



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DO PIBID:
UM ESTUDO COM LICENCIANDAS DO PIBID PEDAGOGIA FURG**

Liane Orcelli Marques

Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

**A FORMAÇÃO DOCENTE NO COTIDIANO ESCOLAR ATRAVÉS DO PIBID:
UM ESTUDO COM LICENCIANDAS DO PIBID PEDAGOGIA FURG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande – FURG como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

LINHA DE PESQUISA: Espaços e tempos educativos

Orientadora: Prof^a Dr^a Suzane da Rocha Vieira Gonçalves

Rio Grande, 2015

M357f Marques, Liane Orcelli.
A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciandas do PIBID Pedagogia FURG / Liane Orcelli Marques. – 2015.
114 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS, 2015.
Orientadora: Dr^a. Suzane da Rocha Vieira Gonçalves.

1. Formação docente 2. PIBID 3. Pedagogia 4. Prática pedagógica 5. Identidade profissional I. Gonçalves, Suzane da Rocha Vieira II. Título.

CDU 371.13

Catálogo na Fonte: Bibliotecário Me. João Paulo Borges da Silveira CRB 10/2130



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



ATA DE DEFESA DE MESTRADO – Nº 15/2015

Ao oitavo dia de outubro de 2015, na Universidade Federal do Rio Grande – FURG, reuniu-se a Comissão Examinadora de Defesa de Mestrado do aluno **Liane Orcelli Marques**, composta pelos seguintes membros: Prof^ª. Dr^ª. Suzana da Rocha Vieira Gonçalves (Orientadora - FURG), Prof^ª. Dr^ª. Vanise dos Santos Gomes e Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Regina Canan (URI). Dissertação intitulada: "*A formação docente no cotidiano escolar através do PIBID: um estudo com licenciadas do PIBID pedagogia FURG*". Dando início à reunião o orientador agradeceu a presença de todos, fez a apresentação da comissão examinadora e esclareceu aos presentes que a candidata teria um tempo aproximado de 30 minutos para explanação do tema e igualmente cada membro para arguição. A seguir, passou a palavra para o mestrando que apresentou o tema e respondeu às perguntas formuladas pela banca. Após discussão, reuniu-se a comissão para arguição conjunta e considerou a dissertação aprovada (aprovada/ aprovada com restrições/ reprovada). Nada mais havendo a tratar lavrou-se a presente ata.

Prof^ª. Dr^ª. Suzana da Rocha Vieira Gonçalves
(Orientadora - FURG)

Prof^ª. Dr^ª. Vanise dos Santos Gomes (FURG)

Prof^ª. Dr^ª. Sílvia Regina Canan (URI)

Dedico este trabalho:
A todos os profissionais da educação;
A todos com quem aprendi e sigo aprendendo a profissão docente;
À minha família.

AGRADECIMENTOS

Ao finalizar esta dissertação relembrei muitas pessoas que se fizeram presentes em minha vida no decorrer de toda esta pesquisa. E todas estas pessoas que estiveram ao meu lado estão de alguma forma presentes em minha escrita.

Agradeço antes de tudo a Deus por ter me amparado e me guiado em todos os momentos.

Começo meus agradecimentos com minha orientadora Suzane da Rocha Vieira Gonçalves, pela acolhida na orientação deste trabalho, pelo aprendizado, pela parceria, pela imensa compreensão e disponibilidade de diálogo. Agradeço aos conhecimentos que mobilizei em nossa caminhada e a amizade construída no decorrer desta pesquisa.

À professora Mara Rejane Osório Vieira, por quem tenho imensa admiração, por ter incentivado meus estudos e por todos os aprendizados que proporcionou enquanto trabalhamos juntas.

Ao Programa de Pós – Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG pela oportunidade de cursar o mestrado e ressignificar minha profissão.

À professora Vanise dos Santos Gomes por seus ensinamentos e por todas as reflexões (e por vezes inquietações) que me proporcionou em suas aulas. Ao carinho com que aceitou participar de minha banca e as sugestões que contribuíram para o desenvolvimento da pesquisa.

À professora Silvia Regina Canan pela participação em minha banca e por suas contribuições que me auxiliaram nas reflexões desenvolvidas neste estudo.

Aos colegas do IFSul, Luanda Alvariza Gomes Ney, Leonardo Olsen de Campos Silva, Odeli Zanchet e Clarice Brauner que me incentivaram a cursar o mestrado.

Às amigas e colegas de trabalho Débora Sotter , Janaína Noguez, Tânia Clarindo, Liane Serra e tantos outros que não caberiam aqui que me auxiliaram no decorrer do mestrado, escutando minhas inquietações e me incentivando a seguir em frente.

À amiga Maria de Fátima Santos da Silva, por quem possuo muita admiração e carinho por sua imensa paciência, apoio e amizade em todos os momentos da pesquisa. Por me escutar nos momentos de dificuldade e carinhosamente me acalmar e ficar ao meu lado no que fosse necessário.

Às colegas de estudo Deise Prates, Sidiane Barbosa, Jessie Marimon, e os demais que compartilharam das reflexões e dos saberes construídos durante o mestrado.

Às Pibidianas que possibilitaram a construção deste estudo.

À minha mãe Maria Auxiliadora Orcelli Marques, amiga, companheira, minha força e minha inspiração a quem recorro a todo instante e meu pai Claudio Luiz Marques que me incentiva e me protege por todo carinho e paciência que tiveram comigo na realização da pesquisa.

Aos meus familiares Rafael Marques, Silvana Oliveira (irmão e cunhada) colegas de profissão que compartilham suas experiências e concepções. Minha sogra, cunhada, primas e primos, tio e tias sempre tão presentes em minha vida.

Ao meu marido e amigo Murilo Duarte que me apoiou, me incentivou e compreendeu minhas ausências no decorrer de toda a pesquisa, pelo carinho e companheirismo.

Aos meus guris Nicolas e Arthur que ressignificam meus dias com suas descobertas me ensinando cotidianamente o verdadeiro sentido da palavra amor.

“Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.
Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo.”

Cecília Meireles

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa Espaços e Tempos Educativos do Programa de Pós – graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG e teve como objetivo principal compreender como as licenciandas que participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID realizado na Universidade Federal do Rio Grande - FURG no subprojeto de Pedagogia constituem-se docentes através da inserção na escola. O estudo inseriu-se no campo da pesquisa qualitativa utilizando na produção dos dados os instrumentos de análise documental e entrevistas semiestruturadas com seis participantes do PIBID Pedagogia. Para a compreensão da constituição docente das Pibidianas refletimos acerca da formação de professores no âmbito das políticas públicas a partir dos anos de 1990 e das diretrizes nacionais para as licenciaturas e para o curso de pedagogia. Nos documentos do PIBID produzidos pelo MEC encontramos uma política educacional voltada às determinações dos organismos mundiais com vista à melhoria na educação e elevação dos índices da qualidade do ensino. No Projeto Institucional do PIBID na FURG vemos uma ressignificação do programa pela Instituição caracterizando-o através de suas concepções de formação de professores. Concluímos que, na constituição docente das Pibidianas, a inserção no ambiente escolar e as rodas de formação contribuíram para a formação de professoras reflexivas e críticas acerca da prática e da profissão docente.

Palavras – chave: formação docente, PIBID, curso de pedagogia, prática pedagógica e identidade profissional.

ABSTRACT

This Master's thesis belongs to the research line Educational Spaces and Times that has been developed at the Post-graduate Program in Education at the *Universidade Federal do Rio Grande* (FURG), located in Rio Grande, RS, Brazil. It aimed at comprehending how Pedagogy seniors who participated in the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID), a program that distributes scholarships to student-teachers, became teachers when they began to teach in schools. In this study, which is inserted into the field of qualitative research, data were collected by document analysis and semi-structured interviews made with six participants of the Pedagogy PIBID. To comprehend their development, we have reflected upon teacher education regarding public policies that have been reinforced since the 1990's and the national regulations related to college teaching degrees and to the Pedagogy course. The analysis of the PIBID documents issued by the Brazilian Ministry of Education and Culture showed that our educational policy agrees with recommendations of international organisms towards improvement in education and increase in rates of teaching quality. PIBID, as an institutional project at FURG, has got a new meaning since it has been characterized by concepts of teacher education. Therefore, we concluded that working in schools and taking part in education circles has contributed to develop reflexive and critical teachers in terms of their teaching practice.

Key words: teacher education, PIBID, Pedagogy course, pedagogical practice and professional identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATD - Análise Textual Discursiva

CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente

CAPES – Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe

CONAE – Conferência Nacional de Educação

DEB – Diretoria de Educação Básica Presencial

ENADE – Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

ESCUNA – Escola - Comunidade - Universidade

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IE – Instituto de Educação

IES – Instituições de Educação Superior

IFSul – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulriograndense

LIFE – Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores

MEC – Ministério Da Educação

ONU – Organização da Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PET – Programa de Educação Tutorial

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNDU – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGEDU – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPI – Projeto Pedagógico Institucional

PROEXC – Pró-reitoria de Extensão e Cultura

PROEXT – Programa de Extensão Universitária

ProUni – Programa Universidade para Todos

PRODOCÊNCIA – Programa de Consolidação das Licenciaturas

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SESU – Secretaria de Educação Superior

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

UEL- Universidade Estadual de Londrina

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Unitarização da questão: Como descreves a tua experiência no PIBID?

QUADRO 2 – Unitarização da questão: O PIBID contribuiu para tua formação como professora?

SUMÁRIO

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	11
LISTA DE QUADROS	13
SUMÁRIO.....	14
CAPITULO I	16
O ENCONTRO COM A PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO	16
1.1 O tema de pesquisa nas vivencias da pesquisadora	16
1.2 O que dizem os estudos sobre o PIBID	19
1.3 Organização do estudo	23
CAPITULO II	24
CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DO MÉTODO	24
2.1 Problema de pesquisa, objetivos e sujeitos.....	25
2.2 A análise dos dados	29
CAPÍTULO III	33
O PIBID E SUA INSERÇÃO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA FURG	33
3.1 O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID.....	33
3.2 O PIBID FURG: caminhos e ressignificações	39
CAPÍTULO VI	51
REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	51
4.1 A formação de professores no âmbito das políticas educacionais	51
4.2 Formação inicial: o cenário atual e suas possibilidades	59
4.3 Formação continuada: caminhos e desafios	66
CAPÍTULO V	72
PROFISSÃO DOCENTE: SENTIDOS E OLHARES SOBRE A PRÁTICA	72
5.1 Os saberes experienciais e a prática pedagógica	74
5.2 A profissão docente através da prática e a construção do professor reflexivo	83

5.3 Os saberes experienciais na profissão docente	86
CAPÍTULO VI	91
6.1 A identidade profissional: os caminhos da identidade individual do professor	92
6.2 Profissão docente no PIBID Pedagogia: a constituição das Pibidianas em professoras.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	106
REFERÊNCIAS	111
DOCUMENTOS E SITES CONSULTADOS PARA PESQUISA	115

CAPITULO I

O ENCONTRO COM A PESQUISA E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO

“Não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”.
(Paulo Freire)

Neste capítulo abordaremos os caminhos trilhados pela pesquisadora que a conduziram para o tema da pesquisa e a forma como organizamos o estudo para situar o leitor nas páginas que seguem. Destacamos também alguns trabalhos encontrados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES que nos auxiliaram no decorrer da pesquisa e a relevância de estudar o tema abordado.

Esta dissertação teve como foco de estudo a formação docente de licenciandas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no subprojeto Pedagogia, desenvolvido na Universidade Federal do Rio Grande – FURG¹. Tal proposta está inserida no campo de formação inicial de professores, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FURG, na linha de pesquisa Espaços e Tempos Educativos. O estudo buscou compreender a constituição docente presente nas relações de formação inicial no que diz respeito à Educação Básica e Ensino Superior, através da inserção no cotidiano escolar. O PIBID é um programa de incentivo à docência que tem como objetivo promover a articulação dos professores em formação inicial e em formação continuada, objetivando a melhoria da Educação Básica e a valorização do magistério.

1.1 O tema de pesquisa nas vivências da pesquisadora

A proposta de pesquisar sobre o PIBID Pedagogia está diretamente ligada a minha formação, bem como às inquietações vivenciadas em meu ambiente profissional: a escola. Sou formada no Curso de Pedagogia Habilitação Anos Iniciais do Ensino Fundamental, concluído no ano de 2006 na FURG. Durante minha

¹ A Universidade Federal do Rio Grande – FURG situa-se na cidade do Rio Grande, RS na Av. Itália km8 bairro Carreiros.

graduação participei, a partir do quinto semestre, do Projeto ESCUNA² (Escola - Comunidade - Universidade). Este Projeto era uma parceria entre a Prefeitura Municipal e a Universidade Federal do Rio Grande -FURG e trabalhava com a metodologia de projetos de aprendizagem articulada com as ferramentas tecnológicas. Os bolsistas deste projeto trabalhavam vinte horas semanais em escolas da rede municipal, atuando junto com o articulador do projeto na escola. Esta experiência possibilitou que eu vivenciasse o cotidiano escolar, conhecendo as rotinas e peculiaridades do ambiente em que estava inserida. Desta forma, a inserção no cotidiano escolar durante minha formação inicial foi muito importante, pois possibilitou diferentes formas de refletir a profissão docente, caracterizando-se como um diferencial em minha identidade docente. Voltaremos na questão da importância da inserção na escola durante a graduação de forma mais aprofundada nos capítulos que seguem.

No ano de 2010 fui contratada pelo Estado do Rio Grande do Sul para atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Neste momento de minha profissão pude (re)construir meus saberes acadêmicos através da reflexão no efetivo exercício da prática docente. Pois, como nos esclarece Tardif:

[...] os próprios professores no exercício de suas funções e na prática da sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. (2012, p.39).

Nesta experiência percebi também, que muitos dos saberes mobilizados em minha prática foram frutos de minha experiência como bolsista do Projeto ESCUNA.

Em 2011, fui nomeada como Pedagoga no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sulriograndense³-IFSul, para atuar na Pró-reitoria de Ensino.

² O Projeto Escuna – Escola - Comunidade – Universidade, é uma iniciativa da Prefeitura Municipal do Rio Grande em parceria com a Universidade Federal do Rio Grande -FURG, cujo suporte financeiro é do BNDES e apoio da COPESUL. Participaram do Projeto ESCUNA, 33 escolas da rede municipal. As escolas receberam um laboratório de informática, e dois professores ficaram responsáveis pela articulação do Projeto. Estes mesmos professores cursaram na FURG, uma pós-graduação *latu sensu* na área das Tecnologias Educacionais. As coordenadoras do Projeto ESCUNA na FURG eram Débora Laurino e Ivete Martins Pinto, as Coordenadoras do Projeto na Prefeitura eram Berenice Vaniel e Vera Lúcia Silva.

³ O IFSul é um Instituto Federal de Educação com doze campi espalhados pelo Estado do Rio Grande do Sul e sua reitoria situa-se na cidade de Pelotas – RS.

Neste novo espaço profissional desenvolvi ações referentes aos Projetos Pedagógicos dos Cursos da Instituição bem como Assessoria Pedagógica aos *Campi*. As licenciaturas do IFSul estavam reestruturando suas propostas curriculares de acordo com as novas diretrizes para as licenciaturas. Com a reformulação das cargas horárias para cumprir a determinação das 400 horas de prática como componente curricular, muitas reflexões acerca deste tema fizeram-se presentes em minha rotina profissional. Novamente a questão da prática pedagógica permeava minhas reflexões.

Ao final do ano de 2012, surgiu a oportunidade de uma redistribuição para a FURG em uma Unidade Acadêmica da Pró-reitoria de Extensão. A redistribuição para a FURG foi uma excelente oportunidade, já que o IFSul fica na cidade de Pelotas/RS e resido na cidade do Rio Grande/RS. O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente – CAIC é uma unidade da Pró-reitoria de Extensão e Cultura – PROEXC da FURG que abrange três áreas: saúde, educação e integração comunitária. Na área da educação funciona a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande. No convênio entre FURG e Prefeitura Municipal fica estipulado que a Prefeitura disponibiliza os docentes para a Educação Básica e a universidade a estrutura física ficando a Direção e Coordenação Pedagógica a cargo dos profissionais da Universidade e a Vice-direção e Supervisão dos profissionais do município.

O processo de redistribuição para o CAIC foi concluído em 2013, ano em que comecei a cursar o Mestrado em Educação. Ingressei no Mestrado em busca de reflexões relativas à formação de professores, que se fazem tão presentes em meu cotidiano profissional. Quando iniciei o mestrado estava com um projeto de pesquisa voltado para as licenciaturas do IFSul, pois trabalhava como coordenadora pedagógica na reestruturação dos projetos dos cursos. Com a mudança de ambiente profissional, minhas inquietações foram modificando-se e optei por reformular meu Projeto de Pesquisa.

No CAIC, trabalhando com formação continuada de professores, conheci o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência - PIBID, que acontecia na escola. Meus interesses de pesquisa foram configurando-se em torno do PIBID Pedagogia, por conta de minha formação e contato mais próximo com as licenciandas de Pedagogia. Assim o foco deste estudo direcionou-se em

compreender o processo de constituição docente das licenciandas do PIBID Pedagogia através da inserção no cotidiano escolar.

1.2 O que dizem os estudos sobre o PIBID

Com a intenção de verificar o que vem sendo investigado com relação ao PIBID realizamos uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES. Nosso objetivo com isto não foi o de escrever um estado da arte sobre o PIBID, mas sim o de encontrar estudos que fossem aproximados ao enfoque do nosso estudo e que nos auxiliassem nas reflexões sobre o PIBID na formação de professores. Encontramos vinte e seis pesquisas com a temática aproximada do objeto de estudo desta dissertação. O levantamento foi realizado digitando o termo “PIBID” no campo busca básica. Dentre elas, destaco nove que tratam especificamente sobre a contribuição do PIBID na formação docente: a dissertação de Amanda Pranke intitulada “*PIBIDI/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática*” do Mestrado Acadêmico em Educação da Universidade Federal de Pelotas, a dissertação de Giuliana Gionna Olivi Paredes intitulada “*Um estudo sobre o PIBID: saberes em construção na formação de professores de ciências.*” do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal do Paraná-UFPR, a dissertação de Douglas da Silva Tinti Intitulado “*PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática*” do Mestrado Acadêmico em Educação Matemática da Pontifícia Universidade Católica De São Paulo – PUCSP, a dissertação de Gerson dos Santos Correia intitulado “*Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do PIBID PUC/SP*” do Mestrado Acadêmico em Educação Matemática da PUCSP, a dissertação de Enio de Lorena Stanzani concluído no ano de 2012, intitulado “*O papel do PIBID na formação inicial de professores de Química, na Universidade Estadual de Londrina*” do Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina, a tese de Fernanda Medeiros de Albuquerque intitulada “*Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional*” do Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) da Universidade Federal Do Rio Grande do Sul, a dissertação de Robson Teixeira Porto intitulada “*Programa Institucional de Bolsa de*

Iniciação á docência: ensinar e aprender matemática.” do Mestrado em Educação em Ciências Química da vida e saúde(UFSM – FURG), a dissertação de Márcia Von Fruhauf Firme intitulada “*Portfólio Coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em roda de formação em rede*” do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências Química da Vida e saúde (UFSM-FURG) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e por fim a dissertação de Aline Machado Dorneles intitulada “*A Roda dos Bordados da Formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?*” do Mestrado Acadêmico em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde(UFSM – FURG) da Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

Amanda Pranke pesquisou sobre a contribuição na autoformação docente dos licenciandos e professores supervisores do PIBID da UFPEL através das oficinas realizadas na escola. O estudo buscou compreender a contribuição do Projeto na formação dos futuros docentes. Os resultados da pesquisa demonstraram que os licenciandos passaram por um processo de reflexão de sua prática estimulando os alunos a gostarem de matemática, destacando ainda que o PIBID qualificou a formação docente dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem.

Giuliana Paredes estudou através dos documentos do PIBID do MEC e dos Projetos da UFPR os significados e compreensões sobre o programa tanto para o MEC quanto para a UFPR descritos nos projetos e também realizou entrevista com professores supervisores dos subprojetos do PIBID de Química, Física e Biologia. Constatou ao final da pesquisa que o PIBID contribui de forma direta para o incentivo à docência através da concessão das bolsas aos licenciandos e contribui para a reflexão da escola como espaço potencializador da formação docente.

Douglas Tinti analisou as contribuições do PIBID Exatas da PUC/SP na formação docente dos licenciandos do Curso de Matemática. Dentre os resultados do estudo destaca-se a contribuição que conferiu ao PIBID em relação aos conceitos negativos que alguns licenciandos possuem antes de conhecerem o cotidiano escolar ressaltando que o PIBID transformou esta visão negativa e minimizou o choque que alguns professores têm nos primeiros anos de docência.

Gerson Correia buscou evidenciar em seu estudo os conhecimentos mobilizados pelos estudantes participantes do PIBID Ciências Exatas da PUC/SO que cursam Física e Matemática. Os resultados sobre os conhecimentos mobilizados foram os conhecimentos da prática pedagógica, os conhecimentos

curriculares através das atividades desenvolvidas no programa e os conhecimentos teóricos da formação acadêmica dos sujeitos da pesquisa.

Enio Stanzani buscou em seu estudo investigar as contribuições na formação inicial dos licenciandos participantes do PIBID subprojeto Química da UEL. Em seus resultados destaca o incentivo à docência promove uma articulação entre ensino superior e educação básica, mobilizando na formação inicial dos participantes a reflexão e problematização do cotidiano escolar e estimulando a relação entre ensino e pesquisa.

Fernanda de Albuquerque estudou os processos de formação acadêmica através de *rodas de formação* dos licenciandos participantes do PIBID, subprojeto Química da FURG. Através das escritas produzidas pelos sujeitos nas Rodas de Formação. A autora destaca que esta experiência contribuiu para formação acadêmico/profissional destes e expressam os sentimentos do trabalho coletivo e da formação em roda. Destaca ainda que estas escritas contribuem para os currículos dos cursos de licenciaturas.

Robson Teixeira Porto buscou compreender em seu estudo de que forma o grupo de licenciandos do PIBID Matemática da FURG percebe sua atividade docente. Os instrumentos de coleta utilizados na pesquisa foram os questionários e a entrevista semiestruturada. Em seus resultados ressalta a relevância do planejamento coletivo para as ações que os licenciandos desenvolveram na escola. Tal compreensão foi fruto de reflexões vindas das discussões sobre a profissão docente que ocorrem a partir da experiência vivida no PIBID.

Márcia Von Fruhauf Firme realizou um estudo com professoras da educação básica e licenciandas do curso de química da FURG que participaram do PIBID Química, com o objetivo de compreender os significados das escritas dos portfólios coletivos na formação permanente. Apresenta em seus resultados a potencialidade da escrita dos portfólios reflexivos como artefato para aprender a ser professor nas Rodas de Formação compreendendo que a formação de professores ocorre através do coletivo e em espaços de articulação entre formação inicial e continuada.

Aline Machado Dorneles pesquisou sobre a formação de professoras de química da educação básica através das Rodas de formação vivenciadas no PIBID Química da FURG. A autora analisou quarenta e oito histórias de sala de aula escrita por seis professoras de química. A análise dos dados foi realizada a partir do quinteto dramático de Burke e propiciou a percepção compreender a importância

da escrita reflexiva vivida nas Rodas de Formação para a constituição docente dos sujeitos da pesquisa.

Estas pesquisas trazem elementos comuns ao nosso estudo na medida em que buscaram compreender o processo de constituição docente através da experiência do PIBID. Vemos expresso nos resultados à importância da inserção na escola proporcionada pelo PIBID e a relação que os sujeitos das pesquisas estabeleceram entre teoria e prática. Percebemos ainda na pesquisa de Fernanda de Albuquerque a questão das Rodas de Formação no processo de constituição docente através da construção da profissão no coletivo nos sujeitos de sua pesquisa. Outro aspecto que destacamos é a pesquisa de Robson Porto que compreende que o PIBID potencializou a construção de professores reflexivos nas experiências do programa e incentivou os licenciandos ao exercício da docência. Márcia Firme e Aline Dorneles trazem em seus resultados a importância das Rodas de formação e da escrita reflexiva na constituição dos professores e licenciandos que participaram do PIBID. As Rodas de Formação surgiram em nossos dados como um fator importante na constituição docente e estes estudos nos proporcionaram um entendimento do PIBID e da escrita reflexiva em espaços diferentes ao de nossa pesquisa.

Desta forma as pesquisas citadas anteriormente nos auxiliaram a compreender como o PIBID FURG vem mobilizando em seus sujeitos muitas reflexões acerca da profissão docente proporcionando uma mudança em algumas práticas pedagógicas, incentivando o exercício da docência e qualificando os processos de formação inicial e continuada. Destacamos a importância de pesquisar sobre o PIBID na medida em que nos impulsiona a refletir acerca das questões na formação inicial de professores, mais especificamente neste estudo da formação inicial de pedagogos.

Esta pesquisa justifica-se como uma forma de problematizar o a constituição docente a partir da experiência oportunizada no projeto do PIBID no curso de pedagogia, na medida em que não encontramos estudos sobre o PIBID Pedagogia. Configura-se como uma possibilidade de reflexão sobre a Política do PIBID que assumiu uma dimensão muito importante na qualificação dos profissionais da educação e de incentivo à docência. Ressalta-se, no entanto, que ao realizar este estudo não pretendemos pontuar aspectos positivos ou negativos do Programa e tão pouco ditar caminhos para a formação de professores. As possibilidades que

buscamos nesta pesquisa, foram as de compreender as diferentes concepções, acerca da prática docente dos licenciandos do programa, construindo assim outros olhares sobre a formação inicial de professores.

1.3 Organização do estudo

Para dar conta desta pesquisa organizamos o trabalho em seis capítulos e considerações finais. No **Capítulo I intitulado *O encontro com o tema de pesquisa e a organização do trabalho*** apresentamos o tema da pesquisa, que surgiu na trajetória profissional da pesquisadora, a justificativa e a organização do estudo com a finalidade de situar o leitor nas páginas que seguem.

No **Capítulo II *Caminhos metodológicos: do problema, dos objetivos e do método*** apresentamos o problema de pesquisa bem como seu objetivo geral e objetivos específicos. Descrevemos, ainda, os sujeitos da pesquisa e os caminhos escolhidos para produção e análise dos dados.

No **Capítulo III *O PIBID e sua inserção na formação de Pedagogos da FURG*** analisamos o PIBID como programa Federal através de seus principais documentos e posteriormente analisamos o Projeto Institucional do PIBID na FURG e o subprojeto do PIBID Pedagogia.

No **Capítulo VI *Reflexões acerca da Formação de professores*** dialogamos sobre a formação docente no âmbito das políticas educacionais a partir da década de 1990 e refletimos sobre as concepções de formação inicial e continuada que embasaram este estudo.

No **Capítulo V *Profissão docente: sentidos e olhares sobre a prática*** refletimos sobre a prática pedagógica na constituição docente através dos olhares dos sujeitos da pesquisa.

