

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO**  
**PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O**  
**FORTALECIMENTO DE SUA PRÁTICA EDUCATIVA**

**DULCE MARIA DE SOUZA HEMIELEWSKI**

**Frederico Westphalen, janeiro de 2016.**

**DULCE MARIA DE SOUZA HEMIELEWSKI**

**CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO  
PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O  
FORTALECIMENTO DE SUA PRÁTICA EDUCATIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final para obtenção do título de mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Regional Integrada e das Missões – URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Orientador (a): Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

**Frederico Westphalen, dezembro de 2016.**

## **IDENTIFICAÇÃO**

### **Instituição de Ensino/Unidade:**

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen/RS

### **Direção do Câmpus:**

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Prof. Clovis Quadros Hempel

### **Departamento/Curso:**

Departamento de Ciências Humanas

Chefe Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação

Coordenadora Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Edite Maria Sudbrack

### **Disciplina:**

Dissertação

### **Orientadora:**

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Luci Mary Duso Pacheco

### **Orientanda:**

Dulce Maria de Souza Hemielewski

### **Temática:**

Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa.

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES**  
**PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS**  
**CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN**  
**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

A Banca Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO**  
**PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O**  
**FORTALECIMENTO DE SUA PRÁTICA EDUCATIVA**

Elaborada por  
Dulce Maria de Souza Hemielewski

como requisito para a obtenção do grau de  
Mestre em Educação

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco - URI  
(Presidente/Orientadora)

---

Membro Profa. Dra. Hedi Maria Luft - UNIJUI  
(1ª arguidora)

---

Membro Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI  
(2º arguidor)

## RESUMO

A presente pesquisa de Dissertação de Pós-Graduação *stricto sensu* tem como tema a “Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa”. Trata-se de uma pesquisa de campo, qualitativa, com base em entrevista semiestruturada numa escola pública estadual de um município do Norte do Estado do Rio Grande do Sul, escolhida para fazer parte do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID – Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio, da URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS. O programa desenvolvido na Escola Campo iniciou no segundo semestre de 2012, tendo como principais atividades realizadas: conhecimento do Projeto Político Pedagógico – PPP, do Regimento Escolar, da Estrutura e do Funcionamento do Curso Normal, a análise dos Planos de Estudos, dos planos de trabalho do professor, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas pedagógicas; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas, seminários de leituras pedagógicas, encontros pedagógicos com docentes com o intento de refletir sobre a prática, dentre outras ações educacionais. No que diz respeito à pesquisa bibliográfica, observa-se que, após avanços e retrocessos, as políticas públicas educacionais brasileiras ganharam força e lastro jurídico a partir dos anos 80, com a Constituição de 1988 e com a nova LDB, Lei n.9394/96, documentos que supõem a educação básica como universal e pública. O PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas. A atividade do PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, pois proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como, para supervisores, professores e alunos da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica. Com relação à formação continuada, a totalidade dos sujeitos a considera indispensável a uma educação de qualidade. Como foi possível inferir por meio da representação dos sujeitos da pesquisa, estes consideram o PIBID uma oportunidade significativa de crescimento profissional, fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, bem como dos educadores já em exercício na profissão. Neste mesmo sentido, reafirmam a oportunização da articulação entre teoria e prática, posto que os saberes acadêmicos logram ao se vincular aos saberes do dia a dia da prática pedagógica. Desta maneira, tem-se o PIBID como oportunidade significativa na formação continuada docente no sentido de que a escola é o *locus* privilegiado da tão propalada articulação entre teoria e prática. O PIBID, por sua vez, favorece este encontro e estimula o desenvolvimento e o fortalecimento da formação dos sujeitos envolvidos.

**Palavras-chave:** Formação continuada docente. PIBID – pedagogia ensino médio. Profissionalização docente. Relação teoria e prática. Formação inicial. Política de formação docente.

## ABSTRACT

This Master's dissertation research has as its theme the "Contribution of PIBID to a continued formation of basic education teachers and their educative practice". It is a field research, with qualitative approach, and has as its basis a semi-structured interview which we developed in a public school places at the North of Rio Grande do Sul State. We chose that school to take part on the *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID) – subproject on Pedagogy area, which supervision and action belonging to the URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS university. This program taking place the field-school has started on the second semester of 2012, having and its focuses: knowing the political pedagogical project (PPP) of the school, knowing the school's regiment, the structure of the school and how the teaching program (magisterium) occurs, while we analyzed the studying plans, the working plans of teachers, observations, monitoring and interventions on pedagogic subjects; planning and coordinating pedagogic workshops, pedagogic reading seminaries, pedagogic meetings with teachers with the intention of reflecting on their teaching practice, among other educational actions. About the bibliographic research, we observe that there are both advances and setbacks on education. Brazilian public policies have obtained strength and juridical fundamentals after the 1980s, with the Constitution of 1988 and with the new LDB, Law n. 9394/96, considering such documents as supporters of the idea of a basic education as universal and public. PIBID is a joint action belonging to the Ministry of Education, through the *Secretaria de Educação Superior* – SESU, and the *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* – CAPES and the *Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação* – FNDE. The program has as its focus the valorization of teaching and the intention of achieving quality on Brazilian basic education. It offers scholarships for teaching students, also for university and public school teachers. The activity of the PIBID Program has such importance for the qualification of the teaching formation, because it provides a reflection space to the scholarships belonging to the Pedagogy course, as well as to supervisors, teachers and students from the field-school, what gets closer the University studies and the reality of basic education. Regarding to the continued formation, all the subjects agrees it is indispensable to get a quality education. As it was possible to infer through the representation of the research subjects, they consider PIBID as a significant opportunity of professional growing, strengthen of continued teachers' education, as well as of the teachers who are already working on schools. In this sense, it is reaffirmed the opportunity of articulating theory and practice, once the academic knowledges improve the moment they are linked to the knowledge of the pedagogic reality. Thus, we see on PIBID a significant opportunity to offer continued education for teachers because school is the main *locus* of articulation between theory and practice. The PIBID program promotes this meeting and stimulates the development and the strengthening of these subjects' formation.

**Keywords:** Continued teaching education. PIBID – Pedagogy on High School. Docent professionalization. Relation of theory and practice. Initial Education. Policy of teaching education.

## **LISTA DE SIGLAS**

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF - Constituição Federal

DEB - Diretoria de Educação Básica

EaD - Educação a Distância

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IDEB - Índices de Desenvolvimento da Educação Básica

IES - Instituições de Ensino Superior

IFES

LDB - Lei de Diretrizes e Bases

MP - Medida Provisória

PARFOR - Plano Nacional de Formação Docente

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SESU - Secretaria de Educação Superior

SNE - Sistema Nacional de Educação

TCL – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e da Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UNESCO - Organização das Ações Unidas para a Educação

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 01: Marcos globais da Educação para Todos.....	24
Figura 02: Municípios de abrangência da URI.....	25
Figura 03: Opinião sobre importância da formação continuada.....	69
Figura 04: Palavras-chave importância do PIBID.....	73
Figura 05: Como o PIBID oportuniza a reflexão.....	79
Figura 06: O PIBID e a formação continuada dos futuros professores.....	81
Figura 07: Palavras-chave sobre instabilidade do PIBID.....	84



## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 01: Síntese das Tendências Pedagógicas de Luckesi (1994). .....	62
Quadro 02: Síntese dos modelos pedagógicos de Becker (2001).....	66
Quadro 03 - Orçamento do Projeto de Pesquisa* .....	96

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>11</b>
<b>2 CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>15</b>
<b>3 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE .....</b>	<b>21</b>
<b>3.1 PIBID na URI.....</b>	<b>24</b>
<b>3.2 O PIBID e o Plano Nacional Educação.....</b>	<b>28</b>
<b>3.3 Recentes Normativas do PIBID .....</b>	<b>29</b>
<b>3.4 O PIBID na Escola Campo .....</b>	<b>31</b>
<b>4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO.....</b>	<b>33</b>
<b>4.1 A Formação Docente no Século XXI .....</b>	<b>48</b>
<b>4.2 Do Ensino à Ensinagem.....</b>	<b>50</b>
<b>5 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS.....</b>	<b>52</b>
<b>6 O RETRATO DA REALIDADE ENCONTRADA E A VOZ DOS SUJEITOS .....</b>	<b>62</b>
<b>6.1 A Importância e a Contribuição do PIBID para a Formação Continuada Docente..</b>	<b>63</b>
<b>6.2 O PIBID como Instrumento de Reflexão do Fazer Pedagógico.....</b>	<b>72</b>
<b>6.3 A Importância do PIBID para o Fortalecimento da Formação Continuada dos Futuros Docentes.....</b>	<b>74</b>
<b>6.4 O Impacto das Instabilidades do PIBID na Representação dos Sujeitos .....</b>	<b>76</b>
<b>APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS .....</b>	<b>80</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>87</b>
<b>11 ANEXOS .....</b>	<b>92</b>
<b>11.1 Anexo 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista com Professores do Ensino Médio Curso Normal Seberi/Rs .....</b>	<b>93</b>
<b>11.2 Anexo 02: Entrevista semiestruturada com professores do Ensino Médio Curso</b>	

**Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza localizado no Município de Seberi/RS.....95**

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa intitulada “Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática educativa” tem como objetivo analisar a importância do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID/Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio para a qualificação da formação do profissional docente.

O PIBID<sup>1</sup> é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior – SESU, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, que tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O trabalho do PIBID na Escola Campo compreende uma atividade coletiva relevante para a formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica, o que envolve o fortalecimento da formação inicial dos acadêmicos e a contribuição para um melhor preparo do aluno da educação básica, enquanto futuros graduandos e docentes. Neste sentido busca-se responder a seguinte questão: o trabalho do PIBID na Escola Campo contribui para a formação continuada do profissional do magistério da Educação Básica e o fortalecimento da sua prática educativa?

Sob essa ótica, destaca-se o desejo de contribuir e fortalecer a formação continuada frente a tantos desafios encontrados no decorrer da trajetória docente. Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética e de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento pela capacidade de construí-la conscientemente e de forma emancipatória.

A referida temática desperta um profundo interesse ao estudo das atividades desenvolvidas pelo Programa na escola de Ensino Médio, modalidade Curso Normal, devido a sua importante contribuição à qualificação da formação docente. O PIBID proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos, para os supervisores e professores da escola de Ensino Médio, modalidade Curso Normal, pois possibilita a aproximação dos estudos realizados na Universidade com a realidade das Escolas de Educação Básica que participam

---

<sup>1</sup> O PIBID foi criado através da Portaria Normativa n.16, de 23 de dezembro de 2009, cujo objetivo principal é valorizar o magistério e apoiar os professores em formação inicial. As universidades comunitárias foram incluídas nesse Programa em 2010 (RODRIGUES, et al., 2013).

do PIBID. Tal aproximação diz respeito à relação teoria e prática contribuindo no processo de profissionalização do professor, tanto daquele que está iniciando suas atividades quanto aquele que já atua na carreira docente há algum tempo.

