nos textos e o que é visível aos olhos na sala de aula. (S3)

O PIBID representa uma “porta de oportunidades”, onde eu pude vivenciar muitas experiências, conhecer pessoas diferentes, aprender novas metodologias.. E essa porta continuará sempre aberta, pois mesmo quando eu sair da bolsa, sempre levarei os conhecimentos aprendidos no PIBID para a vida. (S5)

Diante dos relatos, é possível destacar, por exemplo, que apesar de sucinta, a fala de S2 expressa comportamentos desenvolvidos pelos bolsistas, ao longo da participação no programa, que são imprescindíveis para a prática docente. Conforme temos discutido ao longo dessa pesquisa e a partir dos relatos das entrevistas, o PIBID tem oportunizado aos licenciandos o protagonismo na formação inicial de docência, na medida em que estes têm a oportunidade de desenvolver a “autonomia, a responsabilidade, a organização e o trabalho em equipe”.

No relato de S3 depreende-se que o PIBID oportuniza “trocas de conhecimento” entre os atores envolvidos e que os licenciandos aprendem muito do ofício docente no contato com os professores da escola onde atuam. Além disso, eles aprendem a perceber as singularidades

das crianças e a estabelecer relação entre a teoria estudada na academia e a prática vivenciada na escola. Este posicionamento confirma o que foi dito por Nóvoa (2003) quando este afirma que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica, de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios. (NÓVOA, 2003, p. 5)

É pertinente destacarmos que, segundo o sujeito S5, as experiências e os aprendizados do PIBID não se restringem ao tempo de duração da bolsa, muito pelo contrário. Cada aprendizado é singular e relevante para a formação inicial de docência desses sujeitos e são aquisições que eles levarão consigo para o ofício docente.

Portanto, verificou-se nessa categoria que a experiência no PIBID oportuniza aos licenciandos vivenciarem a docência ainda no curso de graduação. Eles podem nessa experiência, desenvolver a criticidade, a prática reflexiva e a sensibilidade para reinventar suas práticas pedagógicas, adotando metodologias que busquem alcançar a todas as crianças e assim, atingir os objetivos propostos. Além disso, constatou-se que o PIBID contribui para a valorização da docência e para a atratividade da carreira docente, afirmações que são percebidas nas respostas apresentadas pelos sujeitos.

4.3 Categoria das atitudes

Nesta categoria intenciona-se responder ao terceiro objetivo específico proposto para este estudo: Identificar qual a influência do PIBID enquanto política de formação docente, para a valorização e a qualificação/formação dos futuros professores da Educação Básica. Foram abordadas questões sobre possíveis contribuições do PIBID na construção da identidade docente e mudanças de atitudes provocadas nos bolsistas a partir da participação no programa.

Inicialmente, os licenciandos foram questionados sobre a existência ou não de mudanças na sua vida acadêmica após a introdução no PIBID. Todos os bolsistas afirmaram que a participação no programa provocou o desenvolvimento de novos hábitos e uma postura acadêmica mais comprometida com o aprendizado. Conforme os trechos a seguir apontam:

Você acaba se envolvendo mais com a Universidade quando participa da bolsa, passa a ter mais responsabilidade por apresentar os projetos (...); há maior inserção na vida acadêmica fazendo artigos. (S1)

Aprendi a ter mais autonomia, amadurecimento acadêmico e profissional; ter experiências concretas com a docência pra levar para a vida, pois no PIBID é tudo muito ao vivo. (S2)

O PIBID me deu mais certeza do que eu quero. Antes era complicado porque eu sabia da desvalorização da profissão docente, sabia que era um campo de atuação difícil, mas que eu não vivenciava na prática. Depois do PIBID, pude vivenciar, saber as problemáticas, dificuldades, mas também as coisas boas vividas na sala de aula com as crianças e isso me trouxe uma bagagem muito grande de conhecimento e de vivência e com certeza me ajudou a ficar na Pedagogia. (S3)

O PIBID mudou o meu modo de pensar, porque muitas vezes nos limitamos ao que está posto, principalmente por experiências que já tivemos com nossos professores (...) Acreditamos, muitas vezes, que a educação é só “aquilo” que vemos, mas o PIBID amplia a nossa visão e nos faz perceber que ser professor não é somente entrar na sala e pronto, mas tem que ter retorno dos alunos; modificar a forma de ensinar – a didática- , pra que todas as crianças aprendam. (S4)