No **Capítulo VI *A identidade profissional das Pibidianas*** abordamos os conceitos da identidade pessoal e coletiva dos sujeitos da pesquisa através de sua participação no PIBID destacando também suas identidades docentes a partir de suas experiências de vida e sua profissionalização.

Nas **Considerações Finais** retomamos o problema de pesquisa para explicitar a forma como emergiram os resultados na análise dos dados. Destacamos que o PIBID Pedagogia da FURG contribuiu para a formação docente das Pibidianas através de um processo crítico/reflexivo vivenciado na inserção no cotidiano escolar e nas reuniões de formação com as Coordenadoras.

CAPITULO II

CAMINHOS METODOLÓGICOS: DO PROBLEMA, DOS OBJETIVOS E DO MÉTODO

O presente estudo insere-se no campo da pesquisa qualitativa, e buscou através de entrevistas e análise documental compreender a constituição docente das licenciandas do PIBID Pedagogia da FURG através de sua inserção no ambiente escolar. A escolha pela pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador uma visão mais ampla nas questões educacionais, pois, segundo Silverman:

[...] ela usa dados que ocorrem naturalmente para encontrar as sequências (como) em que os significados dos participantes (o quê) são exibidos e, assim, estabelecer o caráter de algum fenômeno.(2009, p.51).

Ao realizarmos entrevistas com as licenciandas inseridas na escola através do PIBID, alguns dos significados da constituição docente das mesmas puderam ser compartilhados. Outro aspecto a destacar da pesquisa qualitativa é que a mesma nos permite estudar fatos que não se apresentam em todos os ambientes. Neste sentido, Silverman nos esclarece ainda que:

O principal ponto forte da pesquisa qualitativa é a capacidade para estudar fenômenos simplesmente indisponíveis em qualquer lugar. Os pesquisadores quantitativos estão corretamente preocupados em estabelecer correlações entre variáveis. No entanto embora sua abordagem nos diga muito sobre as idas e vindas de alguns fenômenos (por exemplo, aconselhamento) ela precisa se satisfazer com uma definição puramente “operacional” do fenômeno e não tem os recursos para descrever como esse fenômeno é localmente constituído.(2009,p.51)

Desta forma assumimos nesta pesquisa uma perspectiva qualitativa compreendendo que o olhar que buscamos sobre a constituição docente é um fenômeno que não podemos quantificar. A pesquisa qualitativa segundo Lüdke e André “supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra pelo trabalho intensivo de campo” (2013,p12). A formação docente da Pibidianas⁴ ocorre em diferentes espaços: nas aulas da graduação, nas reuniões semanais com a coordenadora do projeto e nos espaços de atuação da escola em que estão inseridas. Portanto, estes espaços proporcionam muitos elementos constituidores da formação docente, sendo as práticas/experiências vivenciadas na escola em que atuam uma de suas dimensões.

⁴ O termo Pibidianas é utilizado para se referir aos licenciandos que participam do PIBID.

A escolha pela contribuição do PIBID na constituição docente das licenciandas, através da inserção no ambiente escolar, baseia-se nos conceitos de Tardif sobre os *saberes experienciais* afirmando que “os próprios professores, no exercício de suas funções e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio.” (2012, p.3). A inserção na escola é um dos objetivos principais do PIBID e foco principal deste estudo na constituição docente das licenciandas participantes.

2.1 Problema de pesquisa, objetivos e sujeitos

O PIBID foi criado através da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – Sesu, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. O programa caracteriza-se como uma Política de incentivo a docência para que os estudantes das licenciaturas de fato ingressem no magistério, bem como para os professores da Educação Básica. Tem como objetivos, como mencionado anteriormente, melhorar a qualidade da formação inicial e promover a integração entre Universidade e escola. Ao inserir os licenciandos nas escolas, o programa pretende proporcionar-lhes práticas docentes com características inovadoras e interdisciplinares que apontem para a superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem e incentivando, com isso, o exercício da docência.

As Instituições participantes do PIBID elaboram um Projeto Institucional que norteia os subprojetos de cada licenciatura participante. Nos subprojetos já estão definidas as escolas que serão parceiras na execução do projeto. Após a aprovação dos subprojetos as instituições lançam editais internos para a seleção dos bolsistas que são os estudantes das licenciaturas e os professores que atuam nas escolas parceiras. A FURG⁵ participa do PIBID desde o ano de 2007 e o curso de pedagogia desde o ano de 2009 desenvolvendo desde então três subprojetos. Os subprojetos do PIBID Pedagogia da FURG foram desenvolvidos respectivamente nos anos de 2010/2011, 2012/2013 e 2014/2015. Nos anos de 2010 a 2013 a escola parceira do PIBID Pedagogia na FURG foi a Escola Municipal de Ensino Fundamental Cidade do Rio Grande que faz parte do CAIC. Atuando como Pedagoga na FURG/CAIC, onde o PIBID Pedagogia era desenvolvido pude perceber que as licenciandas do

⁵ No Capítulo III abordaremos de forma aprofundada o funcionamento do PIBID no âmbito da CAPES, bem como o PIBID FURG e o subprojeto do PIBID Pedagogia.

projeto demonstravam entusiasmo, medo e satisfação de participarem do programa e estarem inseridas no ambiente escolar. Neste sentido foram surgindo algumas indagações sobre a formação inicial no contexto do PIBID Pedagogia:

- Como os docentes constituem-se na experiência de inserção na escola pública desde o início de sua formação?
- Como os licenciandos do curso de Pedagogia constituem-se docentes através das práticas pedagógicas ofertadas em sua formação inicial?
- Esta experiência vivenciada no Projeto atribui ao licenciando uma formação mais completa?
- As experiências oportunizadas pelo PIBID Pedagogia influenciam diretamente na identidade destes futuros professores?

A partir destas indagações surgiu então a problemática central do estudo: **como as licenciandas do PIBID subprojeto Pedagogia da FURG constituem-se docentes através da inserção no cotidiano escolar?**

Para tanto, delineamos como objetivo principal compreender como as práticas vivenciadas no cotidiano escolar do PIBID Pedagogia contribuíram na formação das estudantes. Traçamos como objetivos específicos:

- Destacar como as licenciandas percebem-se professoras através das práticas vivenciadas;
- Evidenciar a relevância das práticas do PIBID Pedagogia na formação docente das Pibidianas;
- Analisar quais contribuições a inserção na escola proporciona as estudantes de Pedagogia;
- Identificar quais saberes são mobilizados pelas licenciandas do PIBID Pedagogia.

A produção dos dados desta pesquisa foi realizada através de entrevista semiestruturada com licenciandas que participaram do PIBID Pedagogia da FURG e de análise documental. Optamos por entrevistas semi estruturadas, pois nos permitiram fazer adaptações quando necessário no decorrer da mesma, possibilitando ao pesquisador obter um panorama mais amplo do tema pesquisado. A entrevista configura-se como um instrumento de suma importância na pesquisa qualitativa na medida em que nos permite analisar diferentes aspectos dos sujeitos que não estão evidentes em primeira instância. Lüdke e André destacam que:

A grande vantagem das entrevistas sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da formação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. Uma entrevista bem feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais. (2013,p39)

No decorrer das entrevistas com os sujeitos deste estudo obtivemos a oportunidade de transcorrer sobre suas particularidades acerca da constituição docente proporcionado pela entrevista semiestruturada. Silverman afirma:

As entrevistas compartilham com qualquer conversa em um envolvimento nas realidades morais. Elas oferecem uma rica fonte de dados que proporciona acesso ao modo como as pessoas relatam seus problemas quanto sua boa sorte.(2009,p.139)

A análise documental referida foi desenvolvida com os documentos oficiais do PIBID, no âmbito da CAPES e do PIBID FURG. Entende-se a partir de Bravo que:

São documentos todas as realizações produzidas pelo homem que se mostram como indícios de sua ação e que podem revelar suas idéias, opiniões e formas de atuar e viver. Nesta concepção é possível apontar vários tipos de documentos: os escritos; os numéricos ou estatísticos; os de reprodução de som e imagem; e os documentos-objeto (1991, p.15).

Destaca-se a análise documental nesta pesquisa como uma fonte secundária de informações importantes acerca da temática a ser estudada. Os principais documentos analisados nesta pesquisa foram os documentos oficiais do PIBID (decretos e normas), o Projeto Institucional do PIBID na FURG (todos os projetos desde o início do Programa na instituição) e os subprojetos do PIBID Pedagogia na FURG. Estes documentos nos permitiram compreender os objetivos e metodologias propostos pelo programa, tanto no âmbito federal, quanto no projeto local proposto pela universidade.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com duas licenciandas⁶ de cada subprojeto Pedagogia lançado pela Instituição no período entre 2010 a 2014, objetivando situar a pesquisa nos diferentes contextos que o PIBID atuou desde seu começo na FURG. Neste período, a Universidade lançou três editais para participação de licenciandos, totalizando seis sujeitos para a pesquisa.

⁶ Utilizaremos o termo licenciandas para os sujeitos que ainda estão cursando Pedagogia e licenciadas para os sujeitos formados

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi desenvolvida através de três critérios: pedagogas formadas, pedagogas que participaram em mais de um projeto e pedagogas que estejam no início do curso de pedagogia. As licenciadas formadas propiciaram refletir sobre a constituição docente através de uma visão de conclusão da formação inicial. No caso da escolha de licenciandas que participaram em mais de um subprojeto, vimos à possibilidade de diferentes inserções do PIBID em sua formação. Por fim, a escolha de estudantes no início do curso nos permitiu compreender como o programa contribui para a formação docente, segundo as expectativas e aspirações que possuem no início da formação inicial. As entrevistas foram realizadas no período de agosto a dezembro de 2014. A dinâmica das entrevistas ocorreu através de encontros individuais com as participantes onde os dados foram coletados através da gravação do áudio.

Na apresentação dos resultados denominamos os sujeitos da pesquisa como Pibidianas atribuindo um número de um a seis de acordo com a ordem que ocorreram as entrevistas. Abaixo traçamos um breve perfil de cada Pibidiana com o objetivo de situar o leitor nos sujeitos da pesquisa.

- **Pibidiana 1:** A Pibidiana 1 atua em um Centro Educativo de Apoio Pedagógico e participou de dois editais do PIBID, o que ocorreu nos anos de 2010/2011 e o dos anos de 2012/2013.
- **Pibidiana 2:** a Pibidiana 2 está no quarto ano de Pedagogia e atualmente participa como bolsista de um Projeto de Extensão da FURG. Participou do PIBID no edital dos anos de 2012/2013.
- **Pibidiana 3 :** a Pibidiana 3 está no quarto ano de Pedagogia e participou dos editais que ocorreram nos anos 2010/2011 e 2012/2013. Não está atuando em nenhum Projeto para dedicar-se integralmente ao estágio.
- **Pibidiana 4:** a Pibidiana 4 está no segundo ano de Pedagogia e participa do PIBID que está em andamento. Já possui graduação em Artes e participou do PIBID de Artes em sua primeira graduação.
- **Pibidiana 5:** a Pibidiana 5 está no segundo ano de Pedagogia e participa do PIBID que está em andamento.
- **Pibidiana 6:** a Pibidiana 6 está formada e atua em uma escola da rede estadual. Participou do PIBID nos anos de 2010/2011.

2.2 A análise dos dados

Para análise dos dados, optamos pela utilização da Análise Textual Discursiva (ATD) de Roque Moraes (2013) e Maria do Carmo Galiazzi (2013). A ATD consiste na desconstrução dos textos em unidades semelhantes que por sua vez direcionam a criação de categorias onde novas expressões dos fenômenos investigados são construídas através dos metatextos. A ATD é um processo que nos permite compreender além do que está exposto no texto a partir da desconstrução do mesmo, onde as categorias nos possibilitam enxergar o conjunto através das unidades. Desta forma, a escolha para análise dos dados desta pesquisa através da ATD, foi a de compreender as entrevistas das Pibidianas através da desconstrução das ideias captando elementos comuns nas unidades que nos levaram as categorias e ao final um texto comum sobre a constituição docente destas no PIBID Pedagogia. A ATD ocorre através de três etapas fundamentais:

- Unitarização – compreende a desconstrução dos textos em unidades comuns, nas quais isolam-se fragmentos para serem reagrupados posteriormente.
- Categorização – compreende o agrupamento das unidades semelhantes em categorias que podem ser denominadas antes da desconstrução do texto, ou podem emergir durante o processo. Nesta pesquisa optou-se pelas categorias denominadas *a priori* de acordo com os pressupostos teóricos do pesquisador.
- Construção de metatextos - é a junção das ideias categorizadas e compreendidas através do conjunto de textos expressando novos olhares sobre os fenômenos analisados.

O processo de unitarização na ATD foi fundamental para construirmos um olhar comum entre as entrevistadas e agruparmos os elementos semelhantes nas categorias. Concorro com Moraes e Galiazzi, quando afirmam que “podemos entender esse movimento como um esforço de operação de modo inconsciente, preparando as condições para a intuição e a emergência de novas compreensões.” (2013, p.42). Destaca-se ainda que no processo de unitarização nos envolvemos de forma intensa com os dados produzidos o que nos possibilitou refletir e desconstruir categorias e compreensões estabelecidas *a priori* revelando novas compreensões que surgiram no processo. Desta forma os referidos autores afirmam que:

Esse movimento para o caos também pode ser interpretado como o ato de desfazer amarras anteriormente estabelecidas entre conceitos e categorias referentes às fenômenos estudados. É desestruturar idéias existentes, jogando o material para o inconsciente. Nisso estaria implícita a crença de que, por esse processo, criam-se condições para a emergência de relações entre os elementos unitários dos fenômenos investigados, assim como entre outros elementos pertinentes do inconsciente.(2013,p.42)

Nos quadros 1 e 2 exemplificamos o processo de unitarização sobre a questão da experiência dos sujeitos da pesquisa no PIBID:

QUADRO 1

Unitarização da questão : Como descreves a tua experiência no PIBID?

<i>A inserção na escola é muito importante quando se é acadêmico, pois te faz conhecer verdadeiramente o que é a escola. Aprendi muita coisa no PIBID que levei pro estágio. E consegui enxergar outras reflexões nos textos propostos nas aulas.</i>
<i>Achei uma boa experiência primeiro pelo contato de sala de aula e tu vê como ele planeja e como ele lida no dia-a-dia da sala de aula, pois isso tu nunca vai ver no curso.</i>
<i>É na sala de aula que tens base para o planejamento. Tanto que isso fez toda a diferença no estágio, pois todas as minhas colegas que foram PIBID assim como eu sentiram-se muito mais seguras para planejar no momento de estágio.</i>
<i>Traz o contato com a escola antes do estágio e nos proporciona refletir sobre nossa formação, as reuniões de formação são muito boas, pois lemos textos de diferentes autores sobre o cotidiano escolar e a prática pedagogia que complementam nossa formação.</i>
<i>Poder associar a teoria que tu vê na graduação com a experiência da sala de aula é muito motivador. Estar com alunos palpáveis e consegues compreender o tamanho da responsabilidade de um professor. Me comprometi muito mais com a docência pois tinha uma certeza que só aumentou quando ingressei no PIBID.</i>
<i>O mais marcante na experiência do PIBID foi o estar na escola. A inserção na escola me proporcionou reflexões que não alcançava quando estava apenas nas aulas de graduação. Faço conexões o tempo todo.</i>

Todas as entrevistadas trazem na resposta desta pergunta a questão de estar em contato com a prática pedagógica como uma experiência positiva que contribui em sua formação inicial. O destaque na concepção das entrevistadas foi a possibilidade de relacionar as teorias educacionais que estavam estudando com a *práxis* vivenciada no cotidiano escolar.

QUADRO 2

Unitarização da questão: O PIBID contribuiu para tua formação como professora?

<i>No PIBID utilizo hoje em minha prática docente. Se eu não tivesse participado do PIBID não teria aprendido e apreendido (que é colocar dentro de mim) muitas práticas docentes.</i>
<i>Contribuiu muito e também para conhecer a sala de aula e decidir se iria seguir no curso ou não. Tanto que era uma crítica que fazíamos de conhecermos a sala de aula somente no último ano. O que mais contribui para minha formação docente foi estar presente com o fazer do professor.</i>
<i>Contribuiu muito. A mobilização dos saberes que emergem no cotidiano da escola como, por exemplo, a musicalidade, a forma de lidar com as situações diversas que encontramos.</i>
<i>O PIBID contribui para mobilizar saberes da prática profissional antes mesmo de estar formada</i>
<i>Acho que a experiência do PIBID me fez ter uma maturidade maior com relação a docência. A inserção na escola, o conhecimento de campo a sala de aula e o cotidiano. Consigo aprofundar minhas leituras.</i>
<i>O PIBID contribui para que me torna-se a pedagoga que sou hoje. No trabalho diário com meus alunos utilizo saberes que aprendi através do PIBID.</i>

Nas respostas desta questão, destaco a importância que todas as entrevistadas conferem ao PIBID em sua constituição docente. Todas as entrevistadas ressaltam uma mudança através do PIBID tanto na inserção na escola quanto nas reuniões de formação.

Partindo da unitarização destas questões principais, fui delineando as unidades constituintes da categorização. A categorização como mencionado anteriormente nos permite reconstruir ideias a partir das unidades destacadas para a construção dos metatextos. Para construir as categorias destacamos algumas expressões comuns nas repostas que possibilitaram a construção de duas categorias. Na etapa de categorização vivemos um movimento de leitura e releitura constante dos dados para que pudéssemos vislumbrar todas as ideias que se apresentaram nas unidades e chegar às categorias. Neste momento compreendemos a afirmação de Moraes e Galiuzzi ao ressaltarem que “As categorias não são dadas, mas requerem um esforço construtivo intenso e rigoroso de parte do pesquisador, até sua explicitação clara e convincente”(2013,p.29). No quadro 1 temos em comum na fala de todas as Pibidianas a questão da prática pedagógica o que nos levou a categoria dos **saberes experienciais na profissão**

docente. No quadro 2 temos a questão da contribuição do PIBID na formação acadêmica o que nos levou a categoria da **identidade profissional das Pibidianas.**

Em síntese, a primeira categoria emergente **Os saberes experienciais na profissão docente** tem como foco o saber experiencial e o saber científico na formação inicial das Pibidianas. Esta categoria emergiu a partir da ideia da prática pedagógica presente na fala das Pibidianas bem como a relação que estabeleceram com sua formação acadêmica a partir dela. Já a segunda categoria **A identidade profissional das Pibidianas** traz a constituição da identidade docente através da participação no PIBID, ou seja, nos permite compreender a partir das experiências vivenciadas no PIBID, de cada sujeito da pesquisa, a construção de sua identidade docente.

Destacamos a importância que a ATD teve na análise de nossos dados nos possibilitando compreender e refletir sobre a constituição das Pibidianas onde pode-se perceber os argumentos e concepções dos sujeitos partindo do que está fundamentado em argumentos lógicos, como por exemplo, a formação acadêmica pautada na teoria e fundamentos da educação para o que está fundamentado pelo movimento dialético que é a relação estabelecida no cotidiano escolar e nas teorias educacionais, ou seja, a *práxis*.(MORAES E GALIAZZI, 2013)

Por fim na construção dos metatextos temos como foco central a prática docente. Adotamos este foco no trabalho, pois através da análise dos dados percebemos que tanto os saberes experienciais quanto a identidade profissional estão ligados pela prática docente. Moraes e Galiazzi explicam que na produção dos metatextos temos que ter a clareza de que:

A produção textual, mais do que simplesmente um exercício de expor algo já perfeitamente dominado e compreendido, é uma oportunidade de aprender. É um processo vivo, um movimento de aprendizagem aprofundada sobre os fenômenos investigados. Combina duas faces de um mesmo movimento, o aprender e o comunicar(2013,p.34)

Na produção dos metatextos vivenciamos um momento de renovação e aprendizagem da pesquisa. Destacamos estas questões, pois a construção dos textos resultante do envolvimento intenso com os dados mobilizou saberes já existentes em nossas concepções sobre a formação docente possibilitando reconstruí-los e aprofundá-los.

CAPÍTULO III

O PIBID E SUA INSERÇÃO NA FORMAÇÃO DE PEDAGOGOS DA FURG

Neste Capítulo apresentaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência - PIBID da CAPES bem como do Projeto Institucional do PIBID na FURG e sua inserção no Curso de Pedagogia, refletindo acerca do subprojeto do PIBID Pedagogia. Na análise realizada dos documentos encontramos elementos para as reflexões sobre a contribuição do PIBID na formação docentes das licenciandas, que participaram do Programa.

Para uma compreensão mais clara acerca do PIBID e da sua inserção na FURG a partir dos documentos analisados organizamos este capítulo em três momentos. O primeiro faz uma reflexão acerca do PIBID como programa da CAPES, analisando os documentos produzidos em âmbito federal. O segundo momento discute questões inerentes ao PIBID na FURG, destacando suas metodologias e concepções na formação de professores. Por fim, falaremos do PIBID Pedagogia da FURG fazendo um breve resgate do curso de Pedagogia, refletindo sobre os subprojetos realizados entre os anos de 2011 a 2014.

3.1 O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência – PIBID é um projeto do Governo Federal, fomentado pela Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES que tem como propósito valorizar os profissionais da educação, melhorar a qualidade da educação básica e incentivar os estudantes das licenciaturas a seguirem a carreira de professor. O PIBID busca a valorização dos profissionais do magistério na medida em que desenvolve uma parceria entre a Universidade e as Escola Públicas, onde os professores das escolas públicas de educação básica, que atuam como supervisores dos estudantes de licenciatura que inserem-se no cotidiano escolar, atuam como coformadores deste estudantes. Os professores da educação básica que participam do PIBID participam de uma formação continuada através das reuniões semanais com os coordenadores dos cursos. Os estudantes de licenciatura são motivados a seguirem a carreira de professores da educação básica a partir da inserção no ambiente

escolar desenvolvendo atividades da prática docente. A possibilidade de desenvolver a prática docente no decorrer da formação inicial propicia aos estudantes de licenciatura a reflexões relativas às suas concepções e seus modos de atuarem no cotidiano escolar. Segundo Freire “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando um bla,bla,blá e a prática ativismo.”(2002,p.12). Desta forma, ao inserir os licenciandos na escola, o PIBID propicia a reflexão de suas teorias através das práticas pedagógicas desenvolvidas, transformando-as em novas teorias.

O PIBID, como mencionado anteriormente, foi criado no ano de 2007 pela Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – Sesu, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Assim como os demais programas da Diretoria de Educação Básica - DEB, O PIBID “articula-se em três aspectos: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento”(BRASIL,CAPES,2013,s/p). O Decreto 7219/2010, institui o PIBID como Política de Incentivo à Docência em todos os níveis da Educação Básica, dispõe em seu primeiro artigo que sua “finalidade é fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para melhoria de qualidade da educação básica.” (BRASIL,CAPES, 2013 s/p).

No contexto atual das políticas educacionais voltadas para a formação inicial e continuada de professores da educação básica, o PIBID demonstra um crescimento significativo desde seu primeiro edital. Desenvolvido inicialmente para atender as demandas das áreas de química, física, biologia e matemática, devido à escassez de profissionais interessados em atuar nessas áreas. A oferta do programa foi expandida posteriormente para toda a Educação Básica e em todas as áreas do conhecimento. A ampliação do PIBID se dá no contexto das políticas de valorização do magistério, propostas pelo Estado nos últimos anos, e, da própria necessidade de expansão do programa, visto que seus resultados com os primeiros editais foram relevantes.

Como mencionado anteriormente, as universidades que desejarem participar do PIBID devem inscrever um Projeto Institucional para submeter ao edital da CAPES e um subprojeto para cada licenciatura que deseja participar do programa. O PIBID possui uma estrutura que conta com o Coordenador Institucional, responsável

pelo Projeto Institucional, o Coordenador de área de gestão de processos educacionais que apóia o coordenador institucional, o coordenador de área responsável pelos subprojetos, os supervisores que são os professores das escolas públicas e atuam como co-formadores dos licenciandos, e, por fim, os estudantes das licenciaturas.

Destacamos como aspecto interessante do programa a inserção dos licenciandos na escola, independente do semestre letivo que o acadêmico esteja. Esta inserção na escola desde o início da graduação propicia aos estudantes o conhecimento do cotidiano escolar e novas percepções acerca da profissão docente. Azzi destaca que:

O saber pedagógico é o saber que o professor constrói no cotidiano de seu trabalho e que fundamenta sua ação docente, ou seja, é o saber que possibilita ao professor interagir com seus alunos, na sala de aula, no contexto da escola onde atua. A prática docente é, simultaneamente, expressão desse saber pedagógico construído e fonte de seu desenvolvimento.(2009,p.43)

O PIBID, ao oportunizar o espaço da escola como local de conhecimento para os estudantes das licenciaturas, potencializa a construção do saber pedagógico antes mesmo do efetivo exercício da profissão. Ao inserir os licenciandos nas escolas, o programa pretende proporcionar-lhes práticas docentes com características inovadoras e interdisciplinares que apontem para a superação de problemas no processo de ensino-aprendizagem.

Na análise dos documentos oficiais do PIBID destacamos algumas ações voltadas para os licenciandos como potencializadoras na construção do saber experiencial, como, por exemplo, a participação nos planejamentos e nas reuniões pedagógicas, além claro das atividades de sala de aula. Os saberes experienciais, segundo Tardif (2012), permitem que os professores ressignifiquem sua formação através das situações cotidianas que se apresentam e transformem suas concepções acerca do fazer docente. Eles são constituídos através da experiência no exercício da docência. Ao inserir os estudantes das licenciaturas nas escolas o PIBID possibilita uma reflexão acerca da prática docente que contribui na formação de sujeitos críticos/reflexivos sobre sua constituição docente. Destacamos, ainda, em seus objetivos que os professores em exercício são vistos como coformadores dos estudantes de licenciaturas, tornando-os protagonistas no processo de formação inicial (BRASIL,CAPES,2013).

No Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010 do PIBID percebemos uma forte proposição no que diz respeito às atividades desenvolvidas pelos estudantes das licenciaturas na escola. A proposta é que os licenciandos devem atuar nos espaços da escola contribuindo no planejamento das atividades e participando das aulas e não que exerçam funções burocráticas. Neste sentido o decreto estipula que:

Art. 7º O PIBID deverá ser executado exclusivamente em escolas de educação básica das redes públicas de ensino, vedada a alocação de estudantes bolsistas em atividades de suporte administrativo ou operacional.

Parágrafo único. A atuação dos estudantes bolsistas deverá ser planejada, acompanhada e avaliada pelos professores coordenadores e supervisores, em atendimento às disposições do projeto institucional. (Brasil, CAPES, 2009)

Neste artigo fica claro que as instituições devem oportunizar espaços de formação e planejamento das atividades de todos os sujeitos envolvidos no programa, não podendo solicitar aos bolsistas tarefas de cunho burocrático. As escolas parceiras deverão, portanto, possibilitar aos licenciandos mais do que a inserção na sala de aula, mas uma participação nas diversas atividades cotidianas do fazer docente.