O reconhecimento do professor como um intelectual produtor de conhecimentos deve-se a uma conquista histórica que precisa ser constantemente fortalecida. Talvez a compreensão da autonomia docente possa auxiliar o magistério nessa caminhada, articulando esse conceito ao foco da profissionalidade do professor, sejam profissionais técnicos reflexivos ou críticos é preciso que aceitem e vivenciem a formação permanentemente, a fim de caminhar na perspectiva da autonomia, refletindo sobre a sua prática profissional e desenvolvendo novas maneiras de ensinar e aprender.

Sob esta perspectiva, é possível dizer que o professor ao longo da sua carreira docente participa como autor e ator de um processo de constante aprender e construir-se, visto que, toda prática profissional é também pessoal, o que implica na necessidade de análise e reflexão constante. Sendo assim, enfatiza-se a importância do trabalho coletivo e da formação continuada num exercício de procura, reflexão e debates de forma colaborativa.

Frente às demandas do século XXI percebe-se que a aprendizagem é um desafio, pois os novos alunos têm outras maneiras de estar na vida, de aprender, de trabalhar com o cérebro, e o professor com formação desconexa a esta realidade precisa atualizar-se. Isto implica, obviamente, num conjunto de mudanças que leva à percepção de que muito mais que consumir conhecimento, é importante a criação e construção do mesmo na escola.

O PIBID, sob a visão do professor da Escola Campo, apresenta uma proposta que vem ao encontro das demandas que apontam a complexidade na educação, pois, ao fortalecer a formação inicial dos acadêmicos bolsistas possibilita-se a relação teoria e prática, concomitantemente, movimenta-se os saberes já construídos e, muitas vezes enraizados pelos professores que já atuam na Educação Básica avançando para mudanças que levam à transformação do que são os processos de aprendizagem.

No desenvolvimento do estudo, no primeiro capítulo são abordados os saberes docentes, a profissionalização do professor e a formação continuada em relação ao PIBID na Escola Campo que para o acadêmico é a oportunidade de gerar experiências na constituição do ser professor, e para o profissional da educação a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual deve organizar suas práticas educativas.

Na sequência, o segundo capítulo versa sobre como o PIBID foi pensado, como está sendo conduzido atualmente e qual a sua relação com a política nacional de formação docente. O terceiro capítulo aborda como estão sendo construídas as práticas educativas dos

professores do magistério da Educação Básica e por fim apresenta-se a contribuição do PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência para a formação continuada docente das instituições de formação de professores da Educação Básica.

Nesse sentido espera-se contribuir com a discussão atual sobre a importância do PIBID enquanto Programa de incentivo à formação do professor e no fortalecimento de sua prática educativa. Objetiva-se analisar a contribuição do mesmo na formação continuada dos professores, para compreender a importância deste Programa na qualificação da formação docente e no fortalecimento de sua prática pedagógica.

Nesta perspectiva, buscou-se investigar as produções científicas em nível de mestrado e doutorado que se relacionavam com a temática proposta pelo trabalho, compreendida nos anos 2003-2013. Assim entende-se que o ensino atual caracteriza-se pela competência profissional do professor em sua prática educativa, mais contextualizada e significativa a realidade dos alunos, o qual se apresenta como *sujeito ativo* e o professor como *mediador* desta prática.

Neste sentido, aproxima-se ainda mais teoria e prática. Significativamente acontece o fortalecimento da formação dos docentes, numa relação entre teorias estudadas e a realidade diária do fazer pedagógico, num movimento de formação contínua, o que acontece a partir da reflexão, da análise, da criticidade, da avaliação e principalmente do diálogo.

Percebe-se a partir disso que os processos de construção são recíprocos entre professor, professor supervisor e acadêmicos. O diálogo constante favorece um momento de trocas e partilha de saberes, o que possibilita a cada sujeito uma constante formação baseada na personalidade e na profissionalidade de cada um tendo em vista a autonomia e o *lôcus* de trabalho.

Estudar as formas de formação continuada do professor e identificar qual a sua importância para o atual contexto social proporciona fazer uma análise de como o PIBID foi pensado e como está sendo conduzido atualmente e qual a sua relação com a política nacional de formação docente com o intuito de identificar como as práticas educativas dos professores do magistério da educação básica vêm se construindo, e observar como o PIBID contribui para a formação continuada dos docentes das Instituições de formação de professores da educação básica.

Diante disso, compreende-se que o PIBID é um Programa que objetiva a relação da universidade com a educação básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos e a formação permanente e continuada dos professores que já atuam na educação. Para tanto se enfatiza que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser”

professor, estar comprometido com seu ofício, estabelecendo relações do conhecimento prático e teórico, constituindo-se profissional da educação.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Os caminhos metodológicos deste capítulo tem a intenção de delinear a metodologia que orientou esta pesquisa. Desta forma, apresenta-se a opção e concepção de pesquisa, o desenho metodológico, a escolha dos sujeitos e espaços da pesquisa e a escolha dos instrumentos de coleta e análise de dados.

A formação continuada do professor é uma exigência da sociedade atual. Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que a competência torna o professor capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho.

Cada vez mais o dar-se conta da complexidade da tarefa de educar torna-se necessário. Não somente dar-se conta, mas articular ações que venham ao encontro desta demanda. Para tanto, investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes através de estudos contínuos e formação constante, torna-se um fator muito importante neste processo. A formação continuada do professor favorece rompimento do individualismo, haja vista sejam aproveitados os momentos de coletividade na escola, nos quais a partilha de experiências e o estudo de teorias entrelaçam-se em um diálogo colaborativo e participativo fortalecendo os interesses do grupo.

Neste sentido, procurando compreender a prática docente e considerando a importância da formação continuada, a pesquisa desenvolvida é qualitativa, numa abordagem filosófica que segue os preceitos da hermenêutica, enquanto princípio norteador da postura do pesquisador buscando entender a importância da formação continuada docente na prática pedagógica, uma vez que a hermenêutica apresenta-se como um ramo da filosofia, voltada para a compreensão humana e a interpretação da realidade social. Para Gadamer (2005, p.30):

[...] as ciências do espírito acabam confluindo com as formas de experiência que se situam fora da ciência: com a experiência da filosofia, com a experiência da arte e com a experiência da própria história. São modos de experiência nos quais se manifesta uma verdade que não pode ser verificada com os meios metodológicos da ciência.

Nesta perspectiva, o autor aponta de modo preliminar a hermenêutica definida como um básico estar em movimento, que constitui sua finitude e historicidade e, desse modo acaba por incluir a sua experiência no mundo, configurando-a como o estudo do ser, da linguagem, ou seja, o ser que pode ser compreendido é linguagem, pois segundo o autor “a hermenêutica é, muito antes, uma visão fundamental acerca do que significa em geral, o pensar e o conhecer



para o homem na vida prática, mesmo se trabalhando com métodos científicos” (GADAMER, 2000, p.18-19).

Quando se percebe que a hermenêutica é baseada na abertura ao outro e que a linguagem é a base do conhecimento, conclui-se que o diálogo é meio pelo qual se pode superar o limite do conhecimento e então conhecer o novo (PEREIRA, et al, 2012, p.106).

Para Pereira; Claro (2012, p.91-92) a expressão *hermenêutica* tem origem no grego antigo, mais precisamente do verbo *hermeneuein* (interpretar) e no substantivo *hermeneia* (interpretação). Embora estudos apontem diferentes vertentes, como a histórica, a etimológica ou a mitológica, a *hermenêutica* está associada basicamente à interpretação. Neste sentido, Pereira (et al, 2012, p.92) explica que:

É necessário, então, vislumbrar uma educação emancipatória, para que o sujeito perceba o mundo antes de racionalizá-lo, aflorando a criticidade que possibilitará um agir ético do ser humano em sociedade, um agir de compreender a si e ao outro, um agir hermenêutico em suas relações com o mundo.

Para compreender melhor a contribuição da hermenêutica de forma epistemológica é oportuno propiciar ao leitor um novo olhar para o mundo, a vida e as relações sociais. Haja vista que a hermenêutica e educação como pesquisa social é de profunda relevância, pois a mesma leva à compreensão da pesquisa nas relações sociais, em relação com a educação e as possibilidades na pesquisa em educação.

A metodologia da pesquisa tem como referência a experiência da supervisão e professores da Escola Campo localizada no município de Seberi/RS na formação acadêmica docente por intermédio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência- PIBID – Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio, URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS.

Quanto à delimitação da pesquisa a escolha se deu por uma instituição que iniciou sua história enquanto educandário com o Curso Magistério, atualmente Ensino Médio, modalidade Curso Normal, o qual se mantém na formação de professores há 63 anos. Por ser uma escola de grande porte e desenvolver diferentes modalidades de ensino, o Curso Normal apresenta-se como referência da escola. Neste sentido, entendeu-se que a mesma possibilitava um alcance da totalidade dos sujeitos envolvidos. A amostra do quadro docente atingiu a totalidade dos professores que atuam no Curso Normal.

O Programa desenvolvido na Escola Campo iniciou no segundo semestre de 2012 tendo como principais atividades observadas e realizadas: conhecimento do Projeto Político Pedagógico/PPP, do Regimento Escolar, da Estrutura e do Funcionamento do Curso Normal;

análise dos Planos de Estudos, planos de trabalho do professor, observações, monitorias e intervenções nas disciplinas pedagógicas; planejamento e coordenação de oficinas pedagógicas; seminários de leituras pedagógicas; encontros pedagógicos com docentes com o intento de refletir sobre a prática; dentre outras ações educacionais.

Sob esta ótica, a pesquisa foi desenvolvida quanto aos fins como descritiva, na forma de estudos exploratórios e quanto aos meios foi realizada uma pesquisa de campo e bibliográfica. Considera-se que a atividade do PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, uma vez que, proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como, para supervisores professores e alunos da Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

O universo da pesquisa abrange a Escola Campo e professores do Ensino Médio, modalidade Curso Normal. A amostra do quadro docente atingiu a totalidade dos professores que atuam neste nível de ensino, nas disciplinas pedagógicas que fazem parte das ações do PIBID.

No que tange os princípios éticos da pesquisa com seres humanos, foram considerados os princípios de beneficência, não maleficência e justiça. Em relação à beneficência os sujeitos, ampliaram seus conhecimentos através do material resultante da pesquisa e não teve maleficência, porque seus nomes não foram expostos e as questões de pesquisa não fizeram referência ao seu conhecimento teórico acerca do assunto referente à pesquisa. Neste sentido, salienta-se que os resultados da pesquisa podem trazer possibilidades de melhoria nas práticas dos cursos de formação de professores na educação básica, na medida em que suscitam os pontos positivos destacados pelos sujeitos, bem como as fragilidades apontadas. Além disso, tem-se a pretensão de, modestamente, contribuir com a produção de conhecimento original sobre o tema, de maneira a provocar a realização de outras pesquisas. Como acrescenta Streck (2005, p.14) “[...] todas as pesquisas contribuem de alguma forma para um acúmulo de conhecimentos que em certo momento pode permitir passos maiores ou a descoberta de caminhos alternativos na compreensão da realidade”.