Mudou tudo, tanto na minha vida acadêmica como no trabalho em grupo com os demais bolsistas. (S5)

Diante dos comentários expostos e a partir de uma análise reflexiva, pode-se perceber que a participação no PIBID melhorou o desempenho dos bolsistas em sala de aula e na Universidade, ajudando-os a ter mais “responsabilidade” (S1); “autonomia, amadurecimento acadêmico e profissional e experiências concretas com a docência (S2); certeza da escolha pela carreira docente (S3); mudança de atitudes e pensamentos, e quebra de paradigmas (S4). A experiência no PIBID oportunizou que eles se envolvessem mais na produção de conhecimento, participassem de pesquisas, de eventos, e publicassem artigos.

No relato de S2 pode-se inferir que, para este sujeito, o PIBID além de possibilitar o protagonismo na formação docente por meio do desenvolvimento da autonomia, permite que os bolsistas tenham um contato real com a docência, vivenciando essa formação no seu lócus de atuação. Assim, entende-se que é a aproximação com o contexto escolar que ressignifica a ação educativa e torna a formação sólida e embasada em práticas concretas.

Na fala de S3 é possível apreender que além de mudanças na vida acadêmica após a introdução no PIBID, a participação no programa reafirma a certeza da escolha pela carreira docente, visto que os bolsistas podem vivenciar as problemáticas existentes na escola pública, refletir sobre elas, modificar suas práticas pedagógicas objetivando melhorias na educação e aprender com as relações estabelecidas com as crianças e com os professores das salas de aula.

A partir do relato de S4 pode-se interpretar que a participação no PIBID modifica o olhar que os bolsistas tem da docência, motivando-os a encarar a profissão com seriedade e

comprometimento, adotando metodologias que atendam a todas as crianças e oportunizem o aprendizado das mesmas.

Outro questionamento muito importante feito aos bolsistas foi a respeito das disciplinas que eles já cursaram na graduação e quais delas os ajudaram nas atividades docentes desenvolvidas no PIBID. As respostas evidenciaram que as disciplinas ofertadas nos cursos de licenciatura que abordam questões do desenvolvimento e aperfeiçoamento da docência são, muitas vezes, insuficientes. Todos os bolsistas entrevistados afirmaram ter cursado pelo menos uma disciplina nessa área e as disciplinas citadas foram Didática e Docência.

Destacamos a fala de um dos bolsistas, para reafirmar a importância de mais disciplinas obrigatórias que preparem para a docência nos cursos de licenciatura.

Eu fiz indiretamente a disciplina de Alfabetização e Letramento, o que contribui de modo geral para as minhas práticas docentes e para as atividades que desenvolvo no PIBID. No curso de Letras, por exemplo, tem poucas disciplinas com esse caráter, mas muitos alunos não valorizam. Depois da minha inserção no PIBID, passei a valorizar mais, porque são muito importantes e vão me ajudar sempre. (S2)

Por meio do depoimento citado, representativo do conjunto das falas que foram coletadas, é possível inferir que os cursos de licenciatura têm um currículo esvaziado de disciplinas que tratem com profundidade e suficiência de questões práticas da docência e do desenvolvimento do “ser professor”. Além disso, pode-se extrair do relato desse sujeito que a inserção dos bolsistas no contexto escolar e no desenvolvimento de atividades próprias da docência, impulsiona-os a valorizar disciplinas que tratem da formação de professores.

Este pensamento corrobora com Nóvoa (2001) quanto este estudioso aponta que muito já se avançou sobre a formação teórica dos professores, mas o avanço das práticas de consolidação de dispositivos consistentes para a formação docente, no caso o oferecimento de mais disciplinas voltadas para o preparo docente, é relativamente pequeno.

Finalmente, os licenciandos foram questionados sobre a sua pretensão de seguir ou não a carreira docente e de que forma o PIBID ajudou nessa tomada de decisão. As respostas evidenciaram que todos os bolsistas pretendem seguir a carreira e que a participação no programa contribuiu de forma significativa para essa escolha. Dentre os depoimentos, destacamos o seguinte:

O PIBID fortaleceu a minha decisão pela docência, que já havia sido tomada desde o terceiro ano do Ensino Médio. Com a entrada no programa, essa escolha foi fortalecida, pois me deu mais maturidade para saber o que quero. (S1)

O relato supracitado nos faz compreender que o PIBID tem contribuído para a valorização da docência e na escolha da profissão pelos licenciandos. Alunos da Universidade que têm a oportunidade de participar de programas de formação de professores como o PIBID, amadurecem academicamente e desenvolvem subsídios capazes de motivá-los a assumirem a docência como a sua profissão.