As Instituições deverão promover encontros entre todos os participantes do Programa em forma de seminários para que possam socializar as experiências vividas no PIBID com o restante da comunidade escolar e acadêmica. Para além da socialização dos aprendizados, as práticas deverão fazer uma avaliação e acompanhamento do Projeto Institucional destacando seus reflexos na educação básica e formação de professores. O decreto de 2010 estipula em seu Art. 5º que:

§ 3º As instituições selecionadas deverão organizar seminários de iniciação à docência, prevendo a participação de estudantes bolsistas, coordenadores e supervisores, para apresentar resultados alcançados, dar visibilidade a boas práticas, propiciar adequado acompanhamento e avaliação do projeto institucional e analisar seu impacto na rede pública de educação básica e nos cursos de formação de professores da própria instituição. (Brasil, CAPES, 2009)

As Instituições devem, portanto, apresentar os resultados obtidos ao término do ano letivo para que possam avaliar as contribuições do Projeto para a escola pública, bem como para a formação inicial dos licenciandos participantes. Nestes seminários, a intenção é de que todos os sujeitos envolvidos compartilhem suas experiências e produzam a partir delas novas concepções para sua formação, tanto

a inicial, quanto a continuada. Estas atividades propostas pelo Programa potencializam a formação docente, pois oportunizam espaços de reflexão coletiva para que os sujeitos participantes do PIBID socializem seus saberes e fazeres e dialoguem sobre as atividades que vêm desenvolvendo nas escolas. Nestas atividades, os futuros professores e os professores das escolas públicas fogem ao que Imbernón(2009) destaca como “isolamento” na profissão docente. Segundo o autor:

O isolamento gera incomunicação; guardar para si mesmo o que se sabe sobre a experiência educativa. Uma prática social como a educativa precisa de processos de comunicação entre colegas. Explicar o que acontece, o que se faz, o que não funciona e o que teve sucesso etc.; partilhar as alegrias e as tristezas que surgem no difícil processo de ensinar e aprender.(IMBERNÓN,2009,p.64)

Através da Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, que aprova o regulamento do PIBID, chama a atenção o destaque dado ao IDEB. A nosso ver, este é assumido como o índice que vai definir quais escolas estabelecerão parceria com as IES, para participar do PIBID com a finalidade de elevar os índices que se encontram abaixo da média nacional. No artigo 8º do regulamento do programa fica recomendado às instituições:

Art. 8º É recomendável que as instituições desenvolvam as atividades do projeto em escolas:
I – que tenham obtido Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) abaixo da média nacional e naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de ensino e aprendizagem, a fim de apreender as diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do Ideb, compreendendo-o nos seus aspectos descritivos, limites e possibilidades. (Brasil,CAPES,2009)

Pode-se evidenciar aqui, o IDEB como um dos eixos principais nas políticas educacionais. A ideia, é que com o projeto, sendo executado em escolas com IDEB abaixo da média nacional, as mesmas possam alcançar, a partir das contribuições e ações desenvolvidas pelos sujeitos do projeto, os índices desejáveis e estipulados no PNE. Já as escolas que estão como cita o artigo, com *experiências bem-sucedidas*, devem ser acompanhadas, a fim de que estas possam contribuir de alguma forma para a melhoria de outras escolas. Vemos novamente o IDEB como fio condutor das políticas educacionais visto que é um índice nivelador da qualidade das escolas públicas. O MEC, ao oportunizar a participação do PIBID em escolas com IDEB abaixo da média esperada, coloca o programa como potencializador na

superação das dificuldades da escola pública e aumento dos índices considerados ideais para o país.

No regulamento do PIBID está estipulado que para participar do edital do PIBID as IES devem inscrever um Projeto Institucional e este deve abarcar diferentes características e dimensões da formação docente. Dentre algumas especificações presentes no regulamento do programa destaca-se aqui a participação nas atividades de planejamento do projeto político pedagógico da escola bem como nas reuniões pedagógicas, o uso de tecnologias educacionais e de diferentes recursos didáticos, a elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade, entre outros. (BRASIL, CAPES, 2013)

Percebe-se através dos documentos oficiais do PIBID, que o programa apresenta possibilidades de potencializar a ação docente dos professores em formação inicial e contínua. Tais possibilidades apresentam-se na interação entre escola e universidade através dos encontros entre coordenadores, supervisores e licenciandos. Conforme destaca Canan:

[...] a qualificação docente não pode acontecer dissociada da relação entre teoria e prática. Sendo assim, na perspectiva do PIBID, é possível evidenciarmos que essa relação vem sendo possibilitada, uma vez que, ao inseri-las nas escolas, por um período de tempo superior ao usualmente previsto no currículo, há um sensível aumento da experiência que no futuro ajudará na sala de aula. (2012, p.37)

A inserção dos licenciandos na escola, segundo Canan (2012) apresenta-se como um espaço de aprendizado que ultrapassa o tempo do estágio curricular permitindo maiores experiências no ambiente escolar desde o primeiro semestre da formação inicial.

Analisando os documentos oficiais do PIBID vemos uma política educacional que procura qualificar a formação de professores, sem deixar de trazer marcas das determinações dos organismos mundiais. Isto pode ser destacado na utilização do IDEB, na medida em que é usado como avaliação de larga escala que não considera as particularidades das diferentes realidades educacionais de nosso país e no discurso de melhorar a qualidade da educação pública. No entanto não podemos deixar de destacar as possibilidades de articulação entre formação inicial e continuada que fazem do PIBID um programa que proporciona a reflexão sobre a

prática pedagógica e a profissão docente, através da relação com a escola, possibilitando aos estudantes de licenciatura ingressarem no cotidiano escolar desde o início da graduação. Sabemos que toda a política educacional é ressignificada nos diferentes espaços que se apropriam dela. Portanto, compreendemos que as Instituições através de seus Projetos Institucionais do PIBID reconstróem o programa de acordo com suas concepções acerca da formação de professores.

3.2 O PIBID FURG: caminhos e ressignificações

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG é uma Instituição de Ensino Superior fundada em 1969 e que conta com cursos superiores de graduação, presenciais e à distância, bem como com cursos de pós-graduação *stricto sensu* e *latu sensu*. Sua criação aconteceu através de um movimento da população riograndina com o desejo inicial de uma Escola de Engenharia na cidade do Rio Grande, tendo em vista que muitos jovens saiam da cidade para estudar. Logo após, vieram a Faculdade de Ciências e Políticas Econômicas, a Escola de Direito, os cursos de Filosofia e Pedagogia e a ampliação para outros cursos até a configuração atual. A FURG destaca em sua filosofia a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, visando à construção de sujeitos críticos, ativos e responsáveis contribuindo para potencializar o patrimônio cultural e intelectual do mundo. (FURG, 2011, p.3).

No Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI (2006-2010) da FURG, no item I, que refere-se ao Ensino de Graduação a Universidade expressa na estratégia 10 a busca em “aproximar os cursos de licenciatura com as práticas escolares da Educação Básica”(FURG,2010, p.14). Com isto, podemos compreender a participação da FURG nos editais do PIBID como uma forma de consolidar seu Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

A FURG participa do PIBID desde seu primeiro edital em 2007, destacando seu interesse em participar do Programa como forma integrante de realizar algumas das estratégias estabelecidas em seu PDI, especificando no Projeto Institucional do PIBID a contribuição para “a melhoria nas condições do processo de ensino aprendizagem dos cursos de graduação” (FURG,2007, p3). Partindo destes referenciais apresenta em seus objetivos:

[...]incentivar a carreira docente, favorecendo processos de formação em rede pela construção da identidade profissional via imersão dos

licenciandos na escola e buscando um aperfeiçoamento em relação aos conhecimentos para melhorar o ensino da educação básica. Com isso, visa contribuir com o aumento da média do ENEM no município, cujo IDEB encontra-se abaixo da média nacional, conforme os dados apresentados anteriormente. Pretende, também, contribuir com a elevação do IDEB no município e, conseqüentemente, no país, atendendo ao objetivo do PIBID. (FURG, 2007, p.15)

Em sua primeira participação no edital da CAPES em 2007, o PIBID FURG atendeu as demandas das licenciaturas de Física, Química, Matemática e Biologia, trabalhando com um total de 64 bolsistas entre supervisores e licenciandos. No Projeto de 2007 enfatiza a necessidade de uma formação inicial sólida e na necessidade de integração entre o Ensino Superior e a Educação Básica como um dos fatores fundamentais da constituição docente.

No ano de 2009 o PIBID FURG, contemplando a nova configuração do Programa em âmbito nacional, expande seus subprojetos para outras licenciaturas: Letras Português, Pedagogia, Artes, Letras Espanhol, Letras Inglês e História. Neste edital, destaca-se no item *b* das ações que serão desenvolvidas uma articulação com a política do Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA⁷, como forma de inter-relacionar os programas de formação de professores que a Universidade participa.

No edital do ano de 2011 o PIBID FURG continua com os subprojetos nas áreas citadas anteriormente e traz um diferencial do PIBID FURG do edital de 2009 que é a criação do Curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* “*Formação de Professores na Narrativa da Docência*”. O projeto institucional em 2011, em colaboração com os subprojetos das licenciaturas, organizou um curso de especialização para os professores supervisores, como uma estratégia de formação continuada no âmbito do programa. Tal ação propiciou a qualificação dos professores supervisores, na sua prática pedagógica, bem como na participação no projeto e no curso. Neste sentido, Colares destaca que:

Além de voltar a atenção para os professores de formação continuada de professores em exercício, com a participação no curso

⁷ O Programa de Consolidação das Licenciaturas é uma ação da Capes cuja finalidade é o fomento à inovação e à elevação da qualidade dos cursos de formação para o magistério da Educação Básica, na perspectiva de valorização da carreira docente. (Brasil, MEC,2014). Informações obtidas através do endereço eletrônico: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/prodocencia>

de Pós-Graduação, o Pibid tem produzido transformação nos modos de compreender a docência tanto dos estudantes do Curso de Licenciatura quanto de nós formadores. Disso resulta um processo importante que em comunidade discute a formação de professores e a escola de forma integrada, a partir das teorias apresentadas pelos autores dos trabalhos. (2013, p. 24)

A inserção dos licenciandos na escola aparece como elemento fundamental no PIBID FURG e como mais um elemento constituidor da docência dos licenciandos.

Em suas propostas de ações de todos os editais analisados entre os anos de 2007 a 2013, prevalecem os processos de formação em rede (rodas de formação), construção de portfólios reflexivos, reuniões semanais com todos os sujeitos envolvidos no processo e escrita de textos. A formação em rede através das rodas de formação e a construção de portfólios reflexivos são processos formativos desenvolvidos pelo PIBID FURG desde seu primeiro Projeto.

As rodas de formação constituem uma metodologia muito utilizada por alguns docentes da FURG e vem sendo trabalhada no PIBID e em seus subprojetos desde os primeiros editais lançados pela instituição. As rodas de formação possibilitam uma construção coletiva do saber, na medida em que os sujeitos refletem em contato com os pares expondo suas inquietudes e certezas e transformando-as através das narrativas refletidas. Num processo dialógico os participantes das rodas de formação constroem e reconstroem seus conhecimentos. Clarindo nos relata sobre a metodologia de rodas de formação que:

[...] a formação em rodas com o outro, entre pares, possibilita outros olhares sobre o cotidiano escolar, sobre questões socioambientais e das relações sociais que perpassam a comunidade escolar que está inserida a escola. Colabora para pensar o local e o global, de forma articulada, tornando sua compreensão mais complexa, crítica e reflexiva[...] (2011,p.38)

Segundo Warschauer (2001), a Roda proporciona o diálogo que gera a troca de experiências construindo sentimentos e olhares para os indivíduos. Portanto a metodologia através de rodas de formação no PIBID proporciona, tanto aos professores supervisores, quanto aos estudantes das licenciaturas, uma reflexão sobre sua formação e seu trabalho docente na relação com os pares reconstruindo os saberes acerca dos processos de ensino e aprendizagem bem como da profissão docente.

Além das rodas de formação o PIBID FURG traz em sua metodologia de trabalho com os participantes os portfólios reflexivos. Os portfólios reflexivos

mobilizam os saberes e olhares dos participantes do PIBID acerca das questões que estão vivenciando, proporcionando um processo de reflexão sobre a formação docente no coletivo através da formação em rede. Colares destaca nas ações do PIBID FURG que:

O Projeto Institucional, buscando articulação com os subprojetos, envolveu análise crítica de trabalhos escritos a serem discutidos pelos pares (licenciandos bolsistas, professores supervisores e formadores) de forma a potencializar sua melhoria.[...] O projeto também previa a realização de encontros periódicos para oficinas de escrita, leitura e discussão de textos produzidos pelos participantes, bem como o registro de atividades desenvolvidas semanalmente no "portfólio coletivo". Outra ação também desenvolvida era a escrita de narrativa de "Histórias de sala de aula", quando cada bolsista relataria sua experiência como docente. (FURG,2013,p.17)

Segundo Dias (2005), o portfólio reflexivo como uma estratégia de formação docente consegue atingir as inúmeras e complexas dimensões que constituem o sujeito, através de sua característica dinâmica e flexível. Através das reflexões de si mesmo, os indivíduos compreendem-se de forma mais intensa na medida em que são provocados a pensar sobre suas ações através da escrita.

Destacamos a partir destas ações que o PIBID FURG possui uma dinâmica de desenvolvimento muito própria, caracterizada pelos sujeitos da Instituição, articulando o Programa com as concepções que julgam pertinentes na formação inicial e continuada de professores.

Em seu projeto Institucional, o PIBID FURG de 2013 traz dados de reprovação e evasão de alunos, tanto da Educação Básica, como do ensino superior, no que se refere às licenciaturas. Diante destes dados expostos no Projeto os seguintes argumentos são apresentados:

[...]os baixos resultados das avaliações no município indicam, no que tange à FURG, a necessidade de formação acadêmico-profissional (DINIZ-PEREIRA, 2011) para os professores em exercício. A formação acadêmico-profissional, termo central neste projeto compreende a escola e a universidade, juntas integrando professores da educação básica e da universidade e licenciandos como sujeitos que aprendem juntos. (FURG, 2013, p.3)

Destaca, portanto, o aprendizado no coletivo, considerando a responsabilidade de todos os envolvidos. No que tange a inserção dos alunos nas escolas, fica evidente sua importância no Projeto a partir da seguinte colocação: a participação dos licenciandos, através das bolsas PIBID, vem intensificar e qualificar

um conjunto de ações na formação de professores em que o incentivo à docência é inextricavelmente ligado à formação do professor em exercício. (FURG, 2013, p.6)

No Projeto Institucional do PIBID FURG 2013 fica claro que está inserção na escola articula-se com as diferentes atividades de compreensão da docência. A bolsa do estudante fica distribuída na seguinte forma conforme o Projeto:

...a carga horária semanal do bolsista é organizada considerando: um encontro semanal na FURG com todos os bolsistas de um subprojeto; preparação e organização das atividades na escola; leitura dos portfólios e registros; análises de histórias e ações específicas dos subprojetos e um encontro semanal na escola, em que o bolsista irá atuar, juntamente com o professor supervisor do subprojeto, para desenvolvimento das atividades planejadas e registro no portfólio coletivo.(FURG,2013,p.6)

Diante desta organização o estudante atua semanalmente em seu futuro espaço profissional. O Projeto 2013 prevê ainda que as escolas tenham pelo menos um subprojeto de cada área para que se possa realizar atividades interdisciplinares.

Por fim a proposta do PIBID Institucional da FURG é de desafiar os professores supervisores e os licenciandos a construir histórias que contenham as diferentes imagens que representam e (re)construam para os participantes a docência, a partir das experiências vivenciadas no Programa. Os participantes do PIBID FURG são desafiados a refletirem sobre suas experiências através de narrativas que constroem e disponibilizam no ambiente virtual o MOODLE onde todos socializam suas histórias. Destas narrativas surgiu a ideia de construir um Álbum do PIBID, contendo as histórias dos sujeitos do PIBID FURG. Neste sentido destaca-se ainda a importância expressa nos Projetos de refletir sobre a docência nos diferentes níveis em que se apresenta contribuindo para a formação do professor reflexivo.

3.3 O PIBID na formação de pedagogos na FURG

Para que possamos refletir acerca da contribuição do PIBID Pedagogia da FURG falaremos brevemente do Curso de Pedagogia contextualizando-o em sua participação no PIBID.

Em sua tese sobre *“O sentimento de pertencimento na formação do Pedagogo: o Curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas diretrizes curriculares”* Suzane da Rocha Vieira(2012) reflete sobre o curso de pedagogia na FURG desde sua criação. Segundo a autora, o Curso de Pedagogia da FURG teve

início no final da década de 1960 e passou no decorrer dos tempos por inúmeras modificações, que acompanharam as transformações postas pelas políticas educacionais das últimas décadas. Inicialmente ele habilitava nas áreas de orientação educacional, supervisão educacional, administração escolar e inspeção escolar em articulação, com a formação para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau.

No ano de 1983, através da Resolução nº5/1983 as habilitações, administração escolar, supervisão escolar, inspeção escolar e orientação educacional foram posteriormente extintas e passaram a ser ofertadas em nível de pós-graduação em especialização. Segundo Vieira (2012), a resolução de 1983 indicava ainda a criação de três novas habilitações: magistério para a pré-escola, magistério para as séries iniciais do 1º grau e magistério para educação especial, sendo cursadas concomitantemente com a habilitação para o magistério das matérias pedagógicas do 2º grau. No contexto destas modificações do Curso de Pedagogia, a autora destaca que “No mesmo período, na universidade deu início a um processo de estudos e discussão com a participação de docentes e discentes com o intuito de elaborar a proposta pedagógica para os novos cursos.” (2012, p.69)

Em 1988, o Curso de Pedagogia da FURG habilitava em cursos específicos de Licenciatura para as séries iniciais do 1º grau e Licenciatura na Pré-escola e as matérias pedagógicas do 2º grau ficaram como complemento destas habilitações. Em 1995 através da Deliberação nº 23/1995 a FURG volta a ofertar a habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, mantendo a oferta do curso somente até o ano de 2003.

No ano de 2002 o curso passa por reformulações curriculares alterando disciplinas e modificando o nome das habilitações para Curso de Pedagogia- educação Infantil e Curso de Pedagogia – Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

A partir da Resolução CNE/CP N.1, de 15 de maio de 2006, que institui o fim das habilitações, o Curso de Pedagogia da FURG passou a formar pedagogos para atuar na educação infantil, nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação de jovens e adultos, na gestão escolar, e, como destaca o artigo 2º da resolução, bem como outras áreas nas quais sejam previsto conhecimentos pedagógicos. Segundo Vieira:

Essa perspectiva na formação de pedagogos está ancorada no quadro das políticas educacionais brasileiras que, desde a década de 1990,

vem promovendo um processo de reforma políticas. As mudanças engendradas pelo Estado brasileiro na área educacional configuram-se como uma resposta às transformações do mundo produtivo, para o qual características dos trabalhadores, reestruturação das ocupações, flexibilização da produção precisam estender-se a esfera educacional como uma das condições para sua própria existência social. (2012, p.81)

Neste sentido a autora enfatiza ainda, que decorrente das reformulações ocorridas no Curso de Pedagogia da FURG a carga horária do estágio de regência diminuiu de 225h para 125h o que acarreta, mesmo que indiretamente na constituição docente destes estudantes. Em sua tese a autora destaca que na reformulação do Curso de Pedagogia na FURG, a formação assume um caráter mais generalista (VIEIRA, 2012).

Por fim, a autora destaca, ainda, que o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia da FURG oferta um conjunto de diferentes disciplinas acerca dos conhecimentos pedagógicos com o objetivo de abarcar “a concepção alargada de docência.”(VIEIRA,2012,p.81).

O PIBID Pedagogia da FURG foi implementado em 2011⁸ e desde então vem participando de todos os Editais e sendo mantida a sua participação. Podemos destacar três momentos do PIBID Pedagogia desde sua implementação em 2011, tais momentos estão vinculados aos editais do PIBID e as novas configurações que o subprojeto vai assumindo.

Nos anos de 2011/2012 o subprojeto foi coordenado por quatro docentes, contava com vinte e uma licenciandas e três professoras supervisoras. Neste ano o Projeto desenvolveu-se em uma única escola pública. Nos anos 2012/2013 o projeto passa a ser coordenado por duas docentes com 20 licenciandas e quatro supervisoras. Nesta nova configuração, o subprojeto segue o mesmo e a escola parceira também. O terceiro momento do PIBID Pedagogia (2013/2014) também teve troca de coordenação e passou a ter duas coordenadoras: uma para a Educação Infantil e outra para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Ofertando, assim, 24 bolsas para as licenciandas de graduação em mais de uma escola pública.

⁸ Os anos do subprojeto do PIBID Pedagogia da FURG que fazemos referência nesta dissertação são os anos em que foram realizados os projetos nas escolas parceiras.

O PIBID Pedagogia 2011/2012 desenvolveu-se a partir dos quatro eixos estabelecidos em seu projeto que são formação docente, alfabetização, infância e metodologias de ensino. Estes eixos articulam-se diretamente com o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, “oportunizando aos bolsistas uma melhor compreensão da realidade educacional, a partir do cotidiano escolar e da vivência de princípios, fins, objetivos e formas de organização da escola”. (FURG, 2009, p.2).

Com a reformulação do Curso de Pedagogia segundo as novas diretrizes estabelecidas o PIBID abre uma oportunidade de inserir os licenciandos desde o início do curso no cotidiano da escola, preenchendo de certa forma a redução de carga horária do estágio citado anteriormente.

O PIBID Pedagogia inserido na concepção do Projeto Institucional reforça a ideia de “diálogo constante entre universidade e sociedade local” (FURG,2009, p.1). Com a finalidade de atender as demandas da formação inicial e continuada de professores, o PIBID Pedagogia descreve que “sua plataforma de ação está organizada a partir da discussão de quatro temas/eixos que perpassarão todas as atividades propostas. Quais sejam: formação docente, alfabetização, infância e metodologias de ensino”. (FURG, 2009, p.2). Destaca ainda em seu projeto que a formação continuada é de suma importância, na medida em que o professor necessita de constante atualização de seus conhecimentos que se desenvolve a partir da reflexão de sua prática e resulta em um trabalho docente com mais qualidade no “qual não haja alienação na rotina” (FURG, 2009, p.2).

Nos anos de 2011/2012 evidenciamos a importância do PIBID Pedagogia na formação continuada dos professores da escola parceira através das afirmações das autoras Amaral et al (2013), as quais afirmam que:

[...] as reuniões de formação oportunizavam o debate e a reflexão acerca da prática pedagógica, contribuindo não só para o fazer pedagógico individual, como também do grupo de professoras, uma vez que acabava incidindo na própria proposta pedagógica da escola.(2013,p.229)

Na análise dos subprojetos do PIBID Pedagogia da FURG percebemos a questão da infância e da relação entre a educação infantil e os anos iniciais como os principais eixos dos projetos. Amaral et al enfatizam esta questão quando afirmam que:

Acreditamos que a formação de professores da Infância qualifica o trabalho na Educação Básica, por isso, propomos que as discussões que envolvem o Pibid Pedagogia pensem na articulação entre os

dois primeiros níveis de ensino, por meio de um olhar atento à infância. (2013,p.219)

A formação continuada no PIBID Pedagogia foi ofertada para os professores da escola pública parceria através de um curso em nível de pós – graduação de especialização com a duração de dois anos para o subprojeto dos anos de 2012/2013.

Os subprojetos 2011/2012, 2012/2013 e 2013/2014 seguem o princípio do projeto institucional compreendendo que a docência acontece na interação e na troca com os pares. Neste sentido, o PIBID Pedagogia utiliza em suas ações a reflexão crítica na escrita de portfólios. Em seus relatos sobre a experiência como coordenadoras do PIBID Pedagogia nos anos 2011/2012, Amaral et al(2013) destacam que a escrita reflexiva proporcionou aos sujeitos do Projeto repensar as vivência e reconstruir os conceitos acerca do fazer pedagógico e da profissão docente “fazendo com que cada um dos envolvidos fosse se transformando em cada ato de escrita.”(2013,p229)

A escrita reflexiva proporciona ao sujeito um conhecimento de si mesmo sobre suas concepções e suas inquietações acerca do saber docente. Na medida em que estas escritas produzidas são analisadas por quem as construiu, ocorre um movimento de renovação e compreensão acerca das questões inerentes à prática pedagógica produzindo nos atores modificações e novos aprendizados. Sobre a escrita reflexiva, Dias destaca que “Foi pelo exercício ou reflexão continuada e crítica, acerca dos processos de construção do conhecimento, que pude repensar as concepções subjacentes ao meu modo de ser e estar na profissão.”(2005,p.112)

Para a realização do PIBID Pedagogia 2011/2012, foi proposto que as professoras supervisoras e as licenciandas desenvolvessem atividades com todos os professores da escola parceira. No subprojeto descreve suas atividades organizadas da seguinte maneira:

Nossa dinâmica prevê reuniões quinzenais, com professores supervisores, licenciandos bolsistas, orientadores de conteúdo, coordenador de subprojeto para organizar propostas pedagógicas coletivas que caminhem ao encontro de uma melhor qualidade do ensino e da aprendizagem. Uma vez por mês propomos um trabalho coletivo com todos os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola parceira, com o objetivo de expandir as ações do projeto e de uma forma mais efetiva contribuir para a melhoria da qualidade do ensino. (FURG, 2009 p.3,)

Nos anos de 2011/2012 as estudantes ficavam três tardes na escola parceira, onde acompanhavam o professor nas atividades cotidianas e desenvolviam materiais didáticos pedagógicos que auxiliavam e complementavam as práticas docentes. (AMARAL et al ,2013)

Desta maneira o projeto coloca sua interação entre a universidade e a escola de Educação Básica parceira. Ao transcorrer sobre o texto do PIBID Pedagogia, percebe-se a constante preocupação em atuar na melhoria da qualidade da formação inicial e continuada, bem como contribuir para alcançar as metas do IDEB, com vistas a melhoria dos processos de ensino aprendizagem, que encontram-se nos objetivos da Política oficial do PIBID assim como no PNE. O PIBID Pedagogia da FURG expressa através de seus subprojetos uma atenção especial as turmas de alfabetização colaborando para diminuir os índices de repetência nestes níveis e articulá-los com a educação infantil.

Podemos destacar aqui no primeiro momento do PIBID Pedagogia(2011/2012) o projeto atendia a todos os níveis dos anos iniciais do Ensino Fundamental e buscava uma reflexão para articulação entre anos iniciais e Educação Infantil tendo como eixo a infância.