Para a realização do estudo, foram adotados os princípios éticos da pesquisa em seres humanos: beneficência, respeito à dignidade humana e justiça, conforme os preceitos da resolução n.466/12 do conselho nacional de saúde, ministério da saúde,

sobre as normas que regulamentam a pesquisa envolvendo seres humanos (BRASIL, 2012)<sup>2</sup>.

Em relação à coleta de dados, utilizou-se as técnicas da entrevista semiestruturada proporcionando uma compreensão de como os docentes contemplavam o PIBID Pedagogia Ensino Médio em sua atividade prática e formadora. A entrevista foi realizada com Supervisores e professores que trabalhavam nas disciplinas pedagógicas do Ensino Médio Curso Normal no período de 2013 a 2016.

Para tanto se utilizou a técnica da entrevista qualitativa<sup>3</sup>, neste sentido os autores Bauer; Gaskell (2002) utilizam o termo “entrevista qualitativa” para se referir à entrevista com grupo focal e individual. Para o autor, as entrevistas são importantes elementos na pesquisa qualitativa que “pode desempenhar um papel vital na combinação com outros métodos”. Da mesma forma foi utilizada a técnica de análise de dados qualitativos, permitindo compreender as informações coletadas, tendo presente à teoria abordada no referencial teórico.

A entrevista é considerada um dos instrumentos básicos na captação imediata e corrente da informação desejada.

A entrevista se constitui em uma estratégia para obter informações frente a frente com o entrevistado o que permite, ao entrevistador, o estabelecimento de um vínculo melhor com o indivíduo e maior profundidade nas perguntas que previamente elaborou como roteiro (TRIVIÑOS, 1999, p.73).

Desse modo, compreendeu-se a entrevista como uma conversação na qual as partes buscaram informações para determinadas finalidades. Tendo em vista a temática abordada, a entrevista utilizada foi semiestruturada, validando o fato da existência de um roteiro para o início da mesma, não impedindo a inclusão de novos questionamentos pertinentes.

Para Birk (2004 p.79) “a entrevista semiestruturada desenrola-se a partir de um esquema básico, mas não é aplicado rigidamente, permitindo adaptações realizadas

---

<sup>2</sup> No que faz menção a **não maleficência, foi firmado** o compromisso de não causar danos psíquicos, morais e éticos. Desta forma não serão identificados os sujeitos nos questionários e não foram realizadas perguntas que viessem a constranger os sujeitos envolvidos na pesquisa, primando pelo respeito à pessoa, estes serão desidentificados em qualquer publicação que resultar da pesquisa. E no que se refere à **justiça, entendeu-se que** a pesquisa tem relevância social e uma distinção ao professor voltada para a formação continuada do profissional da educação e do ambiente, assegurando todos os benefícios entre os sujeitos da pesquisa. Da mesma forma foi utilizado o termo de consentimento livre e esclarecido (TCL) com os sujeitos, impresso em duas vias, uma via para o colaborador e a outra arquivada pelo pesquisador.

<sup>3</sup> A entrevista qualitativa tem como objetivo a “compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações, em relação aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos” (BAUER; GASKELL, 2002, p.65).

inclusive no momento da efetivação da entrevista”. No momento da pesquisa foram realizadas entrevistas individuais<sup>4</sup> com todos os sujeitos/atores da pesquisa.

Bauer; Gaskell (2002, p.73-74) afirmam que “quando nós lidamos com sentidos e sentimentos sobre o mundo e sobre os acontecimentos, existem diferentes realidades possíveis dependendo da situação e da natureza da interação. Desse modo, a entrevista é uma tarefa comum, uma partilha e uma negociação de realidades”. Para o autor, em uma entrevista individual o entrevistado assume o papel central no palco e a visão de mundo pessoal do mesmo é explorada em detalhes. Por esse motivo, a entrevista individual foi utilizada na pesquisa em tela, para que se conheça em profundidade a visão dos sujeitos/atores quanto ao pensamento, ação/prática e perspectiva em relação ao PIBID Pedagogia Ensino Médio e a formação continuada docente<sup>5</sup>.

Por esta pesquisa ser qualitativa, a análise, no decurso da organização do material coletado esteve presente na construção da problemática de pesquisa, na verificação da pertinência das questões estudadas, nas tabulações dos dados, nas análises de documentos e em outras informações que foram pertinentes e que fazem parte da coleta de dados. Segundo Lüdke e André (2004) a organização do material coletado para a análise qualitativa é dividida em dois momentos:

A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LÜDKE; ANDRÉ, 2004, p.45).

Inicialmente ocorreu a aproximação de forma empírica com os sujeitos da pesquisa na constituição e na coleta dos dados. Em seguida, acontece o término da coleta de dados e a construção de um conjunto de categorias descritivas, que auxiliaram no agrupamento de ideias e de conceitos que se articularam proporcionando uma compreensão acerca das questões de pesquisa.

Portanto, para que essa análise se concretizasse de forma segura, foi necessário que atendesse aos critérios de credibilidade e de forma consequente, validade e fidedignidade, sendo baseada em fontes e documentos válidos, pois a fidelidade nos

---

<sup>4</sup> A entrevista individual configura-se em uma interação entre entrevistado(s) e entrevistador, na qual várias realidades e percepções são exploradas e desenvolvidas. Com isso, há uma troca de ideias e de significados que conduzem a conversa para uma produção de conhecimento em conjunto.

<sup>5</sup> Salienta-se que as entrevistas realizadas no período proposto da pesquisa serão registradas e manuscritas, não sendo utilizado gravador para a aplicação do instrumento. Os documentos, dados dos sujeitos e termos de consentimento livre e esclarecido oriundos da pesquisa serão guardados pelo pesquisador por um período de cinco anos, após, serão incinerados.

dados coletados e analisados é que garantem a confiabilidade na interpretação feita pelo pesquisador.

Cabe ressaltar, que a pesquisa teve a intencionalidade de não ser envolta a interesses pessoais do pesquisador, para que desta forma não ocorresse indução a respostas, ou até mesmo, considerando o sujeito apenas como um número a mais em sua pesquisa.

### **3 O PIBID COMO POLÍTICA DE FORMAÇÃO DOCENTE**

O presente capítulo tem como objetivo fundamentar a contribuição do Programa na formação docente através do Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio. O trabalho apresenta questões pertinentes aos saberes docentes, à profissionalização do professor e à formação continuada dos professores em exercício de sua profissão, haja vista que o PIBID, sendo um programa de política pública, gera a oportunidade de adquirir experiências na constituição do ser professor para os acadêmicos bolsistas e para o profissional da educação a possibilidade de formar-se de maneira abrangente e contextualizada com o espaço no qual organiza suas práticas educativas.

O PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O Programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência teve seu marco inicial através da Portaria n.38, de 12 de dezembro de 2007. Este surge como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura, visando, dentre outros aspectos, à valorização do magistério. Um dos objetivos do Programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como o fortalecimento da formação continuada dos profissionais do magistério que já atuam na carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica pública brasileira.

De acordo com Gatti (2011, p.13) quando se direciona a perspectiva às políticas, implica em lançar um olhar no marco de governo “ou de governos que se sucedem em uma sociedade, e não as tratando com programas esparsos ou de forma genérica, sem ancoragem”. Em outras palavras, políticas educacionais são as ações governamentais direcionadas à educação. Por óbvio, as políticas de formação docente consistem em estratégias do poder público no sentido de qualificar/profissionalizar os professores. A formação, por sua vez, bem

como as políticas educacionais de inclusão e de universalização são consequência de demandas que provém de diversas vertentes, sendo principalmente:

a) Atender ao disposto na Constituição Federal (CF) de 1988, que prevê, em seu artigo 205 que “a educação é um direito de todos e dever do Estado [...]” (BRASIL, 1988);

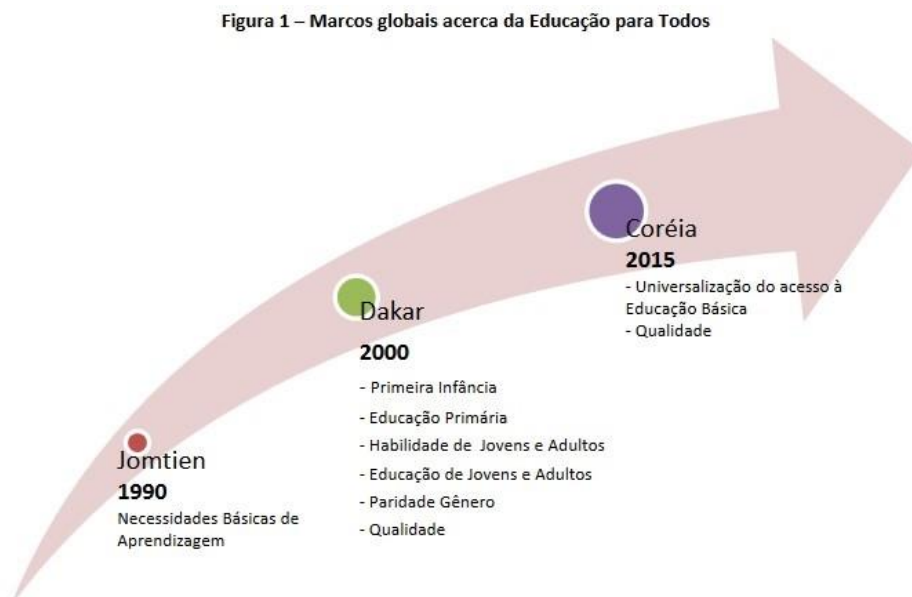
b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9394/96 – brasileira, que reproduz o artigo 205 da CF/1988 em seu artigo 2º, além de garantir, no artigo 4º, I, a “educação básica, obrigatória e gratuita” ainda o artigo 86, § 3º, III, dispõe sobre a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício [...]”. (BRASIL, 1996).

c) O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014, na meta 15, prevê uma “política nacional de formação dos profissionais da educação [...]” (BRASIL, 2014), como mais adiante será aprofundado;

d) Acordos internacionais como a Conferência Mundial da Educação para Todos, na Tailândia, em 1990, a de Dakar, em 2000 e mais recentemente, em 2015, na Coreia do Sul, tendo como financiadores a Organização das Ações Unidas para a Educação (UNESCO); o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD); e o Banco Mundial (BM). Há um comprometimento de todos os países participantes, principalmente, com a universalização, o acesso e a permanência na educação básica (MEC, 2014).