É relevante destacarmos que esse desejo pela docência acentua-se com a participação em programas ou ações que oportunizem o contato direto dos licenciandos com o ambiente que estes pretendem trabalhar. O ato de observar mais de perto a realidade das salas de aulas, vivenciar momentos com os alunos e passar por experiências na docência ajuda bastante na hora de uma tomada de decisão.

Nesta categoria, verificou-se de acordo aos dados coletados nas entrevistas, que o PIBID tem oportunizado aos bolsistas mudanças significativas na vida acadêmica, no comprometimento com os estudos e na escolha afirmativa pela profissão docente.

Nesse capítulo buscou-se discutir sobre a prática docente dos licenciados bolsistas, suas experiências em sala de aula e as modificações ligadas ao PIBID a partir de suas inserções no programa. Além disso, discutiu-se sobre a formação docente, sobre crescimento intelectual e profissional e o incentivo aos estudos proporcionados pelo PIBID. Discutiu-se também sobre a atratividade e a valorização da carreira docente e sobre a construção da identidade docente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, buscou-se analisar se/como o PIBID pode contribuir para a formação inicial de docência de bolsistas da Universidade Federal do Ceará. Pretendeu-se investigar se a inserção dos bolsistas nas escolas públicas pode estreitar a relação teoria-prática. Buscou-se também analisar se/como o PIBID pode ajudar na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente e identificar qual a contribuição do PIBID para a valorização e a qualificação/formação dos futuros professores da Educação Básica.

Para atender aos objetivos da pesquisa, os dados foram organizados em três categorias de análise: Conhecimento e Prática Docente, Conhecimento e Formação Profissional e Categoria de atitudes.

Os dados da primeira categoria evidenciaram que o PIBID tem contribuído de forma significativa para a formação docente dos bolsistas e para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas para o ofício em sala de aula. Além disso, tem oportunizado o estreitamento da relação teoria-prática.

Na segunda categoria, verificou-se que o PIBID tem oportunizado aos licenciandos vivenciar a docência ainda na graduação, desenvolvendo a criticidade, a prática reflexiva e a sensibilidade para reinventar suas práticas pedagógicas, adotando metodologias que busquem alcançar a todas as crianças e assim, atingir os objetivos propostos. Constatou-se também que o programa tem contribuído para a valorização da docência e para a atratividade da carreira docente.

A última categoria aponta que a inserção no PIBID tem produzido mudanças significativas na vida acadêmica dos licenciandos bolsistas e tem sido decisiva na escolha pela profissão docente.

Conclui-se que o PIBID é uma importante política pública voltada à formação de professores, que tem contribuído para a melhoria da escola pública e impactado de forma positiva a vida dos alunos da educação básica e dos bolsistas participantes. Conclui-se também que os licenciandos participantes desse programa têm a oportunidade de vivenciar a docência no seu próprio lócus de atuação e, assim, conviver com uma formação sólida e contextualizada.

Acredita-se que a formação de professores deve ser pauta constante nas discussões sobre a qualidade da educação brasileira e políticas públicas de valorização docente devem ser fomentadas e colocadas em prática. Pois como afirma Veiga (2014) “a docência é uma profissão aprendida, é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação”.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A articulação teoria e prática nas políticas de formação dos professores para a educação básica: a competência como ferramenta para a formação do professor prático.** São Paulo, 2009, p. 1-15.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PIBID.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article. Acesso em: 15 mar. 2016.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, **CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002** que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <http://www.mec.gov.br>. Acesso em 15 mar. 2016.

CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID**, Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 15 mar. 2016.

CASTRO, Andreísa Teixeira de; TÓDERO, Bárbara Módena; FELICIONI, Fernando; ALLAIN, Luciana Resende. Os diários de bordo e a formação de professores críticos e reflexivos. *In: GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. (Org.) Caminhos para a docência: o PIBID em foco.* São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 71-92.

FREITAS, Alexandre Simão de. Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. *In: Ferreira, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) Formação continuada de professores: questões para reflexão.* Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.11-31.

GATTI, Bernardete A. **Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica.** Caderno de pesquisa v. 42 n.145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

_____. Bernardete A. *et al.* **A atratividade da carreira docente no Brasil.** Estudos e Pesquisas Educacionais, São Paulo, n. 1, p. 139-210, 2010.