No segundo momento do PIBID Pedagogia(2012/2013) percebe-se um direcionamento para as classes de alfabetização(1,2 3 anos) e a inserção dos educandos no quarto ano, tomando por eixo também os estudos da infância. Percebe-se desta forma uma articulação muito positiva com o curso de Pedagogia, pois apresenta currículo voltado para os estudos da infância. (Vieira,2012)

No terceiro momento do PIBID Pedagogia(2013/2014) destacamos a consolidação na questão dos estudos da infância onde apresentam-se uma coordenadora para os anos iniciais e outra para a educação infantil. Destacamos neste projeto que os resultados pretendidos buscam colaborar na constituição do professor de forma direta, mobilizar a interação entre professores formadores e as escolas de educação básica da rede municipal de ensino; despertar entre os professores de todos os níveis sobre a reflexão sobre a complexidade do processo da formação e da necessidade de que ela seja permanente, entre outros.(FURG,2013)

O PIBID Pedagogia na FURG oportuniza um espaço de constituição docente através da inserção na escola dos licenciandos participantes. No entanto esta oportunidade é para um número reduzido de estudantes, o que resulta em diferentes

espaços e oportunidades de formação docente dentro do mesmo local de formação. Ressalta a importância da participação no cotidiano das escolas na seguinte afirmação:

A inserção de estudantes no programa possibilita a relação teoria prática e redimensiona a formação dos licenciandos. Na proposta de 2012, estaremos dando continuidade ao nosso trabalho, considerando os limites e as possibilidades já evidenciados pela experiência anterior. Assim, continuaremos articulando a formação inicial dos licenciando e a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, desde a premissa de práticas, estudos e investigações que problematizem o ser e o estar na docência, o universo escolar e as intervenções pedagógicas cotidianas.(FURG,2009,p.3)

O Projeto prevê ainda a construção de recursos didáticos que se fizerem necessário para auxiliar a prática profissional dos docentes da escola pública parceira. Nas ações previstas destaca a importância de incentivar os licenciandos , bem como os professores da Educação Básica para a produção científica, oportunizando uma reflexão acerca das experiências vividas no programa através dos portfólios reflexivos e das rodas de formação.

Em seus resultados busca promover a articulação entre os níveis da educação infantil e dos anos iniciais, bem como garantir a formação permanente de quatro professores supervisores da escola parceira. Destaca-se como um dos resultados pretendidos PIBID Pedagogia (2011/2012) “a produção de vinte textos teórico-práticos, na forma de artigo, sobre os processos de formação vivenciados pelo PIBID, para posterior publicação em anais de eventos científicos ou periódicos”. (FURG, 2011, p.6)

Este resultado demonstra a importância que os professores coordenadores do PIBID Pedagogia da FURG atribuem para as experiências vivenciadas pelos licenciandos participantes. Na medida em que os estudantes escrevem sobre seus processos de formação, estão refletindo acerca de suas experiências e formulando novos saberes.

Constata-se que o PIBID Pedagogia da FURG é uma política que incentiva à docência e apresenta, segundo o projeto, uma concepção de formação docente, que ocorre nos múltiplos tempos e espaços e em consonância com a história de vida dos sujeitos envolvidos no programa. Outro aspecto que aparece constantemente nos projetos é a construção do saber no coletivo. Consta ainda nos referidos Projetos

uma preocupação com a articulação entre educação infantil e anos iniciais, bem como com as classes de alfabetização e os estudos sobre a infância. Esta preocupação com os diferentes níveis tanto da educação infantil como dos anos iniciais evidencia-se mais no Projeto dos anos 2013/2014, onde cada nível, anos iniciais e educação infantil, possuem coordenadoras específicas trabalhando articuladamente. O PIBID Pedagogia demonstra em todos os editais uma atenção as reflexões acerca de uma pedagogia da infância que possibilite a interação entre educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Segundo Gonçalves:

É comum, ao se falar em infância, associar essa apenas com a Educação Infantil, que faz o atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade. Porém, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) define que a infância compreende as crianças de 0 a 12 anos, ou seja, em termos educacionais, compreende a Educação Infantil e o primeiro segmento do Ensino Fundamental. É, nesse sentido, que entendemos que a Pedagogia da Infância pode acontecer, desenvolvendo processos educativos que contemplem o cuidado, a educação e a inserção social da criança, tendo em vista suas singularidades, peculiaridades e diferenças inerentes à faixa etária em que se encontram. (2014,p.529)

Portanto constata-se que mesmo o PIBID sendo uma política pública federal, o PIBID Pedagogia da FURG traz consigo as concepções dos educadores que o formularam, que está para além dos interesses do mercado de consumo, já que demonstra uma preocupação com os processos de formação inicial e continuada dos professores bem como para com as reflexões acerca da pedagogia da infância. Podemos inferir que o Programa oportuniza ainda que os educadores do ensino superior reflitam sobre sua prática na medida em que os licenciandos constituem-se docentes também através das ações do programa. Compreender no que estas ações, pautadas na reflexão crítica dos envolvidos nas vivências do programa, contribuem para a formação inicial de professores é o fator que nos oportunizará novos olhares sobre a profissão docente e a identidade profissional dos educadores.

CAPÍTULO IV

REFLEXÕES ACERCA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo apresentamos algumas discussões relativas à formação de professores, com a finalidade de situar o leitor no tema central de nossa pesquisa que é a formação inicial de professores. Iremos discutir a formação de docente a partir do contexto das políticas educacionais, uma vez que o contexto da pesquisa é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Contextualizamos a formação de professores a partir da década de 1990 no âmbito das políticas educacionais e refletimos sobre a formação inicial e continuada para compreendermos os caminhos do PIBID na constituição docente das pedagogas da FURG.

4.1 A formação de professores no âmbito das políticas educacionais

A formação inicial e continuada de professores da Educação Básica é um tema cada vez mais discutido e problematizado no contexto educacional brasileiro. A relevância desta temática no cenário educativo está relacionada com as constantes modificações que as políticas públicas educacionais e sociais vêm passando nos últimos anos. A partir da década de 1990 configuraram-se novas tendências mundiais para a educação como, por exemplo, a universalização do ensino fundamental, que influenciaram diretamente os rumos das políticas educacionais e da formação de professores no Brasil. Neste cenário alguns questionamentos em âmbito nacional foram surgindo com relação a prática docente realizada no cotidiano escolar, onde via-se um distanciamento desta com as teorias educacionais presentes nos currículos da formação inicial de professores. Segundo Nunes:

[...] é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, considerando a complexidade da prática pedagógica e dos saberes docentes, buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (2001,p.28)

A partir dos anos de 1990, intensificam-se as pesquisas e as transformações na formação inicial e continuada de professores com o objetivo de oportunizar uma formação que valorize para além dos conhecimentos acadêmicos, mas também os saberes da experiência de cada sujeito. Nóvoa(2002) comenta que nos anos de 1990 podemos caracterizar um reencontro com a visão das práticas pedagógicas voltadas para o imprevisível do cotidiano escolar em contraponto às tendências de antecipar e controlar as ações formativas da sala de aula.

Não podemos deixar de destacar que o período dos anos de 1990 foi marcado pela abertura de mercado internacional bem como a globalização. Neste momento ocorreu a abertura de mercado à economia global. A educação adquiriu um foco salvacionista e que sustentaria uma forma de organização econômica marcada pela competitividade. A abertura do mercado possibilitou uma descentralização das ações do estado, o que acarretou em mudanças nas políticas educacionais. Libâneo, Oliveira e Toschi apontam que “o papel do estado foi posto em segundo plano, ao mesmo tempo em que se priorizou o livre curso das leis do mercado por meio da valorização da iniciativa privada”(2007,p.99). O Estado seria mais um em meio a tantos administradores das políticas e gerenciamento da educação nesta nova configuração do cenário internacional.

Muitos documentos internacionais indicando quais direcionamentos as políticas educacionais deveriam assumir foram formulados. Podemos destacar dentre eles alguns documentos e eventos que ocorreram nesta época, como a Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), o documento econômico redigido pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL (1990), o *Relatório Delors* organizado por especialistas de todo o mundo convocados pela UNESCO – 1996 e o documento “*Prioridades y Estrategias para la Educación*” publicado pelo Banco Mundial em 1995 contendo suas diretrizes políticas para as próximas décadas.

A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada em 1990, em Jomtien – Tailândia, onde os países participantes comprometeram-se em assegurar a Educação Básica e de qualidade para todos. Esse foi um evento que assinalou os novos rumos da educação e da economia dos países em desenvolvimento. A Conferência foi financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância –

UNICEF, Programas das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD e Banco Mundial. Oliveira (2002) destaca esta Conferência como crucial para as reformas educacionais dos anos seguintes nos países subdesenvolvidos, visto que propunha maior igualdade social para os países mais populosos. No Brasil, em 1993, a criação do Plano Decenal de Educação para Todos, durante o Governo do então presidente Itamar Franco, “traduzia os compromissos firmados pelo governo em Jomtien”. (Oliveira 2002,p.125).

Na Declaração Mundial sobre educação para Todos desta Conferência, percebe-se claramente a importância de ampliar o mercado de consumo, de universalizar o Ensino Fundamental calcados em princípios como qualidade, eficiência e equidade. No Artigo 3 , parágrafo 1 e 2 desta declaração podemos evidenciar tais considerações:

1. A Educação Básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto é necessário universalizá-la e melhorar a qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.(Brasi,1993,p.75)

Libâneo, Oliveira e Toschi situam esta Conferência como marco nas mudanças das políticas educacionais dos anos seguintes, pois todos os documentos formulados apoiaram-se nestes princípios básicos de eficiência, qualidade e equidade. Os documentos citados foram delineando os rumos das políticas educacionais nas décadas que se seguiram. Há em comum entre eles a questão da educação como meio de diminuição da pobreza e de adaptação as novas exigências do mercado globalizado, ancorados nos princípios já citados de equidade, qualidade e eficiência. Nas políticas que se configuram posteriormente no Brasil destaca-se a busca pela educação para todos, a valorização do magistério, o incentivo à docência bem como o acesso e permanência ao ensino superior. Estas mudanças ocorridas no cenário das políticas educacionais das últimas décadas são fundamentais para compreendermos alguns aspectos da política de formação docente na atualidade. Segundo Oliveira:

Para analisar o papel da educação no contexto atual é fundamental compreendê-la como uma das Condições Gerais de Produção, indispensável, portanto, para a plena realização da produção capitalista no atual estágio de desenvolvimento. Só assim é possível entender os esforços internacionais, sobretudo dos organismos

internacionais pertencentes à ONU, para obrigar os países em desenvolvimento a reformar seus sistemas de ensino, a fim de assegurar as condições necessárias à realização da produção capitalista. (2002, p.126)

Neste contexto, a educação assume um papel central aos olhares dos organismos mundiais, nesta nova configuração do capitalismo, como uma forma geradora de sujeitos capazes de adaptarem-se as novas exigências do mercado. Desta forma, a escola deveria formar pessoas competitivas, adaptáveis, flexíveis enfim: consumidoras. Conforme destaca Libâneo, Oliveira e Toschi: “Os documentos que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva.”(2007,p55) . Os autores comentam ainda que nas políticas econômicas e educacionais do país, foram adotadas medidas que possibilitaram a modernização e inserção no mundo globalizado com vistas a ajustarem-se as prescrições da globalização e economia feitas pelas instituições financeiras e corporações internacionais.

A partir disto o país adota posturas e concepções do neoliberalismo, que acarretariam em mudanças significativas em todos os setores do país. O neoliberalismo é caracterizado pela minimização das ações do estado, criticando uma forma de governo que limita a ação da população e acaba por negar, mesmo que parcialmente, a liberdade do indivíduo. Os traços mais evidentes do neoliberalismo podem ser sintetizados, segundo Libâneo , Oliveira e Toschi em “desregulamentação estatal e privatização de bens e serviços, abertura externa, liberação de preços, prevalência da iniciativa privada, flexibilização das relações trabalhistas e desformalização e informalização dos mercados de trabalho.” (2007,p98)

Neste momento, a política neoliberal de mercado salientava um discurso onde a escola pública encontrava-se em crise e fracasso, responsabilidade atribuída diretamente à incapacidade financeira e administrativa do estado em gerir a mesma.

Podemos identificar, a partir de então, a intensificação de políticas de descentralização da esfera pública, como por exemplo, a municipalização do ensino fundamental atribuindo mais autonomia e controle aos gestores escolares. Tomando por base Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), destaca-se que:

Importa sublinhar a sintonia e a conexão entre a exaltação às forças de mercado – com as correspondentes políticas de liberalização,

desregulamentação e outras – e a hegemonia conservadora sobre as formas de consciência social e suas ressonâncias nas práticas educativas. (2000, p.55)

Neste sentido muitas políticas educacionais com este perfil de repasse de responsabilidade foram criadas quase que simultaneamente no Brasil. No ano de 2007 foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, com o objetivo de melhorar a educação no país em todas as suas etapas num prazo de quinze anos. Oliveira relata que:

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constituindo-se na reunião de dezenas de programas que abarcam a educação básica - compreendendo suas etapas e modalidades - à educação superior, procura, por meio de parcerias com os municípios, instaurar um regime de colaboração que propicie o desenvolvimento prioritário da educação básica. (2009,p.204)

Desta forma, ocorre a descentralização da gestão educacional na medida em que cada equipe escolar é responsável direta para alcançar as metas estabelecidas no plano. Dentre as ações do PDE pode-se afirmar que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB é o referencial de desenvolvimento do plano, na medida em que quantifica o saber de cada escola e estabelece metas para serem atingidas até o ano de 2021.

No ano de 2007 é criado a partir do PDE, o Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação. Ele se constitui a partir de uma proposta que engloba o somatório de esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração das famílias e da comunidade com vistas a contribuir na melhoria da qualidade da Educação Básica.

O Plano possui vinte e oito diretrizes que buscam resultados de avaliação de qualidade e rendimento dos estudantes. Ao aderir ao compromisso os sistemas municipais e estaduais deveriam formular uma comissão que acompanharia o cumprimento das diretrizes bem como receberiam subsídios do MEC para executar as propostas feitas através de seus Planos de Ações Articuladas – PAR. O PAR constitui-se como fundamental instrumento que proporcionaria um diagnóstico da situação organizacional local e o planejamento para a etapa seguinte do Plano Nacional de Educação – PNE. O PNE 2001/2011 apresentava em seus objetivos e finalidades elevar o nível global da escolarização da população, promover a melhora na qualidade do ensino em todos os níveis e reduzir as desigualdades sociais, no

âmbito do acesso e permanência na educação pública. Ressaltava ainda a democratização da gestão escolar com participação ativa da comunidade local e a criação de conselhos escolares e equivalentes.

O Plano Nacional de Educação vigente é o do período 2014/2024 aprovado em 25 de junho de 2014. No ano de 2010 foi realizada, em Brasília, a Conferência Nacional de Educação – CONAE com a seguinte temática “*Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.*”⁹ Tais diretrizes e estratégias seguem metas do modelo sistêmico de educação estabelecido em 2007 no PDE.

O novo PNE com vigência 2014/2024 traz em seu texto questões marcantes quanto à universalização da educação infantil, à oferta de educação integral em pelo menos 50% das escolas públicas, à instituição do Sistema Nacional de Ensino. Além de conferir destaque ao IDEB, onde coloca-o como indicador da qualidade da educação básica e determinam metas nacionais para serem atingidas até o ano de 2021. Podemos destacar na Meta 15, que trata da instituição de uma política nacional de formação de professores da educação básica oportunizando que todos tenham formação em nível superior, mais especificamente na estratégia que busca “ampliar o programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica”(BRASIL,MEC, 2014,s/p).

Esta estratégia refere-se ao PIBID que também tem ligação direta com o IDEB, na medida em que se sugere que as escolas de educação básica, que serão parceiras do PIBID, devam ser preferencialmente aquelas que têm o IDEB abaixo da média nacional como forma de auxiliá-las a alcançarem os patamares estabelecidos no Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação do ano de 2007.

Esta Política de Educação para Todos está baseada nos preceitos dos documentos internacionais dos anos de 1990, onde colocam a responsabilidade de uma educação e qualidade nas mãos de cada cidadão. Como destaca Oliveira:

O apelo ao compromisso social para com a melhoria da educação básica é fundado na noção de que a educação é responsabilidade da família e dos indivíduos e que cada escola necessita do apoio de todos os segmentos para cumprir o papel de educar. Esse argumento recorrente é bastante retórico no sentido que insiste em um discurso que evoca praticas de envolvimento e responsabilização

⁹ Informações obtidas no endereço eletrônico <http://conae.mec.gov.br/> no link **a conferência**.

social – como se estivesse nas mãos de cada indivíduo, em particular, melhorar o mundo, melhorando a educação – quando se sabe que fatores estruturais intra e extraescolares são determinantes do baixo desempenho obtido nos exames de “mediação” de qualidade. (2009,p.206)

Tais políticas inserem-se nos princípios de eficácia, qualidade e equidade, pois, existem mecanismos que avaliam e criam novas metas para as instituições de ensino que não estão dentro das metas nacionais. Neste movimento a educação na contemporaneidade vem assumindo posturas inseridas na lógica do mercado de consumo. A partir do Plano de Metas e Compromissos Todos pela Educação, as políticas educacionais voltadas para a valorização e incentivo ao magistério intensificam-se. Isso acontece na medida em que o professor é colocado como agente fundamental na consolidação e efetivação das mudanças educacionais propostas.

Podemos citar dentre as políticas educacionais das últimas décadas para o ensino superior no Brasil: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, E-Mec (criado para fazer a tramitação eletrônica dos processos de regulamentação dos cursos superiores), Programa de Educação Tutorial – PET, Programa Universidade para Todos – PROUNI, Reestruturação e expansão das Universidades – REUNI, Índice Geral de Cursos da Instituição –IGC, Programa de Extensão Universitária – PROEXT, Programa de Consolidação das Licenciaturas – PRODOCÊNCIA, PIBID, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR .

Alguns destes programas fazem parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, e são dirigidos pela Diretoria da Educação Básica presencial – DEB, fundada em 2009 junto ao Plano Nacional de Educação – PNE. Os programas dirigidos atualmente pela DEB são o PIBID, o PARFOR , PRODOCÊNCIA, o Observatório da Educação , Observatório da Educação Indígena, o Programa Novos Talentos, e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores – LIFE.

Cabe ressaltar que a CAPES foi criada em 1951 com o objetivo de garantir profissionais qualificados e em número suficiente para atender as demandas de empreendimentos que garantiam o desenvolvimento do país. Em 1981 assume a responsabilidade de elaborar o Plano Nacional de Pós – Graduação *Strictu Sensu*. A CAPES desempenha um papel fundamental por sua atuação na expansão e

consolidação da pós-graduação, assumindo no ano de 2007 a missão de coordenar e fomentar programas de formação de professores. Em uma de suas linhas de ação, está especificado a “indução e fomento da formação inicial e continuada de professores para a educação básica nos formatos presencial e à distância”. (Brasil,CAPES¹⁰,2013,s/p).

O PIBID, foco deste estudo, foi criado através da Portaria Normativa nº 38 de 12 de dezembro de 2007, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – Sesu, CAPES e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE. Sua finalidade é de fomentar a iniciação à docência contribuindo para melhoria na qualidade da Educação Básica bem como para a valorização do magistério. Está inserido em uma base que conforme destaca a própria CAPES “mantém um eixo que é a formação de qualidade em um processo intencional, articulado e capaz de retroalimentar, gerando um movimento progressivo de aperfeiçoamento de formação docente” (Brasil,CAPES,2013, s/p).

Seria precipitado interpretarmos que todos estes programas foram pensados com a finalidade única de melhorar a educação no país. Todos os programas citados trazem consigo, de forma direta ou indireta, as determinações dos organismos mundiais desde a Conferência de Jomtein. Percebe-se uma contradição no que se refere à formação de professores, pois o docente é ao mesmo tempo culpado pelo fracasso escolar e um dos sujeitos principais na transformação da educação. Neste sentido perguntamos: como os professores vêm constituindo-se diante das inúmeras modificações impostas pelo governo? Os docentes ressignificam as políticas de formação de professores dos programas do MEC para a realidade de sua instituição? O que tais políticas acarretam na constituição dos futuros docentes e dos docentes em exercício? Concordamos com Canan quando afirma que:

[...] vivemos uma crise ética, agravada pelo poder do mercado e consumo desenfreado, que transforma tudo em mercadoria em detrimento da busca pelo conhecimento. Nesse cenário, as reformas no campo da educação foram se constituindo, ignorando a trajetória de reflexões e discussões dos educadores e suas entidades, o que acabou por consolidar um projeto afinado com os princípios neoliberais, cujo foco central é a desobrigação do Estado de suas responsabilidades ao mesmo tempo em que pactua com o aligeiramento e o barateamento de novas gerações. (2009,p.20)

¹⁰ Informações obtidas no site da CAPES.

Longe de encontrarmos respostas para estes questionamentos entendemos que refletir sobre as modificações que ocorreram na formação de professores nos últimos anos nos permite compreender os caminhos da formação de professores na atualidade.

4.2 Formação inicial: o cenário atual e suas possibilidades

Compreendemos a profissão docente como uma atividade humana onde se desenvolvem habilidades, ideias e conceitos sobre a docência ao longo da vida acadêmica e profissional. Para que possamos entender a constituição docente faz-se necessário refletirmos sobre a formação inicial e continuada de professores. Começamos pelo conceito de *formação*. Formar segundo o dicionário Aurélio(2015) significa “ dar corpo ou forma, constituir, conceber, traçar, organizar”(s/p). Assim a formação de professores não pode ser algo acabado na formação inicial, mas também desenvolvida no decorrer de toda sua formação profissional. Como nos diz Freire “[...] embora diferentes entre si, quem *forma* se forma e *re-forma* ao *formar* e quem é formado *forma-se* e forma ao ser formado.”(2002,p.12). Compreendemos o processo de formação como uma constante entre dois ou mais sujeitos que acompanhará o docente por toda sua trajetória pessoal e profissional transformando-se de acordo com as vivências e com o contexto político e social em que estiver inserido.

A formação inicial tem passado por constantes modificações ao longo das décadas. Neste estudo não pretendemos fazer um levantamento histórico sobre a formação de professores, levando em consideração que outros estudos já o fizeram. Portanto, optamos por refletir brevemente sua reestruturação, destacando as diretrizes curriculares para as licenciaturas instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002, as diretrizes para o curso de pedagogia, instituídas pela Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006 e, aprovada recentemente, a Resolução Nº 2, de 1º de julho de 2015 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada. Partimos do estudo sobre a formação de professores a partir destas resoluções por entendermos as mesmas como um marco na reestruturação da formação docente na atualidade. Após as resoluções 2002 e 2006, todas as licenciaturas reformularam seus Projetos de curso para adequarem-se as novas estruturas para formação de

professores e com a aprovação da Resolução Nº 2 de julho de 2015 deverão reformular seus projetos de curso novamente em um prazo de até dois anos.

Podemos destacar nas resoluções dos anos de 2002 e 2006, que a formação através das competências é a base do documento e, mesmo que tenhamos a clareza da flexibilidade que as Instituições possuíam para construir seus currículos, vemos que as diretrizes limitaram possíveis inovações na área, á que enunciavam quais competências devem ser trabalhadas e os eixos articuladores que devem ser seguidos. Mesmo que os eixos apresentem uma forma geral de concepções, eles direcionaram os caminhos que o documento estava determinando para a formação docente a partir de sua implementação. Neste sentido concordamos com Canan quando afirma que:

A análise do fenômeno político/econômico que resulta nas diretrizes para a formação de professores relaciona-se ao nosso entendimento de que elas representam um marco importante no contexto da formação desses já que permitem vislumbrarem horizonte a partir do qual podem ser discutidos os projetos dos cursos. Contraditoriamente trazem a marca da formação técnica realizada pela via das competências reduzindo as possibilidades inovadoras no campo da formação docente(2009,p.19/20)

As diretrizes de 2002 em síntese trazem como já mencionamos a formação docente através de competências onde futuro professor vivencie um processo formador autônomo e em total sintonia com seu futuro ambiente de trabalho: a escola. Destacamos ainda, a importância que as diretrizes colocam do contato com a escola desde o início do curso ampliando esta atividade para além do estágio, expressa no artigo 12 :

Art. 12. Os cursos de formação de professores em nível superior terão a sua duração definida pelo Conselho Pleno, em parecer e resolução específica sobre sua carga horária.

§ 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.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.(BRASIL,2002)

Esta modificação da prática na matriz curricular dos cursos acarretou para as instituições formadoras uma reformulação quanto à forma e ao espaço em que ocorreriam tais práticas. Outro aspecto muito interessante expresso nas diretrizes é a questão do saber experiencial mencionado como importante na formação docente.

O documento traz o *conhecimento advindo da experiência* como formação em um sentido mais amplo e complementar. As diretrizes trazem também o estágio curricular a partir da metade dos cursos de licenciatura buscando uma aproximação entre os acadêmicos e o cotidiano escolar. Destacam que:

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema. § 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

§ 3º O estágio curricular supervisionado, definido por lei, a ser realizado em escola de educação básica, e respeitado o regime de colaboração entre os sistemas de ensino, deve ser desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso e ser avaliado conjuntamente pela escola formadora e a escola campo de estágio. (BRASIL, 2002)

O estágio curricular foi outro aspecto muito discutido quanto à forma e espaço que seriam realizados já que as escolas de educação Básica teriam que disponibilizar um tempo maior para os estagiários. Porém, compreendemos como positiva esta modificação, já que permite ao futuro docente o contato com o cotidiano escolar desde o início de sua formação, possibilitando formas de reflexão diferentes das que produz no espaço acadêmico. Para Pimenta:

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. (2009,p.18)

Após a criação das diretrizes nacionais para formação de professores da educação básica de 2002, nos deparamos em 2006 com diretrizes específicas para o curso de Pedagogia. Tal resolução provocou reformulações em todos os cursos de pedagogia do país e trouxe entre suas principais modificações o fim das habilitações e uma mudança no estágio curricular do curso. A carga horária do estágio ficou dividida em 300 horas para o estágio nos níveis de ensino fundamental e educação

infantil, além de 100 horas de atividades teórico-práticas. Na configuração de curso que formava com habilitação eram 400 horas de estágio curricular num mesmo nível de ensino. Muitas modificações que decorreram desta resolução poderiam ser citadas nesta discussão, mas nossa intenção, ao refletirmos sobre as diretrizes para a formação de professores da educação básica, é a de destacar o enfoque que foi dado para a inserção na escola bem como para o conhecimento profissional, a partir do exercício da docência. Sobre as diretrizes para o curso de pedagogia Saviani comenta que:

O resultado coloca-nos diante do seguinte paradoxo: as Novas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente e demasiadamente extensivas: muito restritas no essencial e assaz excessivas no acessório. (2012, p.58)

Em outras palavras podemos dizer que restringe o campo teórico - prático da pedagogia ao mesmo tempo em que abrange inúmeras concepções de educação da atualidade, diversificando o perfil do egresso demasiadamente onde não se encontra, segundo o autor, “um substrato comum em âmbito nacional a dar um mínimo de unidade ao referido curso.”(2012,p.59).