Como é possível depreender, as políticas públicas educacionais e, dentro delas, as políticas de formação docente são fruto de um complexo emaranhado de demandas, interesses, acordos e princípios ideológico-financeiros que nem sempre vão ao encontro das reais necessidades do país ou da comunidade, nem tampouco contemplam a opinião dos envolvidos em última instância: a comunidade escolar. A figura (01) apresenta os principais objetivos (marcos) de cada das conferências referidas anteriormente.

Figura 01: Marcos globais da Educação para Todos



Fonte: BRASIL (2014, p.5).

Quanto às políticas de formação docente dos últimos anos pode-se citar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), que consiste em “um sistema integrado majoritariamente por IFES que oferecem cursos de educação a distância (EaD) em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação” (GATTI, 2011, p.251). A prioridade do Programa é o atendimento a professores da educação básica que não tiveram acesso ao ensino superior.

Outra política de formação que caminha na mesma direção da UAB é o Plano Nacional de Formação Docente (PARFOR), com a finalidade de oferecer curso superior aos professores que já atuam na educação, mas sem a devida formação. Assim, dentro do bojo de políticas de formação, pode-se incluir o PIBID, tema desta dissertação.

A importância de políticas como as que se acaba de citar reside no aperfeiçoamento docente, tendo em mente um Sistema Nacional de Educação (SNE), visando uma educação de qualidade (MEC, 2014). O entrave para políticas como estas, segundo Gatti; Barreto; André (2011) é a sua falta de continuidade, principalmente quando há troca de governos estaduais e municipais. Em nível federal a situação não tem se mostrado diferente, posto que, por questões ideológicas e, principalmente econômicas, a maioria das políticas de formação têm sofrido cortes<sup>6</sup>.

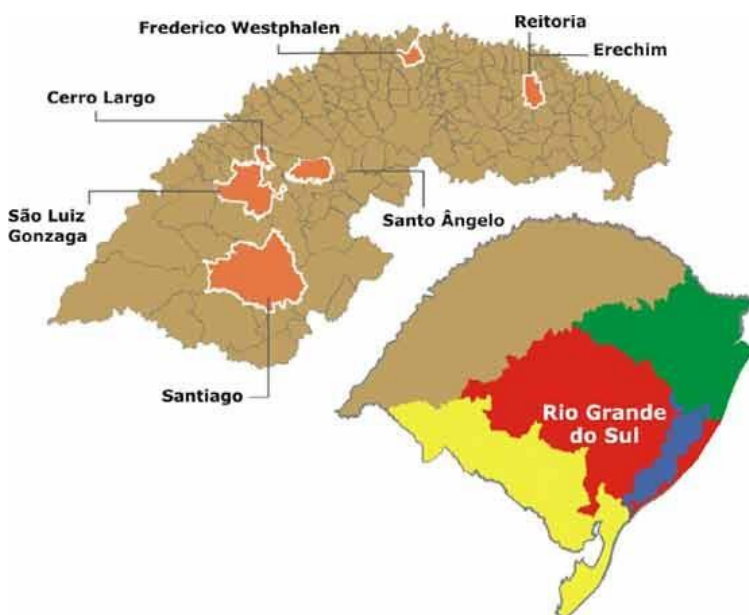
<sup>6</sup> Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/economia-e-emprego/2016/03/governo-envia-ate-o-dia-22-projeto-para-renegociar-divida-dos-estados>>. Acesso em: 19 nov. 2016.



### 3.1 PIBID NA URI

Organizada em quatro *campi* e duas unidades de extensão, a Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI) está presente nos municípios gaúchos de Frederico Westphalen, Erechim, Santo Ângelo, Santiago, São Luiz Gonzaga e Cerro Largo. Caracteriza-se por ser uma universidade comunitária com forte penetração nas comunidades em que se insere. A figura 02 mostra a área de abrangência da URI.

Figura 02: Municípios de abrangência da URI



Fonte: site institucional da Universidade<sup>7</sup>.

Ainda jovem, foi reconhecida em 1992, por meio de Portaria n.708, de 19 de maio daquele ano, a URI é o resultado da fusão de Instituições de Ensino Superior (IES) isoladas que compunham o Distrito Geo-Educacional 38. De acordo com o site institucional da universidade, sua denominação se justifica pelo sentido: “de um lado, por integrar comunidades de uma mesma região geográfica (Norte e Nordeste do RS); de outro, porque seus *campi*, em sua história, têm forte integração com a comunidade regional e são comprometidos com o desenvolvimento da sua região<sup>8</sup>”. Desta maneira, atualmente (2016), a URI conta com um universo de mais de 15 mil alunos de graduação, 38 cursos de pós-graduação *Lato Sensu* e nove cursos *Stricto Sensu*, sendo sete mestrados e dois doutorados.

<sup>7</sup> Disponível em: <[http://www.reitoria.br/reitoria\\_uri/show.php?pag=1001](http://www.reitoria.br/reitoria_uri/show.php?pag=1001)>. Acesso em: 19 nov. 2016.

<sup>8</sup> Disponível em: <[http://www.reitoria.br/reitoria\\_uri/show.php?pag=1001](http://www.reitoria.br/reitoria_uri/show.php?pag=1001)>. Acesso em: 19 nov. 2016.

Com relação ao PIBID, de acordo com Canan (2012, p.31), “a URI passou a integrar o programa em 2010”, por intermédio do Edital n.018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. A partir desta data a universidade mantém o programa no âmbito dos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras-Português, Educação Física licenciatura e Matemática (para o ensino médio) e licenciatura em Pedagogia. A autora esclarece que, a partir do PIBID, as IES devem apresentar propostas

compatíveis com os propósitos definidos pela CAPES para o programa, sendo que as atividades do PIBID deverão ser cumpridas tanto em escolas com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) abaixo da média da região/estado enquanto naquelas que tenham experiências bem-sucedidas de trabalho pedagógico e de ensino-aprendizagem, de modo a apreender diferentes realidades e necessidades da educação básica e de contribuir para a elevação do IDEB, aproximando-o do patamar considerado no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (CANAN, 2012, p.32).

Em estudo realizado no ano de 2011 com um grupo de acadêmicos do curso de Pedagogia da URI no PIBID, a pesquisadora constatou a importância do PIBID como política de formação e de valorização do professor, além de consistir em uma técnica facilitadora da relação entre teoria e compromisso com um projeto social, político e ético:

Há um sentimento de pertencimento, de autoestima elevada, de gosto pela docência, de abandono da visão romântica da profissão por uma visão realista, crítica, comprometida com a formação e a docência. Por esse viés, precisamos acordar com a ideia de que o PIBID tem sido um diferencial importante na formação às acadêmicas, que não hesitam em defender a continuidade do programa e em indicar a participar de outras colegas. (CANAN, 2012, p. 39).

Ainda assim, apesar de todos os benefícios comprovados essa pesquisa e outras (CORREIA, 2012; GATTI et. al., 2014; LEMOS; SARTURI, 2013), as políticas de reajuste da economia têm colocado à deriva políticas de formação docente como o PIBID, como é tratado mais adiante. Ao ser lançado em 2007, a prioridade de atendimento do PIBID eram as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino médio, dada a carência de professores nessas disciplinas. No entanto, com os primeiros resultados positivos as políticas de valorização do magistério e o crescimento da demanda, a partir de 2009, o programa passou atender toda a Educação Básica incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Atualmente, a definição dos níveis a serem atendidos e a prioridade das áreas cabe às instituições participantes, verificada a necessidade educacional e social do local ou da região. (CAPES, 2014).

Neste mesmo sentido, o Decreto n.7.219 estabeleceu em 24 de junho em 2010, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

Fica instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica (BRASIL, 2010).

Esse decreto deu abertura à criação da Política Nacional de Formação Docente, que tem a finalidade de organizar a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para a educação básica em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Almejava-se com isso uma maior qualificação dos profissionais de cada área, aperfeiçoando a formação inicial dos acadêmicos dos cursos de licenciatura e inserindo os futuros professores no cotidiano das escolas da rede pública de educação.

Assim, com a integração entre as IES e a educação básica, a escola acaba se tornando protagonista nos processos de formação dos estudantes de licenciatura, e os professores mais experientes passam a atuar como coformadores desses futuros docentes, na expectativa de que se elevem os índices da educação básica encontrados hoje no Brasil.

De acordo com a plataforma digital da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a base educacional que fomenta a reunião dos programas coordenados pela Diretoria de Educação Básica (DEB) da CAPES

[...] insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. Na base de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica<sup>9</sup>.

Com base nessa matriz e considerando a complexidade da formação de docentes, a DEB organiza seus programas levando em conta diferentes momentos da formação: (1) a inicial; (2) a continuada e a extensão, e (3) a formação comprometida com a pesquisa. A retroalimentação e a sinergia entre os programas e o fato de um programa poder ser enquadrado em mais de um momento, dependendo do enfoque adotado, no intuito de melhorar os resultados educacionais (CAPES, 2014, p.10).

Como toda política, algumas medidas foram planejadas e colocadas em prática, dando abertura ao PIBID, que tem, segundo a CAPES (2014, p.11), “o objetivo de estimular a

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em 19 nov. 2016.

docência e implantar ações que valorizem o magistério entre os estudantes de graduação”. Segundo o Decreto n.7.219/2010:

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, executado no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação básica pública brasileira. (BRASIL, 2010).

Assim, o Programa constitui-se numa das alternativas para melhorar a formação inicial na área das licenciaturas, considerando as conexões entre os diversos saberes, principalmente entre os saberes propiciados pela Universidade e os saberes da experiência vivenciada em sala de aula, sendo que os bolsistas participantes deste programa entram em contato com a realidade vivenciada por professores da educação básica. Deste modo, a formação acadêmica passa a ser o primeiro passo de uma caminhada que requer um contínuo processo de construção, exigindo ação, reflexão, dinamismo.

Segundo explica Nóvoa (2009) a importância do professor tem estado em destaque nos últimos anos, pese que na maioria das vezes por motivos de responsabilização do fracasso escolar. O autor pondera que, neste cenário, dois fatos devem ser seriamente levados em conta: a) questão da diversidade, posto que, como antes dito, há um consenso mundial em torno da inclusão e universalização da educação básica, trazendo para dentro da escola um universo multiétnico, multissocial, multirracial e multicultural; b) questão das novas tecnologias revolucionando a rotina da sociedade e da escola, desafiando os docentes.

Pois bem, levando-se em conta os fatos apresentados, é mister que todos os professores possam contar com políticas de formação que os auxiliem a inserir-se neste novo cenário da maneira mais profissional possível. Esta formação, ainda de acordo com Nóvoa (2009), para que seja eficiente e oportunize um desenvolvimento profissional equilibrado deverá articular-se entre

[...] a formação inicial, indução e formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc. (NÓVOA, 2009, p.4-5).