_____. Bernadete A. *et al.* **Atratividade da carreira Docente no Brasil.** MEC, Brasília, 2011.

_____. Bernadete A. *et al.* **Políticas Docentes no Brasil: um estudo da arte.** Relatório Preliminar. Fundação Carlos Chagas. São Paulo, 2009.

GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. A formação de professores e o PIBID na UNIFAL-MG. *In: GOMES, Claudia; FELÍCIO, Helena Maria dos Santos. (Org.) Caminhos para a docência: o PIBID em foco.* São Leopoldo: Oikos, 2012. p. 13-28.

JESUS, Regina de Fátima de. Sobre alguns caminhos trilhados ou mares navegados. Hoje, sou professora. *In: VASCONCELOS, Geni Amélia Nader (Org.) Como me fiz professora.* Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p.21-41)

LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. Formação docente e desenvolvimento profissional: conceitos em expansão e em confluência. *In: DIAS, Ana Maria Iório, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios.*** Teresina: EDUFPI, 2013, p.195-209)

LIMA, Paulo Gomes, BARRETO, Elvira Maria Gomes, LIMA, Rubens Rodrigues. **Formação docente:** uma reflexão necessária. *Educere et educare* (revista de educação). Vol 2 nº 4, jul./dez. 2007, p. 91-101

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

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social:** Teoria, método e criatividade. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores e Profissão Docente. *In: NÓVOA, Antônio. (org). **Os Professores e sua Formação.*** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, Cristiano Lessa de. **Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa:** tipos, técnicas e características. *Rev. Educação, cultura, linguagem e arte.* Travessias ed. 04. ISSN 1982-5935

OLIVEIRA, Francisca Clara de Paula, TORRES, Cícero Magérbio Gomes, SILVA, Aparecida Maria de Lima e. Os significados do ensinar e do aprender na universidade: em questão os programas da Capes de apoio à docência. *In: DIAS, Ana Maria Iório, LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa (Org.). **Cenário docente na educação superior no século XXI: perspectivas e desafios.*** Teresina: EDUFPI, 2013, p.210-244)

OLIVEIRA, Francisca Fabiana Bento de, BÔTO, Anne Heide Vieira, SILVA, Suzana Costa da, CAVALCANTE, Marina Maria Dias. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciando de Pedagogia.** Fortaleza, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe, THURLER, Monica Gather., MACEDO, Lino de, MACHADO, Nilson José, ALLESSANDRINI, Cristina Dias. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre/. Artmed Editora, 2002.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. *In: Ferreira, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Org.) **Formação continuada de professores: questões para reflexão.*** Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.97-117.

SOUZA, Nadia Aparecida de. **A relação teoria-prática na formação do educador.** *Semina: Ci. Soc. Hum., Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001*

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Formação de Professores para a Educação Superior e a diversidade da docência**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, maio/ago. 2014. ISSN 1518-3483

VENTURA, M. M. **O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa**, 2007. Disponível em: <prolicenmus.ufrgs.br/repositorio/bibliografia.../EstudoCasoMED.pdf>. Acesso em: 30 mar. 2016.

APÊNDICE

- Roteiro de entrevistas

- 1- Você percebeu mudanças significativas a partir da sua inserção no PIBID com relação a sua prática docente?
- 2- A partir das suas experiências e vivências no PIBID, quais contribuições você destacaria para a sua formação inicial à docência?
- 3- Você acredita que o PIBID pode estreitar a relação teoria-prática e aproximar a escola básica da universidade? De que forma?
- 4- Na sua opinião, como o PIBID pode contribuir para a valorização da profissão docente?
- 5- O que mudou na sua vida acadêmica após a sua introdução no PIBID (comprometimento nos estudos e postura acadêmica)?
- 6- De que forma o PIBID pode ajudar a construir a identidade docente e melhorar a atratividade da carreira docente?
- 7- Quais conhecimentos de sua formação profissional mais contribuiriam para o trabalho que desempenha na escola?
- 8- Antes do PIBID você teve alguma experiência de sala de aula? Já fez algum curso de prática docente?
- 9- Quais disciplinas você cursou na graduação que o ajudaram nas atividades realizadas no PIBID?
- 10- Você pretende seguir carreira docente? De que forma o PIBID ajudou nessa tomada de decisão?
- 11- o que o PIBID representou em sua formação profissional ?