A Resolução de 2006 trouxe alguns descontentamentos para os profissionais da educação principalmente por não terem participado ativamente na elaboração do documento e por apresentarem inadequações nos textos dos artigos. Franco, Libâneo e Pimenta comentam que

Consideramos que o texto da resolução falha substancialmente por não ter considerado a articulação entre as dimensões epistemológica, disciplinar e prática da Pedagogia. Mais que isso, desprezou a epistemologia desse campo científico; desconsiderou as possibilidades e necessidades da formação do profissional pedagogo para atender às complexas demandas da escola brasileira e, ainda, não se apropriou dos saberes da prática pedagógica, construídos no seu caminhar histórico.(2007,p.91)

Os autores comentam que mesmo o texto da resolução trazendo a questão do *saber experiencial*, compreendido como o saber advindo das experiências cotidianas no exercício da docência(TARDIF,2012), os argumentos nos artigos são contraditórios. Não definem com clareza o conceito de pedagogia, colocando-o como docência. Daí resulta o equívoco de reduzir a pedagogia ao simples exercício da docência excluindo-a de um papel no campo de pesquisa e produção das teorias educacionais. Franco, Libâneo e Pimenta ressaltam ainda, no que diz respeito às atividades profissionais expressas na resolução que:

A imprecisão conceitual que salta aos olhos é o entendimento de que quaisquer atividades profissionais realizadas no campo da educação, ligadas à escola ou extra-escolares, são atividades docentes. Ou seja, o planejador da educação, o especialista em avaliação, o especialista em currículo, o animador cultural, o pesquisador, o editor de livros, todos os que estariam exercendo docência nessas atividades são docentes. Em suma, é patente a confusão que o texto provoca ao não diferenciar campos científicos, setores profissionais, áreas de atuação, ou seja, uma mínima divisão técnica do trabalho necessária em qualquer âmbito científico ou profissional sem o que a prática profissional pode tornar-se inconsistente e sem qualidade.(2007,p.92)

Em suma, ao expressarem sua posição quanto a Resolução de 2006 para o curso de Pedagogia, os autores destacam a forma simplista com que o papel do pedagogo foi tratado e a redução do curso a praticamente o exercício da docência. Mesmo que isto não esteja de forma direta expressa no documento. O ponto principal é que as reformas para a formação de professores não foram discutidas diretamente pelos docentes, mas, negociadas com as entidades até que se chegasse a um meio termo. Saviani destaca neste contexto que:

Mas, se a resolução que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia se configurou como uma solução negociada, isso não significa que teria logrado obter o consenso da comunidade acadêmica da área da educação. Além da sensação de insuficiência mais ou menos generalizada traduzida na expressão “meia vitória”, surgiram críticas claras.(2012,p60)

As reformulações nos currículos do curso de pedagogia, a partir da Resolução de 2006, acarretaram na formação de professores um novo perfil de pedagogo. Dentre as inúmeras modificações, destacam-se o fim das habilitações como a mais desafiadora na medida em que o currículo deveria abarcar todas as áreas de atuação do pedagogo. Segundo Vieira:

A aprovação da Resolução CNE/CP nº. 1/2006 provocou a reformulação dos currículos dos cursos de Pedagogia no Brasil, dando um novo rumo à formação de do pedagogo. Entre as principais modificações acarretadas pelas novas diretrizes curriculares destaca-se a ampliação da finalidade do curso, que passa a ter como campo de formação e atuação do egresso de Pedagogia as funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, além de atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares e o fim das habilitações conforme o artigo 10 da Resolução CNE/CP nº . 1/2006.(2012,p.59)

Em junho de 2015 foram aprovadas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial em nível superior para professores da educação básica e para formação continuada. Esta Resolução acarreta para as Instituições de Ensino a reformulação de seus projetos de curso para adaptarem-se as novas diretrizes. O documento traz em seu texto a necessidade das instituições formadoras manterem uma articulação constante com as políticas educacionais assim como uma base comum nacional para formação de professores. Destacamos em seus princípios a proposta de articulação entre teoria e prática, o reconhecimento das escolas de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério e a articulação entre a formação inicial e a formação continuada.

A Resolução de Nº2 de julho de 2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apresenta em seu Art. 3º que a formação inicial e continuada “destinam-se respectivamente, á preparação e ao desenvolvimento de profissionais para funções de magistério na educação básica e em suas etapas[...]”(BRASIL,2015,p.03). Podemos perceber expresso no texto da resolução a importância da articulação entre ambas as formações citadas e conseqüentemente a articulação entre as instituições de ensino superior e as escolas de educação básica na busca pela melhoria na qualidade da educação e na valorização do magistério.

A questão da escola como um espaço necessário a formação docente possibilita a relação entre teoria e prática e traz para as reflexões sobre a profissão docente a questão da inserção no cotidiano escolar desde o início da graduação. Esta questão pode ser evidenciada no Art.3º §6, onde se ressalta que:

O projeto de formação deve ser elaborado e desenvolvido por meio da articulação entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica, envolvendo fóruns estaduais e distrital permanentes de apoio à formação docente, em regime de colaboração, e deve contemplar:

II - a inserção dos estudantes de licenciatura nas instituições de educação básica da rede pública de ensino, espaço privilegiado da práxis docente;(BRASIL,2015,p.5)

As novas diretrizes curriculares para formação de professores trazem em síntese a criação de uma base comum nacional para formação docente destacando a necessidade de um currículo que pense também sobre a formação cultural dos

estudantes e professores em serviço. Destacamos ainda a questão expressa no Art. 5º onde diz que:

A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão. (BRASIL,2015,p.6)

A concepção de um professor crítico/reflexivo sempre foi uma questão importante na formação de professores, no entanto vemos neste artigo um avanço quando a formação inicial propõe-se a articular-se com os diferentes espaços e ambientes do cotidiano escolar para pensar sobre a práxis. Pimenta destaca na formação inicial que;

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.(2009,p.18)

Nas atuais Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores vemos a possibilidade de um processo formativo que mobilize os conhecimentos expressos pela autora na medida em que traz no decorrer de todo o texto a questão da vivência da práxis como essencial na formação inicial.

No que tange a constituição curricular dos cursos de formação inicial as diretrizes trazem três núcleos que devem ser seguidos respeitando a autonomia pedagógica de cada instituição. O primeiro núcleo traz a formação geral do campo educacional, abarcando os fundamentos, metodologias e realidades educacionais. O segundo núcleo constitui-se no aprofundamento de áreas da atuação profissional com conteúdos específicos e pedagógicos. O terceiro núcleo trata estudos integradores de enriquecimento curricular propiciando aos estudantes diferentes espaços de afim de que integrem em sua formação as inúmeras dimensões da profissão docente. Os núcleos que construirão os cursos de formação de professores são flexíveis possibilitando o respeito à autonomia e concepções das Instituições de Ensino.(BRASIL,2015). As novas diretrizes trazem às instituições de ensino o desafio de reestruturarem-se novamente e cada vez mais articularem-se com a formação continuada.

A formação inicial de professores no cenário atual, portanto configura-se através destas resoluções, assim como as concepções e ressignificações que as instituições formadoras vão incorporando aos seus projetos de curso a partir de suas formulações. A constituição docente vai estruturando-se no conjunto destas situações em que acontece a formação inicial de professores e transforma-se quando os sujeitos ingressam em seu ambiente de atuação que é a escola. Os docentes no efetivo exercício de sua profissão vivem um constante processo formativo que os acompanhará ao longo de sua carreira, traçando os caminhos de sua identidade profissional.

4.3 Formação continuada: caminhos e desafios

Em consonância com as reflexões citadas anteriormente sobre a formação inicial vamos falar brevemente sobre a formação continuada. A formação continuada de professores pode ser vislumbrada como uma possibilidade de reestruturação da profissão docente a partir da reflexão coletiva dos profissionais sobre suas ações, gerando novos conceitos ou reformulando conceitos já existentes. Para, além disto, a formação contínua é um espaço de construção da identidade profissional do docente que se transforma ao longo de sua carreira. Segundo Nóvoa “a formação contínua deve contribuir para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”(p.38,2002). O autor defende uma formação que coloque o professor no centro das discussões através do pensar coletivo e não de maneira isolada. A idéia de Nóvoa(2002) sobre estar em formação é de que o sujeito encontra-se em um investimento pessoal onde desenvolve um trabalho com criatividade e liberdade de caminhos e escolhas desenvolvendo desta forma sua identidade profissional.

Destacamos no cenário atual da formação continuada de professores que muitas formações são ofertadas, mas que nem sempre articulam-se com a realidade dos professores em serviço e apresentam por vezes, metodologias repetitivas. Estas questões colocam-se muitas vezes como barreira para a formação continuada na medida em que os professores não sentem pertencimento às propostas e as descartam antes de conhecê-las melhor. Com relação a esta questão Imbernón destaca que:

Atualmente programa-se e se oferece muita formação, mas também é evidente que há pouca inovação ou, ao menos, a inovação não é proporcional á formação que existe. Talvez um dos motivos seja que

ainda predomina a formação de caráter transmissora, com a supremacia de uma teoria ministrada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos do professorado e de seu contexto, baseada num professorado médio, que tem uma problemática sempre comum, mesmo ciente de que nenhuma dessas coisas existem. (2009, p.35)

Existem políticas educacionais na atualidade voltadas para a formação continuada de professores da educação básica que são fomentadas pela CAPES e pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Inclusão – SECADI. Temos ainda nas Instituições de Educação Superior(IES) que recebem apoio financeiro do MEC, da CAPES e do FNDE o Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do magistério da Educação Básica – COMFOR.

Dentre as políticas da CAPES, citamos o PARFOR que foi criado em 2009 e tem como finalidade ofertar a licenciatura em Pedagogia para os profissionais em exercício que possuem apenas o Curso Normal em nível médio; bem como ofertar uma segunda licenciatura aos profissionais em serviço que exerçam a função nos níveis iniciais do ensino fundamental, mas possuem outra habilitação. O PIBID, como mencionado anteriormente, oferta aos professores em exercício a possibilidade de serem cooparticipantes no processo de formação inicial dos licenciandos. Destacamos ainda que nas últimas décadas, com a criação da Universidade Aberta do Brasil- UAB¹¹, inúmeras ofertas de pós-graduação em nível de especialização foram feitas e direcionavam seus cursos em grande maioria a professores em exercício.

Na SECADI¹² são desenvolvidos para a formação continuada de professores, a Formação no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa, o

¹¹ O Projeto Universidade Aberta do Brasil – UAB – foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005, no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em caráter experimental, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes as políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil. Para a consecução do Projeto UAB, o Ministério de Educação, através da Secretaria de Educação a Distância – SEED – lançou o Edital N° 1, em 20 de dezembro de 2005, com a Chamada Pública para a seleção de pólos municipais de apoio presencial e de cursos superiores de Instituições Federais de Ensino Superior na Modalidade de Educação a Distância.(FURG/UAB 2014,s/p)

¹² Todas as informações foram retiradas do site do MEC através do endereço:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18838&Itemid=842

ProInfantil, o Proinfo Integrado, o Pró-letramento, o Gestar II e a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores.

A Formação no Pacto nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um curso para os professores alfabetizadores com duração de dois anos. O curso é presencial e tem a atividades práticas e estudos ministrados por professores da educação básica que fazem um curso específico ministrado pelas universidades públicas. O ProInfantil é um curso voltado para os profissionais que atuam na educação infantil em nível médio na modalidade normal. O curso tem duração de dois anos na educação á distância. O Proinfo Integrado é um programa de formação para o aprendizado do uso de tecnologias da informação, ofertando cursos, equipamentos tecnológicos, recursos multimídias para os gestores e professores das escolas públicas em parceria com as secretarias de educação municipal e estadual. O Pró-letramento é um programa voltado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado através das Secretarias municipais e estaduais de educação em parceria com o MEC. O programa Gestar II é voltado para os professores dos anos finais do ensino fundamental ofertando formação continuada em português e matemática buscando contribuir para o aperfeiçoamento da autonomia do professor em sala de aula. O curso tem carga horária de 300h sendo 120h presenciais e 180h a distancia através de estudos individuais. A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores foi criada para contribuir na melhoria da formação dos professores da educação básica.

O Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada foi instituído na IES através da Resolução nº1, de 17 de agosto de 2011 é desenvolvido no âmbito das Pró-reitorias de ensino de graduação ou equivalentes com a função de “assegurar a indução, a articulação, a coordenação e a organização de programas e ações de formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica [...]”(BRASIL,2011)

A formação continuada vem cada vez mais ampliando seu espaço e tornando-se uma possibilidade de aproximar os saberes das ciências da educação com o cotidiano escolar. Reconstruímos o olhar sobre a formação docente compreendendo a amplitude dos espaços/elementos constituidores da formação de professores. Sobre estas questões, Nóvoa nos esclarece que:

Parece assim justificar-se uma formação contínua alicerçada na experiência profissional. Mas não se trata de mobilizar a experiência apenas numa perspectiva pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso falar de formação contínua de professores é falar de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico.(2002,p.39)

O professor não se encontra em formação continuada apenas na realização de cursos de extensão ou pós-graduação, mas também, e principalmente, nas reuniões pedagógicas de sua rotina escolar e em seu fazer cotidiano, que possibilitam a um determinado grupo reflexão e dialogo sobre suas práticas, ressignificando-as e reconstruindo-as a partir de um olhar crítico e analítico sobre seu fazer e seu saber-fazer.

Como mencionamos anteriormente em julho de 2015 foram aprovadas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores. No documento está expresso que a formação inicial e continuada devem ocorrer de forma articulada entre as Instituições de Ensino Superior e as escolas de educação básica, sendo o ambiente escolar um espaço necessário a formação inicial.

Em seu Art. 16 a Resolução expressa que a formação continuada é compreendida através de um coletivo de dimensões sejam elas profissionais e organizacionais assim como através da reflexão sobre o trabalho docente e os saberes pedagógicos contribuindo para a práxis pedagógica.(BRASIL,2015)

Para que ocorra a reflexão sobre o exercício da docência é necessário que os professores tenham condições propicias em seu ambiente de trabalho e um espaço/tempo para realizar uma formação continuada. Sabemos, no entanto que a realidade das escolas nem sempre possibilita este espaço, na medida em que não possuem profissionais para substituírem os professores que estão em formação ou até mesmo espaço adequado para tal. Desta forma alguns docentes trabalham isolados sem condições necessárias de refletir as ações no coletivo. Possibilitar um espaço/tempo para os professores de formação apresenta-se hoje como um dos grandes desafios para a formação continuada.

Destacamos no texto da Resolução das diretrizes curriculares para formação de professores a questão da formação continuada em atividades formativas e cursos de extensão especificando as cargas horárias entre 20h até 80h para cursos de atualização e atividades formativas que propiciem a melhora do exercício docente.

Sabemos que, algumas vezes, os cursos de atualização são ministrados por um especialista que a apresenta concepções e soluções a problemas genéricos da educação que não auxiliam o professor na reflexão de sua prática nem em mudanças em seu cotidiano profissional. Imbernón destaca que

É evidente já há tempo que na realidade do professor não há tantos problemas genéricos, e sim muitas situações problemáticas que se dão em contextos sociais e educativos determinadores e, ultimamente, essas situações problemáticas e esses contextos tornaram-se ainda mais complexos.(2009,p.51/52)

Nas diretrizes percebemos a compreensão das situações problemáticas do cotidiano escolar e vemos que colocam a escola como um lugar de aprendizagem na formação de professores. A resolução de 2015 traz em seu texto a questão da valorização do magistério e de condições adequadas para que os professores possam participar de cursos de formação continuada. Em seu Art. 18 § 3º deixa claro que:

A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de duas formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho e outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério.(BRASIL,2015,p.14)

Percebemos um avanço na formação continuada através das diretrizes na medida em que estipulam espaços e tempos para que o professor possa planejar e participar tanto das reuniões da escola quanto nos cursos de atualização em seu horário de trabalho. Propõe ainda as licenças de interesse com remuneração para que os profissionais da educação possam cursar especialização nos níveis de mestrado e doutorado. A questão das condições de trabalho no que se refere a tempo para participar de cursos e pensar sobre suas ações cotidianas são fundamentais para a formação continuada de professores. Imbernón destaca que;

Se quisermos que essa formação seja viva e dinâmica(além de útil, claro), temos de uni-la a uma carreira profissional ou estatuto da função docente que inclua incentivos profissionais e promoção(vertical em diversas etapas e horizontal na mesma etapa) que recompense, ou ao menos, não castigue, aqueles que mais se empenham para o melhor funcionamento dos centros e de sua prática docente não unicamente de forma individual , mas também coletiva, aqueles que realizam práticas alternativas de formação e inovação.(2009,p.44)

A possibilidade de participação em cursos de atualização e especialização para o professorado permite ao sujeito viver seu processo formativo no efetivo exercício de sua profissão propiciando um processo autoformativo e emancipatório aos docentes. Conforme Pimenta(2009), compreendemos a formação continuada de professores como “um projeto humano emancipatório” na medida em que a reflexão sobre a ação que produz novas teorias/práticas para o professor traduz-se num processo de emancipação que resulta em um profissional *prático-reflexivo*. A autora destaca ainda que:

A formação de professores na tendência reflexiva se configura como uma *política* de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supões condições de trabalho propiciadoras da formação como *contínua* dos professores, no local de trabalho, em redes de autoformação, e em parceria com outras instituições de formação.(2009,p.31)

Compreendemos que o processo formativo do professor em exercício é constante na medida em que vivemos momentos históricos sociais que vão modificando-se exigindo do docente uma ressignificação de seu fazer numa sociedade onde novas tecnologias e mídias surgem a todo instante.

Neste capítulo trouxemos nossas concepções e reflexões acerca da formação de professores tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação continuada. No entanto o foco deste estudo foi direcionado para a formação inicial das Pibidianas de pedagogia da FURG. Destacamos a partir destas reflexões que o PIBID é uma política de incentivo a docência que articula formação inicial e continuada já que trabalha com docentes em formação e em serviço. A partir das novas diretrizes fica cada vez mais evidente a articulação entre formação inicial e continuada nos processos de formação de professores. Antes mesmo das novas diretrizes para a formação inicial e continuada de professores existia um movimento em prol desta articulação citando novamente o PIBID como exemplo disto. Mas a aprovação das diretrizes contribui para o aumento e o estreitamento desta relação. Por esta razão compreender os conceitos sobre a formação inicial e continuada nos permitiu vislumbrar a constituição docente dos sujeitos de nossa pesquisa.

CAPÍTULO V

PROFISSÃO DOCENTE: SENTIDOS E OLHARES SOBRE A PRÁTICA

*“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”
(Paulo Freire)*

A prática pedagógica constitui-se como um processo de vivência das teorias e concepções de cada professor no exercício de sua profissão. Ela passa por transformações na medida em que o professor assume uma postura crítico reflexiva sobre sua forma de ser e estar na sala de aula. A prática docente caracteriza-se como uma teoria em ação. E como teoria em ação, mobiliza diferentes saberes constituídos nos processos de ensino e aprendizagem do ambiente escolar. Segundo Tardif(2012) estes saberes são os saberes experienciais que são aprendidos e construídos na vivência da docência e modificam-se durante a carreira profissional. Os saberes experienciais mobilizam um conjunto de saberes: os saberes curriculares, disciplinares e científicos que são reconstruídos pelos docentes através da práxis.

Nóvoa(1992) destaca a experiência no exercício da docência para além da dimensão didático/pedagógico, mas como um espaço de produção de saberes. Os saberes mobilizados na experiência vistos como teorias em ação geram novos saberes e são ressignificados e legitimados pelo coletivo de professores das escolas. Segundo Nóvoa

Não se trata de mobilizar a experiência apenas numa dimensão pedagógica, mas também num quadro conceptual de produção de saberes. Por isso, é importante a criação de redes de (auto)formação participada, que permitam compreender a globalidade do sujeito, assumindo a formação como um processo interactivo e dinâmico. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.(1992,p.14)

Neste capítulo dissertaremos sobre os saberes experienciais na profissão docente expresso pelos sentidos e olhares dos sujeitos da pesquisa: as Pibidianas¹³. Esta pesquisa buscou, através de entrevistas semiestruturadas, analisar a contribuição da inserção no cotidiano escolar através do PIBID Pedagogia da FURG,

¹³ Denominamos os sujeitos da pesquisa como Pibidianas atribuindo um número de um a seis na ordem em que foram realizadas as entrevistas.

na constituição docente das licenciandas participantes. Realizamos as entrevistas com seis licenciandas que participaram do PIBID Pedagogia entre os anos de 2011 a 2014.

Na análise dos dados a categoria dos saberes experienciais na profissão docente surgiu da metodologia através de ATD. Para chegarmos a esta categoria, na análise dos dados, após o trabalho de unitarização e junção das ideias semelhantes emergiram duas subcategorias. A primeira delas foi “*Os saberes experienciais e a prática pedagógica*”. Essa subcategoria emergiu através dos relatos das Pibidianas sobre os saberes que construíram em sua experiência no PIBID e a forma como sentiram e enxergaram a prática pedagógica, com a inserção na escola possibilitada pelo Programa. A segunda subcategoria foi “*A profissão docente através da prática e a construção do professor reflexivo*”, que se destaca na forte presença da resignificação das teorias educacionais estudadas na formação inicial do curso de pedagogia da FURG em conexão com a participação no PIBID. Essa é produto de uma significativa vivência, a qual coaduna a um só tempo a teoria e a prática.

Para que possamos situar o leitor acerca do processo de sistematização da pesquisa e os aspectos contemplados na categoria *os saberes experienciais na profissão docente*, organizamos três momentos, os quais em sua inter-relação apresentam elementos significativos sobre o tema: primeiramente falaremos da importância do saber experiencial e da inserção na escola expressa na fala das Pibidianas. Num segundo momento explicitaremos como a inserção na escola mobilizou uma reflexão acerca dos saberes científicos das Pibidianas contribuindo para a superação da dicotomia entre teoria e prática. Por fim refletiremos como as Pibidianas constituem seus sentidos e olhares sobre a prática pedagógica através do PIBID Pedagogia da FURG

5.1 Os saberes experienciais e a prática pedagógica

“Se fantasia a escola e quando se chega nela, às vezes, é diferente e por isso é importante ter o contato no decorrer da formação.”

(Pibidiana 2)

O relato das Pibidianas sobre a importância do contato com a realidade escolar, com as práticas realizadas pelos docentes e com os estudantes esteve presente em todas as entrevistas, em diferentes situações e nuances. Escolhemos a resposta da Pibidiana 2 para começarmos esta discussão, pois além da importância de inserir-se no cotidiano escolar ela coloca a questão da fantasia que se faz sobre o ambiente escolar e do espanto de ser diferente.

Muitas são as ideias presentes no imaginário dos estudantes de Licenciatura sobre os modos de ser da escola na atualidade, bem como as lacunas e possibilidades que ela apresenta. No que tange o diálogo estabelecido com as Pibidianas isso foi evidenciado e apontou, desde o início do estudo, para a necessidade da articulação de espaços que possibilitem vivências práticas, as quais sejam teorizadas no espaço acadêmico e que contribuam no processo de formação continuada e na qualificação da escola de educação básica como espaço de construção do conhecimento.

Nas entrevistas, as Pibidianas expuseram que a prática pedagógica possibilita que vivenciem os saberes da experiência. Compreendem esses saberes alicerçados nas situações cotidianas da sala de aula e da escola com base nas teorias educacionais que cada professor desenvolve ao longo de sua carreira. Neste sentido Nóvoa destaca que:

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. (1991, p.25)

Azzi(2009) conceitua a prática docente como uma forma de desenvolver a teoria pedagógica, pois as situações que se apresentam no cotidiano do professor demandam uma teoria para a realização do trabalho docente. Ao ingressarem no PIBID Pedagogia, as licenciandas transformaram suas concepções acerca da

docência, destacando ter mais clareza e entendimento da rotina escolar e de seu futuro ambiente de trabalho.

Outro aspecto relevante foi o fato de que, quase todas as entrevistadas não escolheram o curso de pedagogia como primeira opção. Elas tinham como expectativas quanto ao curso um currículo bem prático e voltado às didáticas de ensino. Destacamos estas observações para justificar a emergência da subcategoria dos saberes experienciais que surgiu através da manifestação por parte da Pibidianas sobre a importância da inserção na escola desde o início do curso, como fundamental na formação das pedagogas. Ressaltamos, no entanto, que os sujeitos da pesquisa compreendem que a inserção no ambiente escolar potencializa o estudo das teorias educacionais e não uma prática deslocada destas.

Todo conhecimento pode ser considerado uma ação assim como toda ação gera conhecimento. Miguel Arroyo (2013) afirma que *aprender* vem junto do *como aprender*: “A docência é uma extensão do como somos docentes. Uma extensão dos materiais que usamos das tarefas que executamos, do como podemos executá-las.” (2013, p.115). Através da compreensão do como ensinamos, que remete ao professor que somos, vamos ampliando nosso horizonte do saber docente nas inúmeras instâncias que se apresentam. Sejam estas: as relações cotidianas da escola, os planejamentos, as diferentes linguagens, diferentes objetos utilizados nas aulas, nas inúmeras tecnologias, no trabalho coletivo e até mesmo na resolução de problemas. Esta diversidade de possibilidades proporciona um ambiente com *aprendizagens múltiplas*. Neste sentido o autor destaca que:

São matrizes pedagógicas diversas que devemos conhecer. Matrizes que nem sempre estão presentes na diversidade de projetos, de políticas educativas e curriculares e nem sempre são acentuadas nos currículos de formação de professores, de licenciandos. São matrizes e princípios educativos que aprendemos na prática e incorporamos em nosso pensar pedagógico, em nossa cultura profissional e escolar. Temos o direito e o dever de conhecer essas matrizes. (2013,p.115)

Compreender a constituição docente pautada também nos saberes experienciais requer que a enxerguemos em sua multiplicidade. Segundo Azzi:

O saber pedagógico – elaborado a partir do conhecimento e/ou saber que o professor possui e na relação estabelecida entre esses e sua vivência – identifica-se com a relação teoria-prática as ação docente; identifica-se com a sua práxis.(2009,p.46)

Arroyo e Azzi destacam a construção do saber docente através de uma multiplicidade de aprendizados que ocorre através da relação estabelecida entre teoria e prática, ou seja, através do processo de reflexão da ação docente de forma crítica buscando a compreensão de sua práxis.