Assim, conclui o autor, o professor terá subsídios que lhe permitirão atuar de maneira profissional. Muitos aspectos contemplados nessa formação podem ser encontrados no PIBID,

especialmente a questão do acompanhamento, do trabalho em equipe e do professor reflexivo e pesquisador.

### 3.2 O PIBID e o Plano Nacional Educação

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, para atuar na docência se recomenda a formação de professores em nível superior. Porém, o Ensino Médio, modalidade Curso Normal ainda é aceito na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Para preencher seus quadros de educadores diversas secretarias aceitam inscrições nos concursos daqueles que têm a formação somente no Ensino Médio, modalidade Curso Normal. No entanto, algumas das metas do Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 preveem:

- Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do *caput* do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
- Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
- Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
- Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os(as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos(as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, PNE, 2015).

Em que pese que ainda faltem incentivos para a formação continuada ou ainda há estudantes que não se sentem motivados a ingressar ou permanecer nos Cursos de Licenciatura, pode-se observar que nos últimos anos estão sendo inúmeros os incentivos e programas lançados pelos órgãos governamentais, como antes mencionado, tais como UAB, PARFOR e PIBID. Em relação ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) a meta era beneficiar, até 2015, 100 mil estudantes com o propósito de aproximar os acadêmicos ainda no período da graduação do ambiente escolar.

Podemos destacar que a formação qualificada e experiência fazem a diferença na qualidade da educação e no desempenho dos alunos. Para tanto, reafirma-se a necessidade e a importância do desenvolvimento desta pesquisa, para que possamos analisar a relevância de uma formação construída pela teoria nos bancos universitários e a experiência e prática desenvolvida pelo PIBID nas escolas de Educação Básica.

A pesquisa em apreciação foi viável pela importância do tema pesquisado, bem como pelo fato de que o Curso de Pedagogia da URI/Câmpus de Frederico Westphalen tem bolsistas atuantes e egressos do Programa PIBID, podendo, desta forma, viabilizar a pesquisa e atender a seu objetivo principal.

Voltando às metas do PNE para o decênio 2014-2024, o PIBID atende especialmente ao disposto na meta 15 (da formação docente). Ainda que, como estabelece Canan (2012), não seja possível precisar exatamente os impactos do PIBID na formação docente (meta 15 do PNE), sua contribuição é citada em diversas pesquisas, como já aludido. Segundo a autora, “já é possível que olhemos para algumas ações e avaliemos seus resultados no intuito de compreendermos em que medida a tão sonhada política de formação de professores será efetivada”. (CANAN, 2012, p.40).

O PIBID possibilita ao futuro docente um contato real com a situação escolar brasileira antes de sua titulação. Esta experiência evidencia toda a complexidade e os desafios da docência, numa concepção real e do contexto idealizado. Em contrapartida, esses acadêmicos oferecem aos docentes já em exercício e à escola de uma maneira geral, a oportunidade de repensar o fazer pedagógico, oxigenando o processo de ensino-aprendizagem com novos saberes, tecnologias e métodos. Este processo pode-se denominar como a articulação entre teoria e prática, a qual atende à meta 15 do PNE, como já referido, numa dupla via: a de formação em nível de ensino superior dos novos docentes (BRASIL, 2014) e, como acréscimo, a formação em serviço daqueles professores que já se encontram em atividade. (NÓVOA, 2009).

### **3.3 Recentes Normativas do PIBID**

Em 11 de abril do ano de 2016, o presidente da CAPES aprova o regulamento do PIBID por meio da Portaria n.46, de 11 de abril de 2016, a qual revoga a Portaria n.096, de 18 de julho de 2013. Assim, o PIBID Pedagogia – Ensino Médio passa a atuar nos níveis de ensino de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, especificamente nos eixos estruturantes da

Alfabetização e do numeramento, contemplando apenas escolas que apresentassem o índice do IDEB abaixo da média. Neste sentido, entende-se que o PIBID-Pedagogia perderia sua essência enquanto fortalecedor da formação inicial – no caso dos graduandos - e continuada do profissional do magistério da educação básica. Tal concepção parece contemplar somente as escolas consideradas como “problema”, deixando de disseminar as boas práticas (NÓVOA, 2009), como tem apontado as pesquisas sobre o PIBID. Neste sentido, Rodrigues; et al. (2013, p.167) dizem que “o PIBID é a oportunidade de gerar experiência na constituição do ser professor, e isso representa, para o profissional da educação, a possibilidade de formar-se abrangente e contextualizada com o espaço no qual deve organizar suas práticas educativas”.

A nova portaria n.46/2016, a CAPES propõe uma mudança radical de enfoque do Programa, assim como torna precário o trabalho pedagógico desenvolvido pelo PIBID junto à formação docente e a atuação dos bolsistas nas escolas parceiras. Assim, observa-se as intenções da CAPES e do MEC em estabelecer correlação entre o PIBID e outros programas com o olhar apenas para o processo de *alfabetização na idade certa*, esquecendo, por exemplo, da formação inicial e continuada de professores face ao grande número de professores sem formação em licenciatura e às distorções na área de formação de professores para atuar na educação básica, especialmente aquelas referentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio.

Neste sentido, Jung; Sudbrack (2016, p.41) alertam que:

Com relação à criação de uma política educacional, esta normalmente parte de uma demanda, mas sua verdadeira origem poderá ser proveniente de pressão de organizações internacionais, organizações privadas e/ou organizações não governamentais. As políticas públicas surgem, caracterizam-se normalmente em meio a tensões e conflitos sociais e a elas se atribui a capacidade de superação destes embates no lastro da organização do estado.

Após mobilização da Pró-Reitoria de Graduação, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, de representantes das IES, do Forpibid e dos coordenadores Institucionais, partindo das instabilidades vividas pelo Programa desde o final de 2015, iniciando o ano 2016 com perspectivas de corte de bolsas e conseqüentemente extinção dos projetos institucionais aprovados pelo Edital 061 e 066/2013, uniram-se na busca incansável de manter este edital em vigência. Este fundamenta a importância do Programa para a construção do perfil dos futuros profissionais da educação ao chegar ao mercado de trabalho melhor qualificados e mais capacitados para desenvolver suas funções no magistério.

Neste sentido, em 15 de junho de 2016, a CAPES revoga a Portaria n.46/2016, referente ao regulamento do PIBID, passando a vigorar a Portaria n.84/2016, a qual dá continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Programa em sua essência, entendendo que o futuro profissional da Educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares e vivenciar o cotidiano da realidade escolar estabelecendo relações de construção do conhecimento na prática educacional.

Diante disso, Rodrigues; et al. (2013, p.11-12) dizem que:

É nesse viés que o PIBID fornece ao acadêmico a oportunidade de estabelecer conexões mais concretas entre os saberes, de compreender-se como professor. É o espaço escolar que os conhecimentos construídos até então, desencadearão o sentimento de identidade com a docência.

Nada, porém, é definitivo. O momento político e econômico ao final deste ano de 2016 é de instabilidade e grandes medidas de ajuste fiscal. A referência que se faz é com relação ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e do clima de grande austeridade inaugurado pelo governo provisório de seu vice, Michel Temer. Neste sentido, em setembro de 2016 foi proposta e tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional, PEC 241 que congela os gastos públicos por 20 anos. Paralelamente, tramita a Medida Provisória (MP) 746/2016, que reforma o ensino médio e introduz várias mudanças no sistema educacional brasileiro, juntamente com o Programa Escola Sem Partido<sup>10</sup>.

### **3.4 O PIBID na Escola Campo**

A articulação entre a universidade e a Escola Campo de educação básica, segundo Lüdke (2009), começa pela formação do professor realizada pela primeira – a academia - que precisa contribuir para uma educação básica de qualidade na segunda – a escola.

A Resolução n.2/MEC/CNE, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial nível superior e para a formação continuada reafirma esta articulação quando considera “a unidade teoria-prática” (BRASIL, 2015, p.2) como um dos princípios da Base Comum Nacional para a formação inicial e continuada. Também é citada no § 5º, V: “a articulação entre teoria e prática no processo de formação

---

<sup>10</sup> Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias>>. Acesso em: 11 out. 2016.



docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. (BRASIL, 2015).

Mais uma vez percebe-se que o PIBID atende aos requisitos de formação, não somente como articulador entre a teoria e a prática, mas também por possibilitar a vivência concreta da educação básica, além de oportunizar a formação continuada, como estabelece o § 2º da Resolução 2: “As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica [...]”. (BRASIL, 2015).

Portanto, observa-se que o PIBID na Escola Campo compreende uma atividade coletiva e relevante para a política de formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica, pois, além de envolver este profissional no processo fortalece a formação inicial dos acadêmicos bolsistas e contribui para um melhor preparo dos alunos da educação básica enquanto futuros profissionais do magistério. Dessa forma, fica estabelecida a relação entre Universidade e Escola de Educação Básica, os sujeitos interligados são os coordenadores, os supervisores, os professores, os acadêmicos e os alunos.

Nessa perspectiva, o trabalho docente assume uma responsabilidade social através de uma prática educativa ética e de uma relação dialógica que implica respeito, solidariedade, justiça e permite o avanço do conhecimento pela capacidade de construí-la conscientemente de forma emancipatória.

A iniciativa também propõe incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como coformadores dos futuros professores. (CAPES, 2013, s/p).

## 4 FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Ao abordar a referida temática compreende-se que o desenvolvimento educativo das escolas e dos professores prevê um processo democrático da educação, que oportuniza a construção da autonomia profissional e social envolvendo a coletividade. Sobre a coletividade Tardif (2002) afirma que o saber do professor é um saber social, porque é uma prática social e se dá num coletivo. Neste sentido, observa-se que o profissional da educação deve compartilhar suas experiências em seu fazer pedagógico, dialogando cotidianamente sobre suas práticas, apreendendo o que pode ser aplicado tendo em vista o caráter social da educação.

É possível compreender a importância do fazer pedagógico docente articulado aos processos de formação do mesmo, quando a categoria percebe que a construção se constitui num processo dinâmico e coletivo.

A esse respeito Imbernón (2009, p.64) afirma que:

A cultura do isolamento na profissão educativa faz com que o compromisso se separe da satisfação no trabalho, beneficiando os que se comprometem pouco e criando condições para que não haja solidariedade nas instituições educativas, estabelecendo-se lutas internas e padrões de trabalho, muitas vezes, egoístas e competitivos, os quais favorecem uma atomização educativa, com pensamento e trabalho isolados, compartimentando e sempre fazendo as coisas cada um a seu modo.

Como referido, o autor aposta no trabalho coletivo dos profissionais da educação, uma vez que o contrário – o trabalho individualizado – provoca uma dicotomia entre o ensinar – tarefa maior da docência - e a satisfação de realizar este labor. Pode-se inferir que, neste sentido, um profissional insatisfeito acaba desempenhando sua função de maneira menos esmerada que o esperado, ou seja, com menos competência ou profissionalidade.

Ao mesmo tempo, percebe-se que a competência profissional do professor é uma exigência da sociedade atual (NÓVOA, 2009). Percebendo o ensino como uma prática inserida na sociedade, é preciso aceitar que a competência o torna capaz de assumir responsabilidades sociais e exercê-las através de sua autonomia dentro do contexto de trabalho. Assim, cada vez mais é preciso ter noção da complexidade da tarefa e investir na reflexão sistemática das práticas e saberes através de estudos contínuos e de formação continuada. Neste sentido, portanto, a formação continuada do professor pode ajudar no

rompimento do individualismo. Aprender pela colaboração, pelo diálogo e pela participação fortalece o interesse e a necessidade do coletivo envolvido na comunicação do todo.

Desta forma, ainda de acordo com Imbernón (2009), quando o professor se propõe a buscar a formação continuada os resultados são mais significativos, contribuindo para um “novo” perfil de professor e sua valorização enquanto sujeito de si mesmo e de sua necessidade de buscar a sua própria realização pessoal. Caminha-se, assim, para a autonomia da profissão, a qual autores como Nóvoa (2009) e Masetto (1992), entre outros, chamarão de profissionalidade docente.

Porém, para que o profissional desperte enquanto intelectual crítico que manifesta a autonomia na profissão como uma forma de emancipação, faz-se necessário que a estrutura escolar permita a participação do docente, exercendo um papel ativo, organizando-se com a comunidade, objetivando as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, superando os problemas encontrados na rotina da sala de aula e efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional. Desenvolver a autonomia do professor é fundamental para que ele próprio perceba aonde é preciso melhorar e, sentindo esta necessidade, possa buscar este aperfeiçoamento destacando a formação continuada, a qual reforça a importância do papel da reflexão na prática.

Diante disso, a escola como instituição social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e professores é uma instituição corresponsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade. O profissional docente reflexivo entende que seu *quefazer* pedagógico requer autonomia, responsabilidade social e individual, e que este precisa ter capacidade crítica e criativa na busca de soluções aos obstáculos encontrados no decorrer da carreira docente. (SCHÖN, 1997).

Desta forma, faz-se necessário compreender a reflexão como um olhar para dentro dos nossos próprios princípios e um olhar para fora nos processos sociais, fazendo o sujeito tornar-se investigador de sua própria prática, promovendo assim uma gradual mudança. O ensino reflexivo valoriza a experiência pessoal, os valores e os conhecimentos de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, respeitando a individualidade de cada sujeito do processo.

Para que possamos questionar a nossa própria prática, Schön (1997) propõe alguns pontos que oportunizam a reflexão crítica: a) Descrever – o que eu faço? O que eu penso? Segundo o autor, o próprio fato de querer responder a estas questões já significa também querer reorganizar, repensar a experiência de ensinar, para uma análise futura, seu entendimento e para a valoração dos nossos atos; b) Interpretar – o que é isso? Neste ponto o

autor sugere que o docente descubra quais são os princípios que baseiam suas ações e que investigue quais são os paradigmas que o conduzem a fazer o que faz e da maneira como o faz; c) Confrontar – como cheguei a ser assim? Esta pergunta questiona as teorias que baseiam a prática docente.

Observa-se que o fato de querer responder a estas questões já significa também querer reorganizar, repensar a experiência de ensinar para uma análise futura, para o seu entendimento e para a valoração dos nossos atos. Esta é a largada para a ação no que se refere à prática reflexiva entendendo quais são afinal os princípios que baseiam as ações em sala de aula. Desta maneira, o professor começa a ver e a questionar a natureza de suas ações com o intuito de descobrir quais são os paradigmas que o conduzem a fazer o que faz e da maneira como o faz, buscando entender as teorias que baseiam a prática pedagógica.

O raciocínio de Schön (1997), portanto, deixa claro que abandonando práticas baseadas simplesmente no senso comum, o professor passa a assumir a sua formação de maneira consciente e autônoma. Tal processo não é simples, muito menos rápido, pois depende de conhecimento teórico e autoconhecimento. O próprio fato de, como antes referido, investigar os paradigmas que norteiam (ou nortearam) o seu *quefazer* pedagógico exige conhecimento e um profundo exercício autorreflexivo, para identificar-se e somente então modificar-se.

Neste sentido, Nóvoa (1995, p.25) afirma que “estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional”. Sob esta ótica, no decorrer da sua prática, o professor vai construindo-se como um intelectual crítico que manifesta a autonomia em sua profissão de maneira emancipatória, com vistas à formação de uma identidade não só profissional, mas também pessoal. Desta forma, desenvolve a consciência crítica, exercendo um papel ativo que objetive mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar. Ao contrário da ideia de que a intelectualidade pertence a grupos de especialistas e peritos, entende-se que cada ser humano com capacidade de pensar, de gerar ideias, de ser crítico e de articular conhecimentos contribuindo para o desenvolvimento pessoal, profissional e social é agente de posicionamentos em sua prática. Enquanto sujeito reflexivo e crítico fortalece cada vez mais a sua identidade profissional ancorada na prática reflexiva, para um amadurecimento profissional e crescimento profissional.

A identidade profissional do docente, conforme esclarece Pimenta (1997), não é imutável e externa ao sujeito, mas construída dentro da sua profissão a partir de um contexto no qual o sujeito está inserido historicamente e culturalmente. A autora afirma ainda 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. Como, também, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações, porque estão prenhes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias, constrói-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 (PIMENTA, 1997, p.7).

A concepção da autora, igualmente, caminha para a concepção de trabalho colaborativo. E mais: aponta para a significação social da profissão docente que passa por questões de tradição, de cultura e de valores, os quais se ancoram em uma vinculação estreita entre teoria e prática. Em outras palavras, o 'ser' professor traz um diferencial importante, pois precisa fazer sentido para aquele sujeito (humano, de carne e osso, com suas limitações e potencialidades) que desempenha sua função. Por outro lado, este profissional está tradicionalmente e culturalmente carregado de expectativas por parte da sociedade, das famílias e dos próprios alunos.

Sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, social e cultural. Neste cenário, a todo professor se coloca uma tarefa: a de contribuir com essa construção, sistematizar a teoria e a prática avaliando continuamente o processo pedagógico. Nesta perspectiva, entende-se que o papel desempenhado pelo professor é fundamental partindo de uma concepção metodológica dialética: prática-teoria-prática (FREIRE, 1987). Mais uma vez, portanto, percebe-se que a prática não pode deixar de ancorar-se na teoria, não cabendo, na profissão docente, o improvisado ou o saber-fazer baseado tão somente no senso comum.

Teorizar sobre a prática significa ir além das aparências imediatas. Refletir, discutir, buscar, conhecer melhor o tema problematizado e estudar muito e criativamente é fundamental e dar credibilidade ao ensinar-aprender, ultrapassando as barreiras das aparências imediatas, oportunizando o diálogo consciente entre professor e aluno em conhecer melhor o tema problematizado.

Nesse sentido Freire (2002, p. 86) diz que:

O fundamental é que Professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam numa *epistemologia curiosa*.

Esta intersubjetividade que fundamenta a pedagogia freireana implica na razão de ser de nossa existência, sendo nas relações do ser humano que se constrói o potencial humanizador. Percebe-se que a práxis freireana tem um impacto significativo na formação dos professores em relação à prática educacional, pois permite que o docente nunca abandone a posição de aprendiz, ainda que esteja desempenhando o papel de ensinar. Aprendiz não no sentido de não estar suficientemente preparado para desempenhar sua função, uma vez que o autor entende que a docência deve ser exercida com rigorosidade, ética e esmero, mas sim no sentido de estar aberto ao diálogo, à problematização. Esta postura permite uma atitude de investigador – por parte de educadores e educandos – que, dialógica e problematizadora, caminham juntos ao encontro do conhecimento.

Neste contexto, Pimenta (1997) enfatiza a reflexão como fator de suma importância para a significação do *quefazer* docente. Revisar constantemente conceitos já postos, reafirmar teorias presentes na prática cotidiana permitindo o confronto de ideias e supostamente de práticas com teorias faz parte de um leque sistematizado de aspectos fundamentais para uma prática consistente, reflexiva e crítica. Muitas vezes, os discursos sobre a formação apontam as características de um bom professor com um perfil utópico, buscando um ideal e esquecendo-se das condições históricas que condicionam cada um dos docentes. A docência é uma atividade complexa que precisa de um preparo constante para sua realização. Entretanto, essa condição também indica certa fragilidade profissional, pois perpassa a ideia de que o professor está sempre inconcluso, precisando estar sempre se preparando para o trabalho que realiza.

Talvez essa perspectiva decorra de sua condição de atuar num contexto cultural que está sempre se modificando, no qual se podem salientar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC), que permitem o acesso à pesquisa de maneira rápida, disponibilizando informações em tempo real. Sob esta ótica, Bauman (2007, p.7) entende que:

Numa sociedade líquida-moderna, as realizações individuais não podem solidificar-se em posses permanentes porque, em um piscar de olhos, os ativos se transformam em passivos, e as capacidades, em incapacidades. As condições de ação e as estratégias de reação envelhecem rapidamente e se tornam obsoletas antes de os atores terem uma chance de aprendê-las efetivamente.

Segundo o autor, as novas tecnologias exigem – não somente de parte do docente, mas principalmente deste – uma postura de eterno aprendiz perante o mundo líquido. Neste mundo, o conhecimento não é estático, tampouco perene, posto que se modifica e se atualiza de maneira vertiginosa. Dessa forma, do professor, enquanto mediador do processo de construção de conhecimentos e conhecedor da realidade em relação às problemáticas e questões que surgem no ambiente de trabalho é exigido uma formação continuada centrada na escola, ancorada no trabalho coletivo, essa formação pode propiciar uma constante revisão da prática de forma consciente, crítica, revendo suas experiências enquanto profissional da educação, permitindo a qualificação constantemente.

Sob esta ótica entende-se que os professores devem utilizar, em suas atividades cotidianas, conhecimentos práticos provenientes da realidade vivida, dos saberes do senso comum, para reelaborá-los. No que se refere aos aspectos epistemológicos, estes saberes possuem as características das ciências humanas e sociais que as produzem. A esse respeito Nunes (2010, p. 97) afirma que:

o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas. Sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperamos, mais sábio.

Mais uma vez é possível perceber que há uma expectativa – da sociedade de uma maneira geral - em relação ao trabalho docente, no sentido de superação do senso comum, pois a ele se atribui que tenha também conhecimento teórico, além de conhecimento prático. Ou seja, espera-se que o professor seja capaz de superar o senso comum.

Entretanto, entende-se que para reforçar o fazer pedagógico do professor é preciso conquistar espaços e reivindicar direitos relacionados às condições de trabalho e à formação continuada. Para alcançar o reconhecimento social também é preciso uma visível competência profissional, sempre procurando a excelência, haja vista que o homem está em constante evolução e transformação social. Os professores devem estar conscientes de seu papel histórico e das condições – e expectativas - sociais que permeiam sua profissão. Assim podem fazer avançar sua condição profissional, por intermédio da profissionalização do ser professor.