Para as Pibidianas, o saber pedagógico está nas aulas da graduação, nas reuniões do PIBID Pedagogia, nas vivências do Programa, no ambiente escolar, nas vivências pessoais e nos olhares que possuem da prática docente. Vemos na resposta da Pibidiana 1, com o relato dos saberes experienciais que adquiriu através do PIBID esta multiplicidade de saberes expressa referidas pelos autores:

“Com certeza muitas praticas que tive no PIBID utilizo hoje em minha prática docente. Se eu não tivesse participado do PIBID não teria aprendido e apreendido (que é colocar dentro de mim) muitas práticas docentes.”
(Pibidiana 1)

Nesta colocação podemos perceber a importância atribuída a inserção na escola por parte da Pibidiana 1, destacando o conhecimento da prática docente como parte essencial para sua formação acadêmica e vida profissional. No relato das Pibidianas, o sentimento que possuem sobre as vivências no ambiente escolar, sobre o conhecimento da docência, através da observação dos professores supervisores e sobre as reflexões que tais vivências provocaram em suas maneiras de se apresentar de forma direta nas entrevistas. Para aprender a realidade escolar através da inserção na escola destacamos que não basta apenas estar na escola, é preciso ter a clareza sobre o que estamos refletindo no processo da prática docente que estamos vivendo. Azzi destaca que “A compreensão do próprio trabalho demanda do professor um conhecimento que possibilite a leitura da sua realidade, e também, uma coletivização de sua prática.” (2009,p.48). As Pibidianas construíram o conhecimento que lhes possibilitou refletir sobre suas práticas na escola a partir da proposta metodológica do PIBID Pedagogia através da escrita reflexiva e da formação em rede.

Para compreendermos os saberes adquiridos através da prática pedagógica buscamos reflexões nos estudos de Tardif(2012), Arroyo (2013), Azzi(2009), Pimenta (2009) e Freire(2002). Para Tardif (2012) a multiplicidade de saberes pode ser estruturada em três conjuntos: *os saberes disciplinares*, adquiridos na formação inicial, formulados pelas Instituições de Ensino, *os saberes curriculares* adquiridos ao longo da carreira profissional, formulados pelas escolas e *os saberes*

experenciais construídos cotidianamente no ambiente da sala de aula através da experiência na prática pedagógica. Nesta ótica o autor coloca que:

A experiência de trabalho, portanto, é apenas um espaço onde o professor aplica saberes, sendo ela mesma saber do trabalho sobre saberes, em suma: reflexividade, retomada, reprodução, reiteração daquilo que se sabe naquilo que se sabe fazer, a fim de produzir sua própria prática profissional.(2012,p21).

O professor é mais do que alguém que simplesmente ensina mecanicamente e igualmente todos os dias. Ele é um sujeito que atribui significados e concepções acerca dos conteúdos e apresenta-os de forma singular para um dado grupo, num dado momento histórico e social. Os saberes dos professores estão ligados a sua história de vida, possuindo significações que ultrapassam o conhecimento formal e adentram no campo do emocional e existencial. Freire nos instiga a refletir sobre isso quando afirma que:

O que importa, na formação docente, não é a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que ao ser “educado” vai gerando a coragem. (2002, p20)

Desta forma, não podemos enxergar o professor como técnico que aplica conceitos, ele é um sujeito que pratica uma ação complexa e social que é o ato de ensinar a partir daquilo que tem por concepção de ensino e de suas concepções de vida enquanto ser histórico de um determinado local. Freire destaca que:

Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e de que decorrer minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda minha inteligência do processo de conhecer[...].ensinar inexistente sem aprender e foi aprendendo socialmente que historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.(2002,p.12)

Ao situar o sujeito como um ser histórico e inacabado o autor coloca que o processo de ensino vem do processo de aprender e que um está ligado ao outro. Ensinamos e aprendemos simultaneamente e este processo não pode ser compreendido como mecânico na medida em que ocorre entre os sujeitos inseridos em um contexto histórico e social.

Arroyo(2013) afirma que o professor compreende-se como um profissional de práticas baseadas em escolhas. Na prática desenvolvida na escola o professor recupera conceitos culturais, éticos e teóricos da educação. O autor destaca que ao

ver-se como um sujeito de prática, o professor não determina-se como um aplicador de métodos, mas sim como um sujeito que pensa nas dimensões teórico-metodológicas da prática docente, ao desenvolvê-la. Neste sentido Arroyo destaca que:

Ser professor é muito mais ser profissional de prática do que de discursos, apesar de darmos tanta importância à fala na sala de aula. A escola não se define basicamente como um lugar de falas, mas de práticas, de afazeres. E os mestres, apesar de se identificarem como docentes, proferem práticas mais do que falas. Se afirmam e são reconhecidos socialmente por seus afazeres, tão iguais. (2013, p.152)

O autor ressalta ainda que, toda inovação ou mudança que se pense para a escola tem que estar em consonância com estas práticas que são tão importantes no cotidiano escolar. Arroyo afirma que “a identidade social da escola e de seus mestres é inseparável desses afazeres, qualquer inovação que não os incorpore ou que venha na contramão fracassará.” (2013, p.152)

Pimenta afirma que os saberes pedagógicos são construídos na ação, pois na medida em que os saberes adquiridos durante a formação saem do campo do ideal imaginário para o real ocorre a reflexão através das teorias em ação. Destaca ainda que “nas práticas docentes estão contidos elementos extremamente importantes, como a problematização, a intencionalidade para encontrar soluções, a experimentação metodológica, o enfrentamento de situações de ensino complexas.” (2009, p.27)

Azzi fundamenta-se no conceito de trabalho humano para pensar sobre a prática de sala de aula. A autora compreende o trabalho humano como ação do homem sobre a natureza que o torna responsável pelos fatores culturais e históricos onde se reconhece se fundamenta e se objetiva como sujeito inserido num dado contexto social. Nesta perspectiva afirma que “é, portanto, no exercício da docência que o professor se objetiva, se constrói e participa da construção do processo educacional no bojo da sociedade na qual está inserido.” (2009, p.40)

Retomando a concepção sobre o *saber experiencial*, Tardif (2012) destaca que este não é um saber único, específico, mas abarca os demais saberes, que são ressignificados e reconstruídos através da experiência. Desta forma, o saber experiencial torna-se central na constituição docente, na medida em que os professores “tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática.” (2012, p.54). Nas repostas das

Pibidianas sobre a experiência de estar inseridas no cotidiano escolar podemos perceber as transformações que o autor nos coloca:

“A inserção na escola antes da realização do estágio e desde o início do curso é muito importante principalmente porque tu tens que ter essa bagagem. Se eu não tivesse nunca participado de nenhum projeto não sei como trabalharia hoje. E até para o estágio, foi um estágio tranquilo pela experiência do PIBID.”(Pibidiana 1)

“A experiência de estar na escola é um crescimento de uma forma positiva. A reflexão desse espaço da escola que é tão plural e as diferentes formas que participei da escola. Um dia era bolsista outro dia estava como estagiária. E como estagiária me senti muito diferente do que como docente realmente fazendo um planejamento meu uma responsabilidade minha. Fui redesenhando minhas concepções sobre o saber docente a partir das experiências que vivi de modo que tornam-se mais verdadeiras e mais aprofundadas.”(Pibidiana 2)

Constatamos nas considerações das Pibidianas a construção do saber adquirido na prática de forma objetiva, onde refletem sobre os conceitos e concepções que traziam consigo antes de participarem do PIBID e a reconstrução destes conceitos através da experimentação e análise do que realmente lhes favorece no exercício da docência. Este processo de *retroalimentação* como refere-se Tardif(2012) produz uma retomada crítica por parte das licenciandas em relação aos saberes que possui avaliando-os e julgando-os através da prática cotidiana. Neste sentido as Pibidianas destacam a experiência do PIBID de forma positiva na medida em que não precisam efetivamente assumir uma turma no exercício da docência, mas podem vivenciá-lo de forma indireta.

“Eu acho muito interessante conhecer a escola e estar em sua rotina. Acho que muitas pessoas deveriam ter esta possibilidade e esta oportunidade. O PIBID é um programa tu tens a possibilidade de ficar um espaço de tempo no cotidiano escolar sem assumir turma.” (Pibidiana 3)

“A inserção na escola é muito importante quando se é acadêmico, pois te faz conhecer verdadeiramente o que é a escola e te prepara para a carreira docente.” (Pibidiana 6)

A importância da inserção dos licenciandos no ambiente escolar configura-se no olhar das Pibidianas muito importante nos cursos de formação de professores. Na medida em que compreendemos que os saberes experienciais são parte da constituição docente, torna-se interessante que os futuros professores possam vivenciar o ambiente profissional ainda em formação. Os saberes experienciais mobilizam os saberes científicos, curriculares, disciplinares e profissionais,

construídos na formação inicial de professores, na medida em que são vivenciados e como afirma Tardif(2012) (re)traduzidos pelos professores *em categorias de seu próprio discurso* através da prática. A possibilidade de constituir-se não somente no espaço acadêmico, mas também no ambiente escolar coloca o futuro professor diante de inúmeros espaços de reflexão e conhecimento.

Pimenta e Lima(2006) nos possibilitam compreender algumas questões relativas à formação inicial de professores, problematizando a questão do estágio curricular dos cursos de licenciatura. As autoras expõem uma questão muito discutida sobre a relação entre teoria e prática presente nas atividades de estágio. Destacam que muitas vezes o estágio é visto, pelos licenciandos, como uma prática de comprovação ou negação da teoria, mas que, no entanto “o estágio é teoria e prática” (2006,p.6). A prática docente é, neste sentido, uma teoria enquanto experiência reflexiva vivida e assim transformada. Portanto a prática proporciona ao professores e aos estudantes de licenciaturas a construção de saberes através do processo de reflexão crítica, que passa pelo confronto, pela curiosidade, pela negação, pelo desconforto de certezas adquiridas na construção teórica do conhecimento pedagógico, transformando este conhecimento em teoria vivenciada e ressignificada pela reflexão da ação resultando na práxis.

As autoras Pimenta e Lima (2006) definem os conceitos de prática e ação da seguinte forma: a prática como um aspecto cultural, adquirido nas Instituições de Ensino durante a formação inicial e continuada e a ação, nos remete ao sujeito, a forma como o sujeito executa sua prática através da consciência de suas escolhas, geradas na reflexão e construção da prática pedagógica. Compreende-se o estágio curricular num espaço dialógico de aprendizados onde novos caminhos surgem através da reflexão das situações que se apresentam. (Pimenta e Lima,2006)

Para Tardif (2012) a ideia de um saber *temporal* é um saber construído gradativamente ao longo de sua profissão. Tal ideia provém do fato de que as situações que se apresentam no ambiente de trabalho, exigem do sujeito habilidades, competências e atitudes específicas que só podem ser aprendidas na interação com os acontecimentos. O saber temporal, que provém das situações que se apresentam ao longo de nossa profissão, é também fundamental na constituição docente na medida em que nos deparamos com situações que surgem a partir de um momento histórico e social que requer que façamos adaptações e conexões que possam sanar aquela necessidade momentânea da sociedade. Podemos evidenciar

este conceito de saber temporal que Tardif nos coloca na fala da Pibidiana 2 onde argumenta que:

“Pelo contato de sala de aula tu vê como o professore planeja e como ele lida no dia-a-dia da sala de aula pois isso tu nunca vai ver no curso. Tu não tem como o curso prever isso. Só vivendo uma determinada experiência com uma turma que poderás pensar em como irás ensinar aquele alunos em especial.”(Pibidiana 2)

Os saberes fundamentais a prática da docência são “[...] a um só tempo, existenciais, sociais e pragmáticos” (TARDIF,2012,p.103). *Existenciais* na medida em que o professor reflete, não somente por seus conhecimentos intelectuais, mas em conjunto com sua história de vida, seus sentimentos valores e convicções. *Sociais*, pois são construídos através das inúmeras interações e representações do ser professor, em uma multiplicidade de espaços e tempos diferentes. Por fim, os saberes fundamentais a prática da docência são *pragmáticos*, pois estão diretamente ligados ao trabalho, a prática, a rotina, a experiência cotidiana e entrelaçados a importância social que os objetivos educacionais possuem.

A profissão docente é vista, portanto, como uma prática social, na medida em que transforma a realidade através das interações que ocorrem nas instituições de ensino. No entanto, não se pode configurar a educação enquanto prática social, como um fenômeno universal, mas algo ligado a um dado contexto histórico e social que modifica-se através do tempo e das experiências. Neste sentido através das ideias de Pimenta e Lima compreendemos que:

Os lugares da prática educativa, as escolas e outras instâncias existentes num tempo e num espaço, são o campo de atuação dos professores (os já formados e os em formação). O conhecimento e a interpretação desse real existente serão o ponto de partida dos cursos de formação, uma vez que se trata de possibilitar aos futuros professores as condições e os saberes necessários para sua atuação profissional. (2006, p.20)

A prática pedagógica na formação inicial de professores, no olhar da Pibidianas constitui como uma atividade humana que ultrapassa o simples fazer e torna-se uma instância de reflexão e (re)construção da teoria. Problematizar os espaços de prática e vivências na formação inicial nos permite compreender um espaço importante no processo de constituição docente. Estas práticas configuram-se como parte fundamental nos cursos de formação inicial, propiciando aos licenciandos através das vivências e das reflexões construir seus saberes.

“Os alunos nos ensinam muitas coisas e muitas vezes os vejo como professores também. Pude reconstruir minhas teorias através da teoria em ação (que é a prática).”(Pibidiana 4)

“Eu acho essencial a inserção na escola, por dois motivos: em primeiro lugar para saber se realmente é isso que queres em tua carreira profissional e em segundo lugar uma formação mais completa e muito mais enriquecedora para o futuro docente.”(Pibidiana 5)

A constituição docente situa-se em várias situações e experiências de aprendizado que contribuem para a prática pedagógica de cada professor. Sabe-se que cada sujeito constitui-se num dado espaço e tempo histórico como docente, mas que possui através da formação inicial um eixo principal que norteia a categoria de professores.

Vivemos um momento dentro da formação inicial de professores, onde as práticas pedagógicas não se dão apenas no período de estágio dos estudantes, mas também através de programas do Governo Federal, bem como projetos de extensão dos institutos de educação, que propiciam a inserção dos estudantes nas escolas. Com a aprovação das novas diretrizes evidenciamos a prática pedagógica construída em outros espaços, na medida em que em seu Art.3º inciso VI ressalta “o reconhecimento das instituições de educação básica como espaços necessários à formação dos profissionais do magistério;”(Brasil,2015,p.4). O PIBID é um programa que potencializa e qualifica a questão dos saberes adquiridos na prática pedagógica, na medida em que insere os licenciandos no ambiente escolar, independente do semestre em que o estudante esteja, e proporciona um espaço para que constituam-se professores através deste olhar dialógico e reflexivo da *práxis*.

A inserção no ambiente escolar apresenta-se, neste sentido, como parte constituinte da formação de professores, onde o licenciando através de um olhar de pesquisador reconstrói suas bases conceituais na reflexão das inúmeras situações que vivência. Compreende-se a ideia de um saber docente que é constituído ao longo da vida pessoal e profissional, bem como nas interações com os pares e através da experiência cotidiana em sala de aula. No entanto, esta vinculação a prática não desloca a formação inicial para um campo meramente prático experiencial, mas transforma o futuro professor em um sujeito com olhar crítico reflexivo, através da aprendizagem de teoria e prática reflexiva.

5.2 A profissão docente através da prática e a construção do professor reflexivo

“É muito bom poder associar a teoria que tu vê na graduação com a experiência da sala de aula é muito motivador e me faz muito mais responsável por minha formação.” (Pibidiana 5)

As licenciandas do PIBID Pedagogia trouxeram em seus relatos sobre a contribuição do programa em sua formação a questão da relação que puderam estabelecer entre a teoria e a prática, superando a dicotomia existente entre ambas. Em suas entrevistas destacaram o quanto a inserção no ambiente escolar propiciou que compreendessem as teorias educacionais que estudaram nas aulas de graduação e o quanto tais teorias passaram a ter um novo sentido a partir desta experiência. Começamos com o relato da Pibidiana 5 para destacar a questão da responsabilidade que ela expõe sobre seu processo formativo. Os licenciandos quando se inserem na Universidade tem a idéia de que o curso irá formá-lo em sua totalidade e por vezes desprezam o processo de autoformação que ocorre no decorrer das graduações. Vemos claramente isto na resposta das licenciandas com relação às expectativas quanto ao curso:

“Quando ingressei no curso de Pedagogia esperava aprender como dar aula e me deparei com inúmeros textos para ler e refletir. No entanto com o decorrer da formação e a participação no PIBID compreendi que muito de minha formação está na forma como estudo e como encaro a docência me tornando responsável por minha profissão.” (Pibidiana 2)

“Ao ingressar no curso minhas expectativas eram de aprender o fazer da sala de aula. No decorrer do curso compreendi que é preciso pensar sobre a educação e suas teorias assim como conhecer a realidade da escola. O fazer da sala de aula é construído pelo docente. O PIBID, assim como as aulas da graduação, me proporcionaram construir a docente que sou.” (Pibidiana 6)

As Pibidianas perceberam que na construção de seus conhecimentos acerca do saber docente e da própria pedagogia não poderia ser simplesmente repassada, mas construída nas mediações com as aulas da graduação e através de sua participação no PIBID. Concordamos com Freire quando afirma que :

[...] é fundamental que, na prática da formação docente, o aprendiz de educador assuma que o indispensável pensar certo não é presente dos deuses, nem se acha nos guias de professores que iluminados intelectuais escrevem desde o centro do poder, mas, pelo contrário, o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador. (2002,p.18)

Freire (2002) destaca a diferença entre o pensar certo e o pensar ingênuo afirmando que a curiosidade do conhecimento é movida pelas duas maneiras de pensar, mas que a formação docente ocorre através do pensamento crítico/reflexivo sobre sua prática e seu processo formativo, superando a ingenuidade de receber “pronto” como uma receita os saberes fundamentais a prática profissional.

Arroyo (2013) propõe em suas concepções uma formação nos diferentes tempos e espaços escolares que vivenciamos e em interação com nossos pares, destacando papel fundamental a prática profissional como meio de reflexão do conhecimento através do cotidiano e aprendizagens do ambiente escolar. Constatamos as afirmações do autor na seguinte resposta na análise de nossos dados “*A experiência do PIBID contribuiu em minha formação na medida em que fiz relações o tempo todo das aulas da graduação com as vivências do projeto.*”(Pibidiana 3).

Pimenta e Lima (2006) destacam na formação inicial a questão da *práxis* como parte fundamental, porém não única na constituição dos professores. As autoras ressaltam elementos fundamentais no estágio curricular na formação inicial, na medida em que propõem este como parte integral durante toda a formação inicial e não apenas como finalização do curso. Nóvoa nos provoca a pensar desta forma na seguinte afirmação:

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.
(1992, p.13)

Uma formação de professores voltada um pouco mais para a *práxis* não a toma como fonte única de conhecimento acerca do fazer docente, mas sim como fonte de experiência e análise para que se construa tal saber (Nóvoa,1992). Neste sentido a prática não é formadora, mas a reflexão sobre ela é que proporciona a formação docente bem como a produção dos saberes necessários a mesma. O PIBID é um programa que possibilita esta vivência do cotidiano escolar desde o início da graduação, no entanto, ele não abrange todos os licenciandos na medida em que possui um número específico de bolsas para cada subprojeto.

No relato das licenciandas ficou clara a relação estabelecida entre teoria e prática, na qual destacam que estas não podem ser separadas e dependem uma da

outra num movimento de construção e reconstrução de saberes. Neste sentido destacam a inserção no ambiente escolar desde o início da formação acadêmica como fundamental para que ocorra este movimento. As estudantes relataram ainda a importância do PIBID Pedagogia para que pudessem superar esta visão dicotômica entre teoria e prática. Na afirmação abaixo podemos enxergar tais constatações:

“A inserção na escola é o conhecimento de campo da sala de aula e do cotidiano escolar. Consigo aprofundar minhas leituras. E discordo de quem fala que a teoria é separada da prática, pois a experiência do PIBID me mostrou muito das teorias da graduação. A teoria e prática são interligadas, não consigo vê-las separadas.” (Pibidiana 5)

Desta forma, compreender a superação da dicotomia entre teoria e prática através do conceito de *práxis*, nos coloca a compreender o a inserção dos licenciandos na escola por meio da investigação, em uma ação reflexiva e interação com a vida escolar. Pimenta e Lima destacam:

[...] o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida está como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (2006,14)

Experenciar o que temos interiorizado como concepção nos desafia a sair da acomodação das ideias e nos permite vivê-las reformulando e criando novas concepções. No entanto, a prática pela prática, sem que pensemos sobre o já construído e as novas possibilidades, não nos move em direção alguma. O saber construído na experiência é tomado pela reflexão que muitas vezes se faz de forma dolorosa, pois nos desloca da zona de acomodação das certezas que temos para que pensemos sobre novas possibilidades em nossa prática pedagógica. Sobre o processo de reflexão através da prática no PIBID, destacamos as seguintes colocações da Pibidianas:

“Estar no PIBID me propiciou enxergar outras reflexões nos textos propostos nas aulas.” (Pibidiana 2)

“O PIBID vem para acrescentar na formação porque traz o contato com a escola antes do estágio e nos proporciona refletir sobre nossa formação. Além de estar na escola, as reuniões de formação são muito boas, pois lemos textos de diferentes autores sobre o cotidiano escolar e a prática pedagogia que complementam nossa formação.” (Pibidiana 4)

Na fala da Pibidianas encontramos elementos que revelaram a construção de docentes reflexivos na medida em que se sentiram provocadas a pensar sobre as teorias educacionais ressignificando-as através da prática pedagógica num processo de *ação-reflexão-ação*.

Tardif (2012) nos conduz a pensar sobre a relação dos saberes experienciais e os saberes disciplinares, curriculares e da formação profissional na medida em que afirma que a prática pedagógica proporciona ao sujeito vivenciar as teorias em que está embasada e refletir sobre estas não pra descartá-las, mas para ressignificá-las dentro de sua lógica de ação e de seu discurso. Desta forma vimos novamente emergir a questão da teoria e da prática como elos que se retroalimentam gerando conhecimentos que são traduzidos para a realidade em que o sujeito está inserido. Isto configura a prática como uma teoria em ação interpretada a partir de um olhar crítico/reflexivo.

Portanto, percebemos através das entrevistas que o PIBID Pedagogia da FURG proporcionou as Pibidianas um movimento de reflexão e reconstrução de conceitos na formação docente destas, através do aprofundamento das teorias em articulação com a inserção na escola. Destacamos ainda que o programa possibilitou as licenciandas uma formação onde enxergam-se como professoras reflexivas. Este processo de reconhecerem-se como sujeitos reflexivos sobre si mesmos e sobre suas ações através da inserção na escola ocorreu através da metodologia da escrita reflexiva e das rodas de formação nas reuniões com as coordenadoras. As Pibidianas relataram que o processo de reflexão acerca dos saberes mobilizados na experiência do cotidiano escolar desencadeou-se principalmente na escrita dos portfólios e nas rodas de formação onde dialogavam e identificavam-se com as demais estudantes em suas experiências e concepções, constituindo novos saberes e legitimando suas concepções acerca da profissão docente.

5.3 Os saberes experienciais na profissão docente

“O PIBID contribui para mobilizar saberes da prática profissional antes mesmo de estar formada.”(Pibidiana 4)

A categoria dos saberes experienciais na profissão docente constitui-se neste estudo, como já mencionamos, através de duas subcategorias: “Os saberes

experenciais e a prática pedagógica” e “A profissão docente através da prática e a construção do professor reflexivo”. Num primeiro movimento enxergamos as subcategorias que justificam a categoria em questão como uma só na medida em que estão ligadas por um fator comum que é a prática pedagógica através da inserção na escola. No entanto surgiram duas subcategorias, pois, encontramos elementos na fala das entrevistadas que pontuavam especificamente a inserção na escola como espaço de conhecimento da rotina escolar e da prática dos professores, ou seja, de vivenciar verdadeiramente a escola e em um segundo momento da análise enxergamos a questão do saberes mobilizados através das práticas desenvolvidas no âmbito do PIBID Pedagogia que produziram nas acadêmicas um movimento reflexivo sobre a profissão docente e as teorias estudadas nas aulas de graduação

Ao analisarmos as entrevistas, evidenciamos a importância da inserção no cotidiano escolar na formação das Pibidianas. No entanto esta importância não desloca o conhecimento para um campo meramente prático, pois todas as entrevistadas afirmaram e reafirmaram em diferentes respostas a questão da relação estabelecida entre a teoria e a prática

As licenciandas destacaram que mobilizaram muitos saberes e fundamentos teóricos da educação em suas participações no PIBID. Colocam a escola como um campo teórico/prático que deve ser articulado constantemente com a universidade já que compreendem o professor em exercício como produtor do saber científico. . A respeito disto Tardif nos diz que “De fato, se o professor é realmente um sujeito do conhecimento e um produtor de saberes, é preciso então reconhecê-lo como tal e dar-lhe um espaço nos dispositivos de pesquisa.”(2012,p.238)

Tardif (2012) defende a ideia do professor como pesquisador e produtor de um saber científico na medida em que os saberes que adquirem no decorrer da carreira profissional serão validados quando os professores, enxergando-se como sujeitos do conhecimento, conseguirem traduzir através de um discurso público os saberes mobilizados em sua prática. O docente produz um conhecimento na medida em transforma seu fazer através das reflexões que se apresentam nas inúmeras situações cotidianas e próprias de cada local, reconstruindo seus saberes ao longo de sua carreira profissional. O fazer docente não pode ser visto como estático imutável ele reconstrói-se, recria-se,renova-se de acordo com as transformações sociais que vivemos. Azzi afirma que “Construído no bojo da

sociedade capitalista, o trabalho docente desenvolve-se e transforma-se, expressando, em distintos momentos históricos, diferentes imagens e situações de sua profissionalização.”(2009,p39).

Pimenta (2009) remete um olhar sobre estas questões afirmando que a formação inicial poderia contribuir com a validação dos saberes pedagógicos através de pesquisas sobre a realidade escolar desenvolvida com os licenciandos com o objetivo de pesquisar a prática docente bem como estabelecer parcerias com os professores da educação básica. Para as Pibidianas a oportunidade de vivenciar estes saberes ainda na formação inicial constitui-se como parte fundamental do profissional que são atualmente. Dentre as respostas destaco a fala da Pibidiana 2:

“O que mais contribuiu para minha formação docente foi estar presente com o fazer do professor. Pois me interessa muito com esta questão de formação de professores e como constituímos estes saberes que vamos usar na escola. De onde eles vêm? Apenas da graduação? E os professores não usam apenas os saberes da graduação, mas tem muito da experiência e da própria história de vida deles. Tu aprende a teoria (que vem de uma prática) e tu vive a teoria. O bom da universidade é ter uma base e analisar de acordo com a realidade que estás inserida. “

Para Pimenta(2009), formar o professor em uma perspectiva reflexiva requer que tenhamos uma valorização dos profissionais da educação proporcionando espaço e tempo para a formação continua em redes de autoformação.

Sabemos que o saber experiencial é caracterizado pelo conjunto de práticas desenvolvidas no cotidiano escolar. Na fala das Pibidianas vemos a importância desse saber para sua formação. Este saber não é somente prático e tão pouco unicamente subjetivo. Na relação entre os pares os saberes experienciais entram em confronto uns com os outros e adquirem uma objetividade através dos discursos que pode transformá-lo para a resolução dos problemas que se apresentam (Tardif, 2012). A importância que as Pibidianas conferem a este saber resulta do fato de que os objetos - condições de trabalho são subjetivos já que se trata de sujeitos o que produz uma importância imensa ao saberes que regem uma sala de aula e são aprendidos apenas no contato com a mesma. Cabe destacar que as Pibidianas não compreendem este saber isolado dos saberes científicos e curriculares da docência, ao contrário os enxergam e compreendem mais claramente a partir do contato com seu futuro local de atuação.

O PIBID como já mencionado anteriormente tem como objetivo o Incentivo à docência e a articulação com a educação básica. Através da inserção as estudantes do PIBID Pedagogia da FURG na escola, estas enxergam o programa para além do simples incentivo à docência, mas como uma possibilidade de compreender a docência em uma dimensão mais aprofundada e como categoria profissional. Na fala da Pibidiana vemos expressas estas questões na resposta da questão sobre o que motivou a participar do PIBID:

“O que me motivou foi conhecer a sala de aula, pois as teorias educacionais que vemos nos falam da escola, mas não são palpáveis e as ideias ficam na nossa cabeça. Nós pensamos em aulas e teorias para alunos de nossa cabeça. E voltar a escola com o olhar de pedagoga diferente de quando éramos alunos faz toda a diferença.”(Pibidiana 4).

A ideia do saber docente através dos olhares dos sujeitos desta pesquisa configura-se em um saber heterogêneo composto de uma multiplicidade de saberes oriundos de diferentes situações vividas pelo docente a partir sua formação inicial e durante sua carreira profissional. Segundo Tardif:

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor, também que sejam de natureza diferente.(p.61,2012)

As Pibidianas relataram que sua participação no PIBID Pedagogia contribuiu para que mobilizassem saberes relativos ao exercício da docência, ao saber científico, ao conhecimento das rotinas de funcionamento da escola e por fim ao conhecimento dos alunos. Destacaram ainda que o programa oportunizou que adquirissem segurança para a realização do estágio curricular obrigatório e refletissem sobre sua formação profissional.

Constatamos na análise dos dados da pesquisa a ideia do professor reflexivo e da importância do saber experiencial para a constituição docente das licenciandas. Esta ideia de professor reflexivo que se consolida na prática pedagógica está alicerçada numa multiplicidade de saberes advindos das diferentes situações que o sujeito vive. Portanto a constituição docente de um professor crítico/reflexivo no olhar das Pibidianas ocorre nas aulas de graduação, no contato com a escola através do PIBID e através de um autoformação onde buscam elementos que são comuns a seus discursos e concepções validando-os, rejeitando-

os ou transformando-os através da relação com seus pares. Sobre a prática profissional Tardif nos fala que:

Quanto menos utilizável é um saber, menos valor profissional parece ter. Nessa ótica, os saberes oriundos da experiência de trabalho cotidiana parecem constituir o alicerce da prática e da competência profissionais, pois essa experiência é para o professor, a condição para aquisição e produção seus próprios saberes profissionais. Ensinar é mobilizar uma ampla variedade de saberes, reutilizando-os no trabalho para adaptá-los e transformá-los pelo e para o trabalho.(2012,p21)

As Pibidianas conferem importância à inserção na escola pela busca da construção destes saberes que Tardif (2012) nos coloca e que somente podem ser construídos no ambiente escolar.

Pesquisar sobre a constituição docente das Pibidianas numa perspectiva qualitativa nos permitiu refletir sobre a complexidade da formação de professores e do processo de ensino/aprendizagem. Nos dados da pesquisa encontramos elementos que nos permitiram compreender a formação inicial através da experiência das Pibidianas em sua inserção na escola. Neste capítulo abordamos a questão do saber experiencial como elemento constituidor das licenciandas do PIBID Pedagogia. Por fim os resultados encontrados sobre os saberes da prática pedagógica nos motivam a refletir cada vez mais sobre a relação estabelecida entre a Universidade e a escola na formação inicial de professores e a articulação dos saberes experienciais e científicos nesta relação.

CAPÍTULO VI

A IDENTIDADE PROFISSIONAL NO PIBID PEDAGOGIA DA FURG

“ A professora que sou hoje traz muitas marcas da experiência do PIBID. O aprendizado construído na interação com os professores da escola que estava inserida, se faz muito presente em meu fazer cotidiano.”(Pibidiana 6)

A identidade profissional constitui-se através da junção de diferentes experiências do indivíduo na interação com seus pares que transforma-se através dos tempo/espaço histórico e social em que está inserido. Pereira e Martins afirmam que “A identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana.” (2002,p.116) Na medida em que nos situamos como sujeitos sociais, refletimos sobre nossa maneira de ser e estar nos espaços aos quais pertencemos buscando na interação de nossos pares legitimar nossa identidade que faz parte de uma identidade coletiva.

Neste capítulo falaremos acerca da segunda categoria que emergiu através da análise dos dados em ATD: *a identidade profissional das Pibidianas*. Esta categoria surgiu através das afirmações dos sujeitos da pesquisa sobre como foram constituindo-se docentes no decorrer de sua participação no PIBID Pedagogia.

A identidade docente construída pelas Pibidianas expressa elementos de uma constituição docente através das experiências de vida dos sujeitos apresentando em seus relatos formas distintas nas imagens e representações de si como docentes e os caminhos que proporcionaram sua construção profissional. Nas falas das Pibidianas acerca da escolha da profissão muitos elementos de suas vidas se fizeram presentes. Na constituição das identidades docentes dos sujeitos da pesquisa destacamos três elementos fundamentais: a imagem social da pedagogia, as vivências de cada sujeito e as experiências do PIBID Pedagogia da FURG. O primeiro e o segundo elemento nos possibilitaram compreender a construção da identidade individual da Pibidianas através da escolha pela profissão e das experiências de vida das mesmas. O terceiro elemento nos proporcionou entender a

constituição docente através da construção de uma identidade coletiva da profissão que foi desenvolvida através da participação no PIBID Pedagogia.

Dada a complexidade que a questão da identidade docente possui, na medida em que traz para cada professor especificidades ligadas a sua forma de ser e agir na profissão, organizamos este capítulo em dois momentos para discutir as questões da identidade das Pibidianas. Primeiro trazemos questões acerca da identidade individual construída e entrelaçada com a história de vida dos sujeitos e a escolha da profissão docente. Em um segundo momento, trazemos a forma como os sujeitos da pesquisa construíram sua identidade profissional legitimada no coletivo através das experiências do PIBID.

6.1 A identidade profissional: os caminhos da identidade individual do professor

“A música nos proporciona um aprendizado mais dinâmico mais intenso e por vezes muito mais prazeroso, trago a música para sala de aula como uma parte de quem eu sou.” (Pibidiana 2)

Pimenta(2009) destaca que a identidade profissional é construída através da *significação social da profissão*. Segundo Pimenta a identidade docente não é estática e tão pouco pode ser adquirida, *é um processo de construção do sujeito historicamente situado*. A autora afirma que a identidade profissional:

Cosntrói-se também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor.(2009,p.19)

Entender a identidade profissional como um processo de construção histórico e social nos remete a compreendê-la na dimensão individual e coletiva. Os docentes constituem sua identidade a partir das experiências de vida, das concepções que possuem de si mesmo e da interação com os demais sujeitos. Neste sentido compreendemos que a identidade docente individual consolida-se através da interação com os demais atores que fazem parte do cenário educativo do sujeito.

Os elementos que emergiram na análise dos dados acerca da identidade individual das Pibidianas foram como já mencionamos a escolha da profissão e as experiências de vida dos sujeitos da pesquisa. As Pibidianas relataram nas entrevistas sua escolha pela docência através da identificação com o ato de ensinar e da interação com pessoas. Suas concepções acerca da profissão ao ingressarem na universidade estavam pautadas através de seus olhares como estudantes e modificaram-se nas aulas da graduação e na participação no PIBID. Na análise dos dados percebemos que as Pibidianas usaram como um dos critérios para justificar a escolha pelo curso de pedagogia o fato de gostar de crianças. Na fala da Pibidiana 1 vemos claramente esta construção acerca do curso de pedagogia:

“Primeiramente eu não queria fazer Pedagogia para ser sincera eu gostaria de fazer o curso de Educação Física. Eu acabei optando por Pedagogia e tinha uma idéia de que seria bom porque gosto de criança.”

A imagem social da pedagogia esteve por muito tempo associada ao gostar de crianças, ao cuidado, a ternura e ao carinho. Estas características são atribuídas socialmente ao gênero feminino, tornando-se ideais para o exercício do magistério. Segundo Vieira:

A história do trabalho docente no Brasil e no mundo é marcada pela questão do gênero, principalmente quando nos referimos às práticas educativas com crianças, em que a presença feminina é hegemônica, sendo socialmente reconhecida como profissão feminina.(2012,p.84)

Ainda hoje percebemos o quanto estas questões se fazem presente na escolha pelo curso. A Pibidiana 4 que fez seu estágio da licenciatura de Artes em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental e relata que escolheu cursar pedagogia na seguinte afirmação: “Me apaixonei pelas crianças e pela forma como interagíamos e decidi voltar e cursar pedagogia”. Já a Pibidiana 5 relata que na escolha da docência é porque sempre lidou bem com crianças menores. Vieira(2012) destaca acerca desta questão que algumas características femininas são significadas socialmente como adequadas para exercerem o magistério. O fato de serem mães, por exemplo, e a concepção de que as mulheres lidam bem com crianças traçam um perfil feminino ao magistério. A autora afirma que:

As características femininas que propiciaram o magistério ser identificado como uma profissão adequada para as mulheres estão relacionadas com o entendimento da atividade docente ser próxima das funções de mãe, a compreensão de que as mulheres possuem

mais habilidades para cuidar de crianças, o ideário da vocação estar relacionado com aptidões femininas e a possibilidade de compatibilizar as funções profissionais e doméstica.(2012,p.86)

Desta forma, a construção do perfil de quem gosta de criança cursar pedagogia está enraizada socialmente e influenciou diretamente na escolha da profissão dos sujeitos de nossa pesquisa. Arroyo nos fala que:

A professora das primeiras séries da educação fundamental carrega outra imagem social mais definida, porém ainda pouco profissional. A imagem de professora primária é dominante com traços bastante feitos, onde predomina a competência para o ensino das primeiras letra e contas, mas sobretudo o carinho, o cuidado, a dedicação e o acompanhamento das crianças.(2012,p.30)

A imagem da pedagogia atrelada a estas características exposta pelos autores é marcante na fala dos sujeitos da pesquisa. Percebemos que a escolha pelo curso de pedagogia alicerçou-se principalmente nestas questões da profissão docente através da imagem social da pedagogia.

“Sempre quis ser professora, mas a escolha pelo curso de pedagogia foi porque eu sempre gostei de crianças pequenas e sempre me afinizei muito com elas. Esta questão foi o que determinou qual licenciatura iria cursar pois a escolha por ser professora já estava feita.(Pibidiana 6)”

Na análise dos dados acerca da constituição da identidade das estudantes de pedagogia surgiram muitos elementos de suas experiências de vida assim como traços de sua personalidade que incorporam-se em seu fazer docente. A profissão docente compreendida pelas histórias de vida dos indivíduos mescla elementos da infância, da família, da vida escolar, que estão com o sujeito desde sua formação inicial e configuram, por vezes, maneiras de ser e estar na profissão. A constituição docente relacionada com a história de vida dos sujeitos coloca o *professor* e a *pessoa* como um só, sem que possamos separar cada um deles em *eu pessoal* e *eu profissional*. Desta forma Nóvoa destaca:

Eis-nos de novo face à *pessoa* e o *profissional*, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu profissional* do *eu pessoal*. (1992,p.17).

A Pibidiana 3 que atuou no PIBID no ciclo de alfabetização relata em sua entrevista o quanto a alfabetização esteve presente em sua vida. Quando questionada do motivo pela escolha do curso de Pedagogia traz a questão da alfabetização novamente em sua vida:

“Escolhi Pedagogia pois sempre quis ser professora e tive certeza por uma experiência que vivi na EJA pelo SESI através do Projeto Brasil Alfabetizado em 2007 e eu dei aula no Povo Novo neste projeto e era a única que não tinha qualificação nem no magistério nem na Pedagogia. Isto ocorreu porque como era com voluntários não encontraram pessoas que se disponibilizassem a fazê-lo e então fui alfabetizadora na cara e na coragem durante seis meses. A alfabetização sempre esteve presente em minha vida. Minha experiência no PIBID também foi com alfabetização. Me constitui alfabetizadora.”(Pibidiana 3)

Na análise das entrevistas com as Pibidianas encontramos elementos do seu fazer docente relacionados com suas experiências como alunos e formas de exercer a docência que estão ligadas a maneiras de ser enquanto indivíduos sociais. A exemplo disso, trazemos o relato da Pibidiana 2 que expõe seu modo de trabalhar em sala de aula através da musicalidade, destacando que a música faz parte de seu ser e estar no mundo . Os indivíduos trazem em suas relações profissionais os traços de suas escolhas e maneiras de ser enquanto pessoas de tal forma que não conseguem separar o profissional do pessoal. Arroyo(2013) nos fala da necessidade de traçarmos uma identidade profissional do docente que somos, através da problematização de nós mesmos. Os sujeitos não separam o professor e a pessoa, somos o professor, a pessoa, o pai, o irmão e tantos outros que cabem em nosso papeis sociais. No entanto somos todos em um só e todos os papéis que ocupamos socialmente estão conosco diariamente no nosso fazer pedagógico, pois caracteriza quem somos e qual é a nossa identidade profissional. O autor ressalta que

Somos, não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa as provas e os cadernos, o material didático e a preparação para as aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professoras e professores faz parte de nossa vida pessoal. É outro em nós.(2013,p.27)

As modificações na identidade profissional ocorrem através de interações com as situações cotidianas através das formas de ser do sujeito e suas concepções acerca da profissão transformam-se ao longo do tempo de convivência, na medida em que a identidade não é pronta e acabada, ela transforma-se e renova-se constantemente. A identidade profissional no decorrer da carreira docente modifica-se de acordo com as transformações sociais e pessoais que os indivíduos vivenciam. Vieira afirma que:

A identidade profissional não é estática e permanente, ela está em constante movimento, modificando-se no tempo e no espaço e sendo produzida a partir da imagem individualizada, ou seja, que o sujeito possui de si e da imagem externa que expressa a forma como a sociedade percebe a profissão.(2012,p130)

Os professores trazem em sua prática pedagógica uma identidade que reflete as diferentes instâncias de sua vida, suas experiências como estudantes, os diferentes papéis sociais que possuem e os saberes que adquiriram no decorrer de sua vida pessoal e profissional. Tardif(2012) relaciona a identidade e os saberes docentes através desse emaranhado de contextos presente na vida dos indivíduos. O autor destaca que:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola,etc.(2012,p.11)

Os espaços de atuação desde a formação inicial do profissional, que propiciaram uma relação do seu *saber fazer* com seu *fazer*, através da reflexão crítica de sua ação, e uma (re)construção do saber, são constituidores da identidade docente. Surgiram na análise dos dados nas respostas das licenciandas a questão do conflito do *saber fazer* com o *fazer*, do anseio que tinham em relação à prática pedagógica. No entanto relatam que tal conflito só foi superado através da inserção na escola proporcionada pelo PIBID.

“ Inicialmente meu interesse em participar do PIBID foi com a intenção de superar o medo de estar em sala de aula com os alunos e não saber o que fazer. Para minha surpresa nos primeiros momentos como bolsista esse medo havia sumido e o PIBID possibilitou a construção de minha imagem como docente ou seja minha identidade como pedagoga.(Pibidiana 1)

Sabemos que a identidade profissional dos docentes situa-se neste conjunto de elementos(pessoais, profissionais, subjetivos e práticos) que vão compondo seus modos de ser professor e a imagem que fazem de si mesmos na profissão. Somos constituídos da herança social do ser professor, de nossas experiências enquanto sujeitos históricos, de nossa trajetória durante a formação inicial e de nossas experiências durante o exercício da docência. Arroyo nos provoca a pensar desta forma quando nos diz que:

Tentamos superar uma herança social, vocacional, historicamente colada a nosso ofício: a imagem de mestre divino, evangélico,

salvador, tão repetida como imagem em discursos tão distintos. Discursos esquecidos, talvez, mas traços culturais ainda tão presentes. O ofício de mestre faz parte de um imaginário onde se cruzam traços sociais, afetivos, religiosos, culturais ainda que secularizados. A identidade de trabalhadores e profissionais não consegue apagar esses traço de uma imagem social, construída historicamente. Onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo. (2012,p.33)

As licenciandas enxergam-se como professoras através de uma multiplicidade de características advindas de diferentes formas de ser de cada sujeito. Trazem em seus relatos à forma como foram aprendendo a profissão docente e o quanto ainda aprendem nas interações cotidianas que estabeleceram no PIBID. Na fala da Pibidiana 1 e 6 vemos a construção da identidade docente através das vivências do PIBID:

“Na realização de cada atividade, nas leituras propostas nas reuniões, na escrita reflexiva fui me transformando na professora que sou hoje. Pude perceber minhas transformações na conversa com as colegas do PIBID e através da leitura de minhas escritas. Tive clareza da professora que queria ser ao ingressar na carreira docente.” (Pibidiana 1)

“No PIBID me reconheci como docente. Passei a me sentir professora. Isso aconteceu quando os estudantes da escola em que estava inserida me chamaram assim e através da escrita reflexiva que realizávamos semanalmente. Percebi enquanto escrevia minhas concepções acerca da educação e compreendi a professora em mim.”(Pibidiana 6)

Desta forma as experiências do PIBID Pedagogia, de reflexão sobre as atividades desenvolvidas pelos sujeitos do Programa, potencializaram a identidade docente das Pibidianas e influenciaram em sua forma serem professoras. As licenciandas destacaram o quanto a escrita reflexiva possibilitou que se compreendessem como docentes. Na questão da escrita reflexiva Dias afirma que:

O processo narrativo, no exercício do portfólio reflexivo, enquanto estratégia de formação leva o sujeito, por um sentimento de autoria, a produzir conhecimento de si para si, pois, a partir do processo auto-narrativo, o sujeito está fazendo uma reconstituição de significados das experiências consideradas as mais importantes de sua vida. (2005,p.114).

As vivências que tiveram no PIBID Pedagogia, proporcionaram através da escrita reflexiva a imagem docente de si mesmas. Na fala da Pibidiana 3 temos:

“O PIBID me influenciou muito na professora que sou hoje. A convivência com os professores da escola e os alunos me ajudaram a compreensão do exercício da docência como uma ação social. Minha construção como pedagoga tem muito do que o PIBID me proporcionou viver.”

As Pibidianas 4 e 5, que atuam no PIBID Pedagogia que está em andamento, destacam a influência do Programa em sua identidade através dos autores que estão estudando e aos conhecimentos que estão construindo no planejamento das atividades e interação com os alunos que levarão para o estágio e sua vida profissional. Vemos o PIBID Pedagogia na constituição da identidade das Pibidianas 2,3 e 6 na escolha pelo ciclo de alfabetização pois foi no Programa que perderam o medo de atuar nos primeiros anos do ensino fundamental intitulando-se como Alfabetizadoras.

Trouxemos os elementos constituidores da identidade docente que se fizeram presentes na análise dos dados das entrevistadas para que pudéssemos traçar a constituição da identidade profissional das Pibidianas. Desde a escolha pelo curso de pedagogia, das características e preferências pessoais de cada licenciandas até a participação no PIBID vimos emergir nos dados a imagem que as mesmas enxergam de si mesma enquanto docentes. Imbernón nos fala que:

O (re)conhecimento da identidade permite interpretar melhor o trabalho docente, interagir melhor com os outros, como contexto que se vive dia a dia nos centros, já que as experienciais de vida do professorado se relacionam com as tarefas profissionais, já que o ensino requer um envolvimento pessoal. E a formação baseada na reflexividade será um elemento importante para analisar o que são ou o que acreditam ser e o que faz e como se faz. (2009,p.75)

No entanto sabemos que esta identidade é de um dado momento histórico e que irá se modificar ao longo de suas carreiras profissionais e vida pessoal. Concordamos com Brzenzinski quando nos diz que:

[...] a identidade deve ser concebida não apenas em termos de individualidade, mas como uma situação aberta, flexível, isto é, um momento do indivíduo em contínuo intercâmbio e em vital interatividade com o coletivo.(2002.p.131)

Portanto a identidade docente dos sujeitos de nossa pesquisa é múltipla, pois resulta das vivências nos diferentes espaços que estão inseridos. No momento de sua formação inicial destacaram o PIBID Pedagogia como um elemento que norteou os caminhos que escolheram trilhar na profissão docente propiciando aprendizados que geraram formas de serem professoras em cada uma das Pibidianas. Relataram ainda que o PIBID contribui para a constituição da identidade docente na medida em que as relações nas reuniões com as Coordenadoras e supervisora assim como as atividades realizadas em sala de aula com os estudantes foram internalizando formas de ser e estar na profissão.

6.2 Profissão docente no PIBID Pedagogia: a constituição das Pibidianas em professoras

“ Passei a me enxergar como professora através da inserção na sala de aula pelo PIBID e também nas reuniões de formação onde conversávamos sobre nossas experiências. A metodologia reflexiva do PIBID de forma coletiva me fez sentir que eu realmente era professora.”(Pibidiana 2)

A profissão docente possui uma identidade coletiva caracterizada por uma ação social que transforma-se em prol das inúmeras modificações que a sociedade vem sofrendo em suas instâncias política e social. Pereira e Martins afirmam que: “A identidade na educação deve ser concebida como prática social caracterizada como ação de influências e grupos, destinada à configuração da existência humana.”(2002,p.118). É necessário repensar sobre a identidade docente no coletivo, ou seja, da socialização das práticas individuais de sala de aula para o coletivo, que constroem a identidade profissional da categoria.

No entanto, não podemos compreender a identidade como algo posto que esteja pronto e acabado. Nóvoa ressalta que

A identidade (ser e sentir-se professor) não é um dado, não é uma propriedade, não é um produto: identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão.”(1992,p.15)

A constituição da identidade docente não é um processo rápido e tão pouco de fácil compreensão. Na construção da identidade os sujeitos passam por processos de reflexão, aceitação e negação de concepções e práticas em interação com seus professores (durante a formação inicial) e com seus pares (no decorrer da formação continuada). Portanto falar de identidade docente coletiva nos remete a pensar sobre estas questões que se entrelaçam nos espaços de formação inicial e continua de professores. Imbernón destaca que:

Contudo, também devemos dizer que a identidade pessoal encontra-se inter-relacionada com a identidade coletiva ou o desenvolvimento profissional coletivo ou institucional, ou seja, o desenvolvimento de todo o pessoal que trabalha num centro educativo(já que compartilham categorias sociais e educativas e com conhecimento da diferença entre todos). (2009,p.80)

As Pibidianas compreenderam-se como docentes a partir da inserção na escola e no desenvolvimento das atividades inerentes a sua profissão onde socializadas com seus pares foram constituindo parte de sua identidade profissional. A identidade profissional é validada no coletivo através das reflexões com os pares

acerca das concepções que cada sujeito possui de sua *práxis*. Na troca de experiências, no diálogo com seus colegas o professor vai configurando sua forma de atuar e conceber a educação. Pereira e Martins ressaltam que:

A identidade ainda pressupõe o relacionamento do docente com os seus pares nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos, considerando a sua atuação e o seu engajamento como membro de uma associação. (2002,p.123)

No caso dos sujeitos de nossa pesquisa as interações que ocorreram no cotidiano escolar foram as práticas oportunizadas pelo PIBID Pedagogia. Um aspecto que emergiu acerca da identidade profissional dos sujeitos da pesquisa foi o fato de viverem a experiência das rodas de formação. O PIBID FURG, como já mencionado anteriormente, tem em sua metodologia as *Rodas de Formação* que se constitui da formação em rede através do diálogo, da escuta e da escrita reflexiva.

Dorneles(2011) traz a questão das Rodas de histórias como constituidoras da formação docente das professoras em seu trabalho realizado com professores do PIBID Química. A autora destaca que:

[...] a potencialidade das Rodas das histórias como espaço formativo que permite ao professor investigar sua sala de aula, narrar fatos significativos, problemas e questionamentos para os quais não encontra resposta. Neste sentido é que defendo a Roda de Histórias como constitutiva dos Bordados da Formação, pois é na conversa, na discussão, na teorização das histórias que se aprende a ser professor.(2011,p.93)

As Pibidianas relatam que conseguiram compreender o processo de construção de suas identidades, a partir do momento em foram provocadas a escrever e pensar no coletivo sobre suas vivências na docência. Na fala das Pibidianas percebemos que esta formação em rede contribui na construção da identidade coletiva delas. Destaco entre elas:

“Quando falávamos de nossas dúvidas e nossos receios, nos reconhecíamos como um grupo, uma categoria de profissionais que passa por situações semelhantes na sala de aula isso configura uma identidade coletiva da profissão.”(Pibidiana 3)

Sobre a formação em rede, Albuquerque(2012) destaca que através das Rodas de Formação os professores compartilham suas dúvidas, seus medos e seus desejos sobre a profissão docente assim como a compreensão do outro e de si mesmo através da escrita reflexiva. Destaca ainda que a escrita reflexiva proporciona aos professores em formação inicial a compreensão deles como docentes e a identidade profissional dos mesmos. Albuquerque afirma que:

Sobre a compreensão proporcionada pela escrita de histórias , os licenciandos mostram que se dão conta das aprendizagens construídas no seu processo de formação. Eles revelam valorizar e acreditar na sua formação, contando que as experiências que tiveram em Rodas lhes deram mais segurança enfrentar a profissão.(2012,p.101)

Firme(2011) esclarece, em seus estudos sobre os portfólios coletivos desenvolvidos em Rodas de Formação, que a identidade de professores ocorre através da reflexão sobre sua prática na escrita reflexiva dos portfólios e na socialização das reflexões com seus pares no coletivo. Segundo a autora as Rodas de Formação possibilitam ainda para os docentes o aprendizado do trabalho coletivo destacando que:

[...] o argumento que defendo sobre o uso do portfólio coletivo com o artefato de aprender a ser professor em Roda de Formação em rede. Isso porque a formação do professor se faz no coletivo, em espaços que permitam a interação entre professores em formação inicial e continuada, licenciandos e professores experientes da escola, registrando em portfólios coletivos suas ações, dilemas, prazeres e satisfações como modo de conversa e, assim, como modo de aprender a ser professor.(FIRME,2011,p.103)

O PIBID proporcionou aos sujeitos de nossa pesquisa a construção da identidade coletiva da profissão docente antes mesmo de estarem formados e atuando nas escolas. Pois através da escrita dos portfólios reflexivos e das Rodas de formação que as Pibidianas reconheceram-se como docentes que pertencentes de um grupo, um coletivo onde reconheciam sua identidade profissional. Desta forma possibilitou as estudantes uma formação através da reflexão de suas experiências que narradas e socializadas em redes de formação constroem a identidade docente.