Diante disso, a formação continuada e a profissionalização docente têm sido utilizadas no sentido de resgatar os aspectos característicos que a ideia de profissional possui no contexto das atividades da docência. Vários autores manifestam-se a esse respeito

interpretando o conceito de diferentes maneiras, como se esclarece pormenorizadamente na sequência, mas vários aspectos são comuns na concepção de todos os que se apresenta.

Hoyle (1980, p.44) compreende a profissionalidade como “as atitudes em relação à prática profissional entre os membros de uma ocupação e o grau de conhecimento e habilidades que carregam”. Neste sentido, o autor acrescenta a ideia de unidade entre os sujeitos que exercem uma mesma profissão, em direção ao desenvolvimento coletivo do seu aperfeiçoamento.

Para Sacristán (1990, p.2), a profissionalidade pode ser interpretada como “a expressão da especificidade de atuação dos professores na prática, ou seja, no conjunto de atuações, habilidades, conhecimentos, atitudes e valores ligados a elas, que constituem a prática específica de ser professor”. Também na opinião deste autor há uma ideia de coletividade e de unidade de práticas, mas o novo ingrediente aqui é o dos valores que não podem estar distantes da docência.

Segundo Contreras (2002, p. 74) com essas duas definições, observa-se que “a profissionalidade refere-se às qualidades da prática profissional dos professores em função do que requer o trabalho educativo”. Frente a estas ideias poder-se-ia sintetizá-la como o fazer pedagógico em processo, procurando a qualidade e o respeito a todos os envolvidos no processo educativo.

Há um compromisso dos profissionais para com os seus alunos, com vistas ao seu desenvolvimento, como seres humanos. O compromisso com a comunidade provém da relação do profissional com a mesma, situando-a com o espaço em que irá realizar seu trabalho. Os professores devem procurar assumir suas responsabilidades profissionais, mas também, interpretar e valorizar as expectativas de sua comunidade no desenvolver de seu trabalho, pois

[...] hoje em dia, o ensino se transformou num trabalho necessário e imprescindivelmente coletivo para melhorar o processo de trabalho do professorado, a organização das instituições educativa e a aprendizagem do alunato (IMBERNÓN, 2009, p.58).

Neste sentido, observa-se que também este autor insiste no trabalho coletivo – e aqui se pode estender esta coletividade à própria comunidade escolar - no contexto atual entre professores, entendendo a educação como espaço de desenvolvimento de habilidades individuais e de grupos na busca constante de novos conceitos para determinado assunto. Daí a importância do estudo relacionando à cooperação nas diferentes áreas, visando à plenitude



do trabalho docente, como explica Imbernón (2009, p. 61): “aprender de forma colaborativa, dialógica, participativa, isto é, analisar, testar, avaliar e modificar em grupo; propiciar uma aprendizagem da colegialidade participativa”. Assim, a partir da aprendizagem coletiva, se fortalecer o diálogo e a experimentação entre os pares.

Sob essa ótica, é importante destacar que a escola deve desenvolver uma cultura coletiva que vem ao encontro de uma racionalidade prática, da mudança e do desenvolvimento coletivo, a fim de contribuir para o crescimento profissional dos professores. Este ambiente torna-se capaz de “quebrar” o paradigma do trabalho docente isolado, o qual somente serve para fortalecer a cultura da solidão profissional no contexto social e educativo.

Nesta perspectiva, acredita-se na reflexão da prática em sua singularidade, à luz da formação do professor, inicial ou permanente, rompendo a forma linear de pensar o progresso da educação. Desta maneira, permite-se a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de analisar diferentes identidades sociais, pois estamos num momento histórico carregado de informações que se modificam rapidamente no contexto social e profissional.

Um trabalho docente com profissionalidade na área do conhecimento requer ainda que professores e alunos construam e desenvolvem um conhecimento interdisciplinar permitindo aos docentes integrarem suas disciplinas para aprofundarem as teorias, buscarem melhor explicação dos fenômenos, novas soluções para os problemas atuais da sociedade e produzirem conhecimento e práticas interdisciplinares. Aos alunos o conhecimento interdisciplinar lhes abrirá um caminho para um entendimento mais abrangente e complexo, mas ao mesmo tempo também mais integrado de sua profissão e de suas alternativas (MASETTO e GAETA, 2013, p.305).

Como esclarecem os autores na citação apresentada, faz-se necessário trabalhar com outro olhar para as exigências da formação intelectual e profissional na contemporaneidade. Assim, observa-se que exercer a docência exige o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências que permitam ao professor e ao aluno construir e desenvolver este conhecimento de forma interdisciplinar, pois o trabalho docente versa pela competência pedagógica, pelas habilidades e pelas atitudes para atuar em sala de aula. Sob esta ótica, é possível entender que os docentes são reconhecidos a partir do momento em que manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional.

Ainda neste sentido, Demo (2004, p.69) elucida que “Saber pensar é condição essencial de qualquer processo adequado de profissionalização: não se dispensa domínio de

conteúdos, mas insiste-se em saber pensar, para dar conta sobretudo de conteúdos novos e manter-se profissional inovador”.

Como se pode depreender, o autor também coloca a autonomia como um ingrediente da profissionalidade, pois é necessário saber pensar, como ele mesmo diz. Pois bem, para tanto, cada vez mais é preciso ter a noção de que o saber também se apresenta como um saber ético, no mesmo sentido daquilo que Freire (2002, p. 27) chamou de “o pensar certo”. O saber ético alia e compromete a educação no resgate de um sentido histórico que permanece até então oculto e silenciado, pois a formação integral do indivíduo indica pleno desenvolvimento das potencialidades do homem, considerando-o como sujeito ativo que faz parte de um determinado grupo social. Assim entende-se que o cidadão ético acumula, sistematiza e reelabora conhecimentos, considerando relações que o mesmo estabelece com os demais membros do grupo. Desta forma, a ética da educação pode ser concebida como uma prática social que ocorre no contexto histórico, de forma relacionada à maneira como o homem produz sua existência, possuindo múltiplos sentidos e alcances para o individual e a coletividade.

Diante disso, percebe-se que nenhum indivíduo está alheio à educação, pois ela ocorre em todos os espaços sociais, principalmente no espaço escolar, quando se trata do conhecimento sistematizado. Conforme Brandão (2007 p.23): “[...] é um dos principais meios de realização social ou pelo menos um dos recursos de adaptações das pessoas, em um mundo em mudanças [...]”. Nesta perspectiva, sabe-se que o homem é agente de um processo histórico, por isso é importante destacar que, como prática social, a educação sempre está fundada em uma visão de mundo, de conhecimento e de homem. Os estudos reforçam a convicção de que, no mundo atual a educação vê-se diante de diversos problemas, frente aos quais se posiciona de forma crítica.

Sobre a compreensão de educação, Wahlbrinck (2015, p.58) expõe que:

Compreender a educação como formação humana e possibilidade de transformação é compreendê-la como compromisso político e, também, como desenvolvimento humano. Isso significa compreendê-la como processo que requer, de cada um/a, comprometimento e compromisso que se dá no desenvolvimento da ação.

Com o exposto, pode-se inferir que toda a ação humana é baseada em determinados valores que estão estritamente relacionados aos interesses que movem os atos de cada indivíduo, em um processo comprometido com o aperfeiçoamento. Sendo assim, entende-se que a ética precisa estar presente nas práticas escolares, afinal, ela não se ensina de forma

isolada como uma disciplina. É uma questão de valores. Sobre essa questão de valores presentes na profissionalidade, Comparato (2006, p.21) assevera que “Os valores coletivos de determinada sociedade e as suas instituições de poder relacionam-se, sempre, em espécie de jogo dialético entre passado e futuro, movimento e repouso, desequilíbrio, mudança e preservação da ordem tradicional”.

Pois bem, sabemos que a ética perpassa todos os componentes curriculares, mostrando-se nas atitudes dos docentes e dos demais indivíduos que convivem na escola. Nesta perspectiva, salienta-se a importância da relação professor-aluno, orientada por um saber coletivo, pois essa relação decorre de uma prática reflexiva baseada em um pensamento pedagógico que, por sua vez, oportuniza aos educandos condições que levam ao desenvolvimento de sua autonomia intelectual.

Nesta mesma perspectiva, do ponto de vista da educação, faz-se necessário construir uma relação professor-aluno sintonizada com as novas exigências da aprendizagem em um mundo em constantes transformações. Portanto, pode-se afirmar que há uma relação estreita entre o saber, a ética e a educação. Neste caso, a dimensão ética na relação professor-aluno assume grande importância no cotidiano escolar. Neste sentido, destaca-se a importância do professor engajar-se em seu fazer pedagógico.

Com relação a este assunto Pimenta (2011, p.65) esclarece que:

Ao destacar o necessário engajamento afetivo de certas profissões para atender bem e colher, como é o caso da docência, é necessário acrescentar: traduzir, mediar, lidar com o inesperado e o novo a cada instante pode gerar angústia, estresse, depressão. Nesse enfrentamento, propõe como hipótese de superação o que chama de “construção de si”, que exige um olhar específico: trata-se fundamentalmente de um olhar voltado para a relação que nasce do lugar que se ocupa, mas que é provocado pela existência do outro... para uma relação andar é preciso estar lá onde ela acontece, é preciso se perceber existindo na relação.

Observa-se que estes aspectos trazidos pela autora são fundamentais para que se estruture um relacionamento produtivo, auxiliando professores e alunos na construção do conhecimento e tornando a relação entre os dois menos conflitante, pois permite que ambos se conheçam, se entendam e se descubram como seres humanos e assim possam crescer. O professor cria uma situação de comunicação entre os alunos com um propósito educativo, buscando meios e caminhos de acordo com a situação e o contexto social, colocando os alunos como sujeitos de sua própria reflexão, utilizando-se da curiosidade natural.

Como foi possível perceber, Pimenta (2011) é uma das autoras que, assim como Paulo Freire e outros, chama a atenção para a dimensão afetiva da profissão docente. Infere-se

que esta dimensão está estritamente relacionada com o fato de que o professor tem como “objeto” de seu trabalho a um ser humano, geralmente em desenvolvimento. Este desenvolvimento envolve aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e de valores.

Diante disso Cortella (2009, p.30) alerta que é necessário excelência:

Num mundo competitivo, para caminhar para a excelência é preciso fazer o melhor, no lugar de, vez ou outra, contentar-se com o possível. E isso exige humildade e exige que coloquemos em dúvida as práticas que já tínhamos. Porque se as práticas que tínhamos e temos no dia-a-dia fossem suficientes, estaríamos melhores.