Sabemos que a identidade profissional constrói-se através das ações individuais que, em contato com os pares legitima-se como uma ação coletiva da profissão. Ser professor, para muitos, começa a ter sentido em sua vida desde que se experienciaram como alunos e vivenciaram o ser professor de outros. Esta identidade vai configurando-se ao longo da vida dos sujeitos de tal maneira que quando ingressam na formação inicial tem definições claras da docência. Tais definições modificam-se e constituem-se de outras formas de acordo com as experiências que o individuo vive em sua formação inicial e continua.

Os espaços aos quais os professores pertencem permitem que, por meio da mediação e interação com seus pares, aprendam e reflitam sobre o magistério

desenvolvendo uma unidade de pensamento que os configura como uma categoria profissional. Assim Pimenta coloca que:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem às inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade.(2009,p.19)

A formação profissional constitui-se, portanto na interação com outras identidades e subjetividades. Josso nos remete a este pensamento quando afirma que “Formar-se é integrar-se numa prática o saber-fazer e os conhecimentos, na pluralidade de registros a que acabo de aludir. Aprender designa então, mais especificamente, o próprio processo de integração” (2004,p.39). Entende-se, portanto, que a formação docente desenvolve-se também nas experiências dos ambientes onde os professores circulam e convivem com os pares que legitimam suas práticas. Percebemos isto na fala da Pibidiana 4 e 5 onde expõem que:

“Me identifico na fala de outras colegas do PIBID vivemos experiências no cotidiano da escola e trocamos ideias e caminhos para exercer nossas atividades. Nos encontramos no coletivo. Na própria escola em que estou já me sinto parte do conjunto de professores e eles me acolheram como parte deste conjunto também.” (Pibidiana 4)

“A experiência no PIBID para mim caracteriza um aprendizado mútuo em muitos sentidos. Aprendemos com os alunos, com os professores supervisores, com os coordenadores do curso e com os colegas do PIBID. Nos identificamos através do portfólio coletivo e formamos um grupo.”(Pibidiana 5)

A inserção no ambiente escolar, nos cursos de formação de professores, surge como parte constituinte da identidade dos futuros docentes. Existem saberes ou *matrizes pedagógicas*, como denomina Arroyo (2013) que se encontram nas relações cotidianas do ambiente escolar e que influenciam diretamente na formação profissional dos educadores. Assim Arroyo relata que:

Em outras instâncias e experiências de nossas vidas outras imagens se acrescentam e com todos estes aprendizados, por vezes resistindo a eles, fomos construindo nossa identidade pessoal e profissional. A imagem da professora, do professor que tivemos não explica com exclusividade a imagem que cada um de nós carrega. (2013, p.125)

Encontramos aqui a ideia de um saber docente construído ao longo da carreira e da vida, entrelaçado com as vivências cotidianas de sala de aula, as

práticas coletivas de cada escola, somado as experiências pessoais do professor que em seu conjunto constituem o profissional. Pereira e Martins afirmam que:

A identidade profissional docente é construída no cotidiano, a partir dos pressupostos de exercer sua atividade sobre o alicerce da trilogia dos saberes específicos, dos saberes pedagógicos e das experiências adquiridas dentro e fora da sala de aula, nos desafios enfrentados e superados no exercício da função ao longo do processo histórico. (2002,p.131)

Compreende-se que a formação docente, mais do que uma formação inicial ou continuada, constitui-se de um conjunto de saberes e experiências, sejam profissionais ou pessoais que vão unindo-se no decorrer do tempo e transformando-se através da reflexão da ação e reconstrução do saber.

Retomando os conceitos apresentados anteriormente coloca-se a identidade docente como fruto de uma constituição histórica da profissão que através das experiências de vida, que perpassam a formação inicial e o exercício da docência, sofrem modificações nas relações com outras identidades (coletivas e individuais) caracterizando determinadas formas de ser do professor. Segundo Brzenzinski:

O processo de construção de significado e experiência dá-se com base em atributos culturais que se inter-relacionam e que são inerentes a uma determinada sociedade circunscrita ao espaço e tempo histórico. (2002,p.08)

Portanto quando falamos da identidade das Pibidianas a compreendemos através do espaço/tempo histórico em que se encontram. Este tempo histórico compreende uma formação inicial de professores voltada para a superação da dicotomia entre teoria e prática priorizando um professor reflexivo. Neste contexto os sujeitos de nossa pesquisa percebem-se como professores pesquisadores e crítico/reflexivos na medida em que seus espaços de formação (aulas de graduação e vivências do PIBID) trabalham através destas concepções de educação. Na afirmação de Brzenzinski:

A identidade construída pode ser pessoal ou coletiva. A primeira é configurada pela história e experiência pessoal e implica um sentimento de unidade originalidade e continuidade, enquanto que a segunda é uma construção social que se processa no interior de grupos e das categorias que estruturam a sociedade e que conferem à pessoa um papel de status social. A identidade profissional configura-se como uma identidade coletiva. (2002,p.08)

A identidade docente vai constituindo-se deste emaranhado de situações cotidianas individuais que compõem o ser professor de cada um mas que

encontram-se legitimados nos espaços de atuação coletiva. Na medida em que as relações sociais e econômicas de um determinado local modificam-se, indiretamente refletem na identidade dos professores. Pimenta destaca que:

Assim, algumas profissões deixaram de existir e outras surgiram nos tempos atuais. Outras adquirem tal poder legal que se cristalizam a ponto de permanecerem com práticas altamente formalizadas e significado burocrático. Outras não chegam a desaparecer, mas se transformam adquirindo novas características para responderem a novas demandas da sociedade. Este é o caso da profissão de professor. (2009, p.18)

Quando refletimos sobre a constituição da identidade das Pibidianas no PIBID Pedagogia da FURG surgiram questões acerca da profissão professor. Tais questões estão relacionadas com a profissionalização da categoria docente, pois configura a identidade coletiva dos professores. É necessário repensar sobre a identidade docente no coletivo, ou seja, da socialização das práticas individuais de sala de aula para o coletivo, que constroem a identidade profissional da categoria. A construção do professor reflexivo possibilita as transformações na identidade da categoria docente, pois na medida em que os professores são provocados a pensar em suas práticas e seus pressupostos teóricos, construindo uma identidade coletiva, assumem-se como uma categoria profissional e constroem espaços de discussões para legitimar e lutar por melhorias e reconhecimento da profissão.

Percebemos na análise dos dados que os sujeitos da pesquisa identificam que os espaços/tempo de vivências do PIBID propiciaram momentos crítico/reflexivos acerca da identidade docente, de seu fazer cotidiano, da rotina escolar e do exercício da docência enquanto profissão socialmente validada como categoria. Bussmann e Abbud afirmam que:

Partindo do pressuposto de que a identidade profissional resulta da adequação entre a identidade para si e a identidade para o outro, Carrolo (1999) afirma ser possível compreender a construção da identidade profissional por meio do dispositivo de formação (análise de conteúdos e atividades de formação), do processo identitário biográfico (representações e percepções individuais relacionadas à formação, experiências vividas e projeção de si na carreira) e do processo relacional (objetivos de formação e da avaliação do perfil profissional é que possibilitam a construção de sua identidade.) (2009, p.147)

A identidade profissional da Pibidianas foi se constituindo através da inserção na escola, visto como fundamental pelos sujeitos da pesquisa, pois é na prática pedagógica, que as teorias educacionais dos futuros professores são ressignificadas

e renovadas. Constitui-se também a partir da interação com os pares tanto nas reuniões de formação quanto nas atividades desenvolvidas na escola. A identidade coletiva da profissão docente é o conjunto das identidades individuais que na socialização de suas práticas e concepções através da interação com seus pares encontra legitimidade e confere a categoria docente um identidade profissional construída pelo coletivo de atores que a constitui. Pereira e Martins nos convidam a refletir para o fato de que:

[...] se antes a identidade era tida como algo exclusivamente individual, a ideia que hoje prevalece é a de que a identidade deve ser concebida não apenas em termos de individualidade, mas como uma situação aberta, flexível, isto é, um momento do indivíduo em contínuo intercâmbio e em vital interatividade como coletivo.(2002,p.131)

O PIBID FURG é um programa que vem proporcionando a diferentes atores do cenário educativo a reflexão acerca de suas praticas e a consciência de sua identidade profissional no coletivo da carreira docente. Para os professores em formação inicial, objeto de nosso estudo o PIBID proporcionou a construção de professores critico reflexivos e a constituição da identidade profissional através das Rodas de formação.

Portanto, com base nos pressupostos teóricos expostos ao longo deste capítulo cruzados com os dados encontrados nesta pesquisa, compreendemos a identidade docente das Pibidianas através do conjunto de suas experiências pessoais, percepções acerca da profissão, vivências na escola e nas reuniões de formação do PIBID.

O PIBID Pedagogia da FURG apresenta-se como um espaço potencializador da identidade profissional das licenciandas, na medida em que proporcionou as reflexões sobre si mesmas e coletivamente através dos portfólios reflexivos e das rodas de formação. As reflexões sobre si mesmas e sobre quem são no coletivo de sua profissão através do programa descrevem a constituição docente das Pibidianas em professoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”(Freire,2002)

Nas palavras de Freire sobre a inconclusão do ser, que nos move na constante procura da compreensão de nossas inquietudes, começamos este capítulo que traz as considerações finais de nossa pesquisa. Compreendemos que toda a pesquisa produz ao longo do percurso mudanças em si e no próprio pesquisador. Concluir é sempre uma tarefa difícil dado o objeto de nossa pesquisa – os sujeitos – que são tão complexos e transformam-se constantemente. Entendemos que toda pesquisa alcança estágios e que findado um determinado estágio encontramos alguns horizontes para nossos questionamentos. Descrevemos como horizontes, pois não nos respondem exatamente nossas inquietações mas nos mantém no caminho de nossas investigações.

Nesta pesquisa partimos da seguinte problemática: *como as licenciandas do PIBID Pedagogia da FURG constituem-se docentes através da inserção no cotidiano escolar?* Para encontrarmos subsídios que pudessem esclarecer tal problema realizamos entrevistas com seis estudantes de pedagogia que participaram do PIBID Pedagogia na FURG. Encontramos nos resultados a importância da inserção no cotidiano escolar para sua formação inicial, contribuindo para uma criticidade acerca do fazer docente.

O PIBID é um programa voltado à formação inicial e continuada de professores. Para além de seus objetivos expostos anteriormente vemos um programa voltado aos interesses dos organismos internacionais que elaboram políticas voltadas para elevação dos índices da educação dos países em desenvolvimento, baseado na tríade de equidade, qualidade e eficiência. No entanto, a possibilidade de inserção no ambiente escolar e articulação entre

educação básica e universidade fazem do Programa um espaço potente de possibilidades de transformações qualificadas para a formação de professores e a educação nacional.

Na análise dos documentos referentes ao PIBID vislumbramos que o PIBID FURG ressignificou o programa de acordo com suas concepções sobre formação inicial e continuada de professores disponibilizando espaço/tempo de reflexão sobre as experiências vividas no programa. A metodologia de rodas de formação e portfólios reflexivos produziu nos sujeitos da pesquisa olhares e sentidos sobre a prática pedagógica que não limitaram-se somente no campo prático/utilitário mas que alcançaram o significado de *práxis*.

O PIBID Pedagogia assim como o Curso de Pedagogia traz o estudo da infância, da ação docente, das metodologias de ensino, dos estudantes como sujeitos ativos na construção do conhecimento, buscando desenvolver a partir da metodologia proposta para o trabalho com as Pibidianas e as professoras supervisoras atividades que potencializassem esta concepção. Outro aspecto do PIBID Pedagogia é a articulação entre a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental proposta em todos os subprojetos construídos e mais aprofundada no subprojeto referente aos anos de 2014/2015 possuindo uma coordenadora para cada nível.

A análise documental nos permitiu enxergar no PIBID FURG elementos que o caracterizam como um espaço de possibilidades de constituição docente através da imersão no campo de atuação atrelados a reflexão das teorias educacionais mobilizando *saberes experienciais*, *saberes científicos* e *saberes curriculares*. Tardif afirma que “[...]a formação com base nos saberes estabelecidos não passa de uma introdução às tarefas cognitivas consideradas essenciais e assumidas pela comunidade científica em exercício.”(2012,p.34) Desta forma vemos um ponto de partida na mobilização destes saberes proporcionado pelo PIBID que se estenderá por toda a carreira profissional dos professores em formação inicial e dos professores em serviço.

A partir das entrevistas, podemos percebermos na imersão dos dados, que a inserção na escola possibilitou nas participantes do PIBID Pedagogia uma formação que caracterizaram como completa já que puderam refletir sobre o fazer docente e as teorias educacionais em contato direto com o cotidiano escolar. O que nos chamou atenção nos resultados foi a maneira como as Pibidianas compreendem a

prática pedagógica, pois conseguem compreendê-la para além da prática e a enxergam como uma teoria em ação que gera novas teorias e novas práticas ou seja o processo de *ação-reflexão-ação*. Esta forma de conceberem a prática não foi espontânea de cada sujeito, foi constituída através da metodologia de rodas de formação e da escrita crítica reflexiva proporcionada nas reuniões de formação.

Como já mencionado anteriormente entendemos a prática pedagógica por uma tarefa que envolve a interação humana como fundamental na atividade docente. Bussmann e Abbud compreendem que o trabalho docente é uma atividade humana em processo de construção histórica(2002). A inserção na escola propiciou aos sujeitos da pesquisa uma interação com a prática pedagógica dos professores em serviço e a possibilidade de atuarem na sala de aula mobilizando saberes acerca do fazer docente e do cotidiano escolar.

A inserção no cotidiano escolar proporcionou as Pibidianas o conhecimento das rotinas escolares e dos alunos deslocando suas concepções do campo imaginário para o campo prático/reflexivo. Este conceito de viver a teoria em ação gerou nos sujeitos da pesquisa maneiras de conceber a educação através da criticidade de suas escolhas e concepções socializadas com seus pares. As licenciandas percebem-se como professoras reflexivas através das experiências que vivem/viveram na escola em inter-relação com as teorias educacionais das aulas da graduação.

A partir da reflexão da prática pedagógica e das teorias educacionais que as Pibidianas foram construindo ao longo de sua formação e na participação no PIBID elas foram agrupando elementos de sua identidade profissional. Tais elementos trazem suas histórias de vida atreladas aos seus modos de ser e estar na profissão, mescladas com os aprendizados da prática pedagógica e com as reflexões acerca do saber científico do currículo do curso de pedagogia.

Desta forma, o PIBID mobilizou saberes e concepções acerca da profissão professor que atuaram nos sujeitos participantes proporcionando elementos para a (re)construção da identidade docente de cada uma. Mesmo que vejamos escolhas e caminhos diferenciados entre os sujeitos da pesquisa, existe um eixo comum em suas formações que as constituíram como docentes que são atualmente: a inserção no ambiente escolar de forma reflexiva.

Quanto aos objetivos propostos na realização da pesquisa concluímos que as licenciandas enxergam-se como professoras reflexivas através das concepções

acerca do fazer docente que construíram em sua participação no PIBID. A inserção na escola desde o início da graduação é vista como uma forma muito importante na formação inicial de professores através do olhar da Pibidianas. Os saberes mobilizados pelas licenciandas são os saberes que constituem a profissão docente, os experienciais, os curriculares, os disciplinares e os científicos. Para os sujeitos da pesquisa esta mobilização de saberes ocorreu pela metodologia adotada pelo PIBID FURG e que foi realmente significativo estar na escola como sujeitos ativos em seu processo de formação. Bussmann e Abudd destacam “que a tarefa docente não se limita a fornecer informações, tem uma dimensão formativa que só é possível pela interação entre pessoas.”(2009.p.134) Portanto, o ato de educar é um processo pelo qual os sujeitos se formam e constituem realidades na interação com seus pares situados num dado momento histórico e social.

Emergem diante dos resultados expostos a reflexão sobre a importância da inserção no ambiente escolar desde o início da formação docente e as possibilidades de interação com os professores em serviço. Sabemos, no entanto que o PIBID é um programa do MEC que oferece bolsas e subsídios para que as atividades possam ser desenvolvidas. Se houvesse uma proposta institucional de inserção na escola desde o início da formação para todas as licenciaturas a Universidade e a escola pública não encontrariam maneiras imediatas de atender a todos os estudantes.

A profissionalização docente faz-se presente nos resultados deste estudo como parte do processo de construção da identidade das Pibidianas. Elas revelaram suas concepções sociais do curso de pedagogia e a importância da legitimação da profissão coletivamente no interior das relações da escola.

Ressaltamos que as Pibidianas constituem-se docente através da inserção no ambiente escolar pela multiplicidade de elementos que as compõem e as formas que o PIBID Pedagogia tão particularmente as proporcionou de compreender a docência através do pensamento crítico e reflexivo do ser.

No decorrer da pesquisa não buscamos olhares negativos ou positivos sobre o PIBID na formação das pedagogas da FURG, mas sim os sentidos expressos pelo programa no processo de formação docente das mesmas. Encontramos um horizonte de possibilidades acerca da prática pedagógica na formação inicial de professores como campo de aprendizado assim como compreendemos a relevância

da escrita reflexiva e das rodas de formação na compreensão do sujeito sobre si mesmo.

Cabe destacar ainda , que tanto as Pibidianas egressas do curso de pedagogia quanto as que ainda estão em processo de formação passaram por vivências semelhantes no programa, destacando a importância da inserção na escola, os processos de reflexão/crítica acerca do fazer docente e a construção de sua identidade através do PIBID Pedagogia da FURG. Com isto percebemos que os diferentes momentos que configuraram o PIBID Pedagogia, têm um eixo norteador de suas ações propiciando aos sujeitos envolvidos a constituição do professor crítico/reflexivo.

Por fim, compreendemos que os resultados encontrados nesta pesquisa não expressam a totalidade da formação docente do PIBID FURG, pois os sujeitos que participam do programa possuem interpretações sobre as experiências do programa muito individuais.

No horizonte que nos movemos aqui sobre a formação de professores refletimos sobre aspectos importantes da profissão docente destacando como eixo principal a superação da dicotomia entre teoria e prática pedagógica. No entanto compreendemos que estas reflexões caracterizam um ponto de partida e não de chegada para os estudos na formação de professores. Portanto seguiremos nos movendo em direção ao horizonte de possibilidades acerca desta temática renovando e reconstruindo nossos saberes.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Fernanda Medeiros de. **Histórias de sala de aula nas rodas de professores de química: potência para a formação acadêmico-profissional.**2012. Tese de Doutorado. Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde (UFSM - FURG) . Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul. RS, 2012.

AMARAL, Sotter Débora et al. **A experiência do PIBID – Pedagogia e seus processos formativos.** In: Galiazzi, Maria do Carmo. Colares, Ione Gonçalves(orgs).Comunidades Aprendentes de professores. O PIBID na FURG. Ijuí : Ed Unijuí,2013.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de Mestre:imagens e autoimagens.** 14 ed. – Petrópolis , RJ: Vozes , 2013.

AZZI, Sandra. **Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico.**In: Pimenta, Selma Garrido .Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.7 ed – São Paulo,SP. Editora Cortez, 2009.

BRAVO, R. S. **Técnicas de investigação social: Teoria e exercícios.** Sete ed. Ver. Madrid: Paraninfo, 1991.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão Professor: identidade e profissionalização docente.** Brasília: Plano Editora,2002.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. ABBUD, Maria Luiza Macedo. **Trabalho Docente.** In: Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora,2002.

CANAN, Silvia Regina. **PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores.** Formação Docente, Belo Horizonte. v.04,n. 06,p.24-43.jan/jul.2012. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>

_____.**Diretrizes Nacionais para formações de professores d educação básica: tensões e limites entre o específico e o pedagógico na formação docente.** Tese de Doutorado. 2009. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2009.

CLARINDO, Tânia Tuchtenhagem. **Tecendo saberes em Alfabeturas: a educação ambiental no tear das rodas de formação continuada de professoras.** Dissertação de Mestrado.2011. Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, 2011.

CORREIA, Gerson dos Santos. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em matemática e física participantes do PIBID-PUC/SP.**2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação de Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

COLARES, Ione Gonçalves. **O PIBID na FURG.** In: Galiuzzi, Maria do Carmo. Colares, Ione Gonçalves(orgs). Comunidades Aprendentes de professores. O PIBID na FURG. Ijuí : Ed Unijuí,2013.

DIAS, Cleuza Maria Sobral. **“PORTFÓLIO” REFLEXIVO: Fragmentos de uma experiência.** In: Chaves, Idália Sá(org.). Os “portfólios” reflexivos(também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos formativos. Porto Editora Ltda. Porto , Portugal,2005.

DORNELES, Aline Machado. **A Roda Dos Bordados Da Formação: o que bordam as professoras de química nas histórias de sala de aula?** 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós - Graduação em Educação em Ciências Química Da Vida e Saúde (UFSM - FURG). Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul , Porto Alegre, RS, 2011.

EVANGELISTA, Olinda. **Políticas educacionais, privatização e formação do professor no Brasil.** IN: LIMA, Antônio Bosco de; VIRIATO, 2001, p. 13-30.

FIRME, Marcia Von Fruhauf. **Portfólio Coletivo: artefato do aprender a ser professor(a) em Roda De Formação em rede.** 2011. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências Química Da Vida E Saúde (UFSM - FURG) . Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul , Porto Alegre, RS, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. LIBÂNEO, José Carlos. PIMENTA, Selma Garrido. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para os cursos de pedagogia.** Cadernos de Pesquisa, v.37,n.130,p. 63- 97. Jan/abril 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários á prática educativa.** 25º Ed. São Paulo, SP. Editora Paz e Terra, 2002.

GONÇALVES, Suzane da Rocha Vieira. **A pedagogia da Infância como perspectiva para a formação de professores : um estudo a partir do Curso de Pedagogia da FURG.** HOLOS, Ano 30, vol.4. p.525-532. Agosto, 2014. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15628/holos.2014.1687>

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências;** tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez,2009.

JOSSO, Marie- Christine. **Experiências de vida e formação**. Adaptação à edição brasileira Maria Vianna. São Paulo, SP. Cortez,2004.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA João Ferreira E TOSCHI, de e Mirza Seabra. **EDUCAÇÃO ESCOLAR: políticas, estrutura e organização**. 5 ed –São Paulo: Cortez, 2007.

LÜDKE Menga, ANDRE., Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. –Rio de Janeiro: E.P.U.,2013.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Rev. – Ijuí: Ed. Ijuí, 2013.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e profissão docente**. Texto publicado em NÓVOA, António, coord. - "Os professores e a sua formação". Lisboa : Dom Quixote, 1992. ISBN 972-20-1008-5. pp. 13-33.

Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/4758>

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

_____. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1991

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. *Educ. Soc.*[online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 27-42. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302001000100003>.

OLIVEIRA, Dalila A. **As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências**. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, RBP AE- v.25,n.2,p.197 -209,mai/ago.2009.

Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19491/11317>

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil**. *Educ. rev.*[online]. 2010, n.spe1, pp. 17-35. ISSN 0104-4060.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000400002&lang=pt

_____. **Mudanças na Organização e na gestão do trabalho na escola**. in: *Política e Gestão da Educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2002.

PAREDES, Giuliana Gionna Olivi. Um Estudo sobre o PIBID: saberes **em construção na formação de professores de ciências**. 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e em Matemática.Universidade Federal Do Paraná. Paraná, 2012.

PEREIRA, Liliana Lemus Sepúlveda. MARTINS, Zildete Inácio de Oliveira. **A identidade e a crise do profissional docente.** in: Iria Brzezinski (ogr.). Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. Brasília: Plano Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência: diferentes concepções.** Revista Poiesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006. **Disponível em :**
http://ucbweb2.castelobranco.br/webcaf/arquivos/107676/14684/estagio_e_docencia__1_.pdf

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência.** In :Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 7 ed – São Paulo, SP. Editora Cortez, 2009.

PRANKE, Amanda. **PIBID/UFPEL: oficinas pedagógicas que contribuíram para a autorregulação da aprendizagem e formação docente das bolsistas de matemática.** 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação. Universidade Federal De Pelotas. Pelotas, RS, 2012.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil. História e teoria.** 2 Ed. Campinas, SP.:Autores Associados, 2012.

SHIROMA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia M. de EVANGELHISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos: métodos para análise de entrevistas, textos e interações;** Tradução Magda França Lopes – Porto Alegre: Artmed, 2009.

STANZANI, Enio de Lorena. **O papel do PIBID na formação inicial de professores de química na Universidade Estadual De Londrina.** 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 14^o ed. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2012.

PORTO, Robson Teixeira. **Programa Institucional De Bolsa De Iniciação À Docência: ensinar e aprender matemática.** 2012. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS, 2012.

TINTI, Douglas da Silva. **PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática.** 2012 Dissertação de Mestrado. Programa de Pós – Graduação em Educação Matemática. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, SP, 2012.

VICENTINI, Paula Perin. LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de pedagogia da FURG no contexto das novas diretrizes curriculares.** Tese de doutorado. 2012. Programa de Pós-graduação em Educação Ambiental. Universidade Federal do Rio Grande. Rio Grande, RS: 2012.

WARSCHAER, Cecília. **Rodas em rede: oportunidades formativas na escola e fora dela.** Rio de Janeiro: Ed.Paz e Terra, 2001.

DOCUMENTOS E SITES CONSULTADOS PARA PESQUISA

BRASIL,CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Formação de Professores da Educação Básica.** Disponível em <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em 2013.

BRASIL,CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial – DEB – PIBID. **Relatório de Gestão 2009 - 2011.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

BRASIL. **Decreto 7219/10 | Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18 de abril de 2013.

BRASIL.**Plano Decenal de Educação para Todos.** Brasília 1993. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24496

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

_____.CAPES.**Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18 de abril de 2013.

_____.CAPES.**Portaria Nº 096, de 18 de julho de 2013.** Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em 18 de agosto de 2013.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura.** Maio de 2006b. Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> acesso em março de 2015.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.** Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> acesso em março de 2015.

_____.CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Disponível em <<http://mec.gov.br/cne>> acesso julho de 2013.

Descrição do Projeto do PIBID FURG. Disponível em : http://www.pibid.furg.br/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=2. Acesso 20 de agosto de 2013.

FURG. **Projeto Institucional- PIBID,2007.**

_____. **Projeto Institucional- PIBID, 2009.**

_____. **Institucional – PIBID, 2013.**

_____. **Pedagogia- Licenciatura,2009.**

_____. **Subprojeto Pedagogia –Licenciatura,2012.**

_____. **Subprojeto Pedagogia – Licenciatura,2013.**

FURG. **PPI – Projeto Pedagógico Institucional –. Anexo I – Resolução 016/2011 – CONSUN – FURG.**

http://www.uab.furg.br/file.php/1/11_conheca/oqueeh.htm