Desta forma, destaca-se a importância dos profissionais da educação perceberem que o contexto social na construção do saber pode contribuir, significativamente, para a formação continuada num processo dinâmico e coletivo. Certamente, este profissional se mobilizará para as mudanças sociais e culturais do ensino que pretende realizar, efetivando o desenvolvimento da consciência crítica em seu meio profissional. Para tanto, quanto mais práticas puderem ser desenvolvidas para a busca da excelência e da profissionalidade, mais estará o trabalho docente no caminho das boas práticas.

Assim, compreende-se que o PIBID é um Programa que oportuniza a relação da Universidade com a Educação Básica e vem contribuindo para a formação inicial dos bolsistas acadêmicos, bem como com a formação permanente dos professores que já atuam na educação. Para tanto, enfatiza-se que no mundo da docência não basta “estar” professor, é preciso “ser” professor, comprometido com seu ofício, estabelecendo relações do conhecimento prático e teórico, constituindo-se como verdadeiro profissional da educação.

Com base nestas concepções é importante destacar o professor enquanto sujeito do conhecimento. Historicamente, essa questão está ligada à da profissionalização do ensino e aos esforços feitos pelos pesquisadores no sentido de definir a natureza dos conhecimentos profissionais que servem de base ao magistério. Assim Tardif (2002, p.230) estabelece uma relação da subjetividade dos professores com a questão dos saberes e da prática docente quando diz que “a pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados, não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho”. Pode-se perceber, mais uma vez, a importância que também este autor deposita na dimensão coletiva do trabalho docente, agora com enfoque especial sobre a pesquisa. Outro aspecto que caminha juntamente à prática colaborativa é o diálogo, que contempla a dimensão de pessoa, de ser humano dotado de sentimentos, valores, subjetividades, como já referido.

Baseando-se na razão das técnicas instrumentais, Nogaro (2002, p.46), ensina que

O processo científico difundiu uma visão que foi apropriada sem questionamento pela sociedade: o que significou tomar a submissão automática como sinônimo de liberdade, progresso tecnológico como sinônimo de desenvolvimento humano. Como é o resultado do domínio racional do homem sobre o mundo material, este passou a ser encarado como domínio universal das dimensões do próprio homem. Liberdade passou a ser entendida como resultado da conquista e da dominação do homem sobre o mundo material e sobre si mesmo.

Nesta perspectiva, a escola como instituição social que abriga mundos diferentes refletidos em seus alunos e professores é uma instituição corresponsável pelo desenvolvimento e transformação da sociedade, admitindo que os professores são atores competentes e sujeitos ativos. A prática deles não é somente um espaço de aplicação de saberes provenientes da teoria, mas também um espaço de produção de saberes específicos oriundos dessa mesma prática.

Neste sentido Imbernón (2009, p.14), diz que:

A educação e a formação do professorado devem romper essa forma de pensar que leva a analisar o progresso e a educação de um modo linear, sem permitir a integração de outras formas de ensinar, de aprender, de organizar-se, de ver outras identidades sociais, outras manifestações culturais e ouvir outras vozes, marginalizadas ou não.

Sob esta ótica, observa-se que os saberes experienciais passam a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores manifestam suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Estes saberes experienciais não são como os demais, ao contrário, são formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência. Neste sentido, Tardif (2013, p.109) esclarece que estes saberes “incorporam-se às experiências individual e coletiva de *“habitus”* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser”.

Portanto, o reconhecimento do professor como um intelectual faz-se necessário para entender que ele se expressa através de um saber e de um saber-fazer pessoal e profissional, validados pelo trabalho cotidiano. A prática é um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a sua realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Diante disso, nos alerta Saviani (2007, p.108):

a prática é a razão de ser da teoria, o que significa que a teoria só se constitui e se desenvolve em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende pois radicalmente da prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática.

Aí está a razão da tão propalada inseparabilidade entre teoria e prática. Faz-se necessário compreender que a teoria e a prática orientam para caminhar conjuntamente, ou seja, para a inseparabilidade das mesmas, sendo este um dos dilemas da formação do profissional da educação. À luz dos conhecimentos básicos, no campo das teorias, dos métodos e das técnicas é que podem ser concedidas aos estudantes e futuros profissionais, condições de enfrentar teoricamente e praticamente a realidade em sua complexidade histórica.

Com relação à articulação necessária entre a teoria e a prática Nunes (2010, p.97) estabelece sua relação com a experiência:

É importante conhecer todos os métodos e recursos já experimentados e provados de ensinar a ler, mas sua aplicação envolve tanta coisa a mais, que o mestre, nas situações concretas, é que irá saber até que ponto poderá aplicar o que a ciência lhe recomenda, não no sentido de negá-la, mas, no sentido de coordená-la e articulá-la com o outro mundo de fatores que entram na situação educativa.

Neste sentido, como explicita o autor, além da experiência e da vivência da situação concreta de cada docente, é necessário que o professor esteja atento às inovações, problematizando-as em sua prática para que possa desempenhar o seu trabalho de maneira coerente, enriquecendo sua prática pedagógica. É preciso estar atento às transformações pelas quais passa o contexto escolar, aliadas à concepção de mundo que envolva aspectos importantes no fazer pedagógico, como a metodologia do professor, a relação professor-aluno, o professor conteúdo, o aluno-aluno, o diálogo, a socialização, os recursos didáticos, os espaços de aprendizagem, a relevância dos conteúdos e a aplicabilidade. Como antes relatado, o mundo está em constante transformação e o docente mais do que ninguém precisa estar em um constante processo de atualização. Desta forma, percebe-se que a formação inicial já não é suficiente, posto que as transformações contemporâneas aconteçam em um ritmo vertiginoso. Urge, pois, a formação continuada, como também explica Imbernón (2009, p.90):

Um dos mitos na profissão docente é que ensinar é fácil. Ensinar sempre foi difícil, mas nos dias de hoje passou a ser ainda mais difícil (e, em alguns lugares, inclusive, arriscado). Os avanços da ciência, da psicopedagogia, das estruturas sociais, a influência dos meios de comunicação de massa, os novos valores e tudo o que vem

sendo tratado repercutem numa profissão que se sente desconfortável num âmbito de incerteza e mudança, já que a formação até agora não se ocupou desses aspectos.

Com base nestas concepções, os velhos e os novos desafios da educação dificultam cada vez mais o ensino-aprendizagem, introduzindo uma *complexidade* maior para ao exercício da docência. Compreender e reconhecer o complexo das relações, aperfeiçoando as práticas nos permite evoluir como seres humanos holísticos, em constante contato com o homem e a natureza, oportunizando um novo olhar para a essência da vida no planeta. As incertezas surgem como ponto de partida para o conhecimento e tornam a convivência mais humana e integradora.

Neste sentido, baseado na Teoria da Complexidade apresentada através das ideias de Morin. (2004, p.200):

O pensamento da complexidade de forma alguma é um pensamento que exclui a certeza para inserir a incerteza, que exclui a separação para inserir a inseparabilidade, que exclui a lógica para autorizar todas as transgressões. O processo consiste, pelo contrário, numa incessante ida e volta entre certezas e incertezas, entre o elementar e o global, entre separável e inseparável. Não se trata de abandonar os princípios da ciência clássica – ordem, separabilidade e lógica -, mas de integrá-los em um esquema ao mesmo tempo mais amplo e mais rico. Não se trata de opor um holismo global e vazio a um reducionismo sistemático: trata-se de vincular o concreto das partes à totalidade. É preciso articular os princípios de ordem e desordem, separação e junção, autonomia e dependência, que são ao mesmo tempo complementares, competidores e antagônicos, ao seio do universo.

Perante esse contexto é necessário levar em consideração a convivência do ser humano na era das incertezas, pois dessa forma compreenderemos muitas ações e atitudes dos alunos, podendo auxiliá-los em suas dúvidas e opiniões.

É necessário também que se entenda a vida no planeta como um intenso processo de evolução, no qual os sentimentos de autonomia, de aceitação, de ordem e outros afins complementam e ao mesmo tempo completam o ser humano, fazendo-o sujeito de um meio no qual as certezas e incertezas o levam a refletir e agir de maneira crítica e atualizada. Reconfigura-se o papel do professor, o qual necessita estar atento a este mundo em transformação para que possa fazer de sua docência momentos de intenso aprendizado e cidadania, nos quais o aluno aprenda muito mais que conteúdos, compreendendo o verdadeiro significado da vida, pois uma das funções da escola é educar para a humanização.

Educar é um ato de amor, exige doação, vocação, formação continuada e, acima de tudo, responsabilidade e um constante repensar sobre a prática diária. “São os professores de sala de aula que dão luz e colorido no dia a dia da escola e é, por intermédio dessa preciosa mediação, que o processo de aprender e ensinar acontece”. (PAROLIN, 2003, p.7).

Na segunda metade do século XX, iniciam grandes evoluções na produção e socialização do conhecimento com base nas tecnologias de informação e comunicação nos ambientes virtuais e digitais, interferindo significativamente o mundo do conhecimento, o processo de aprendizagem em sua abrangência e complexidades interdisciplinares. Diante disso, não há como não se repensar o papel do professor, frente às características emergentes para o exercício da docência. (MASETTO; GAETA, 1998).

O profissional da educação é desafiado a ressignificar o seu papel por inteiro, buscando novas formas de pensar, agir, fazer e avaliar. Refletir sobre a prática, planejar as aulas e os estudos para ensinar melhor são tarefas importantes para se ter uma educação de qualidade. O professor não tem de temer essa fascinante experiência de construir o conteúdo a partir da vida, pois as tecnologias jamais substituirão o papel do professor na tarefa de ensinar. Estas ferramentas enriquecem e facilitam a compreensão dos conteúdos, dinamizando o processo de ensino e aprendizagem.

É importante o professor conhecer o que vai ensinar e avaliar, trabalhando o conhecimento científico e desafiando o aluno a pensar, a refletir, a levantar hipóteses de forma que haja uma troca de experiências entre professores e alunos. Diante disso nos alerta Freire. (2000, p. 52):

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Para que isso aconteça faz-se necessário que o professor seja dinâmico, sonhador, otimista e saiba trabalhar de forma coletiva, assumindo sua função com ousadia e competência. O comprometimento profissional e a formação continuada são essenciais e levam a busca constante das transformações necessárias à qualificação do processo educativo.

Nesta perspectiva, o professor é o mediador capaz de formar um ser participativo, consciente de seu papel, de seus direitos, de seus limites e seus deveres na sociedade, demonstrando interesse pelo conhecimento, sendo sonhador e curioso na busca de um mundo melhor. Assumindo seu papel de professor e mediador, atribui ao aluno à responsabilidade de aprender e desenvolver seu próprio conhecimento.



#### 4.1 A Formação Docente no Século XXI

A partir de 1808, com a vinda da família Real para o Brasil as instituições de ensino superior organizaram-se em cursos profissionalizantes na intenção de suprir as necessidades de mão de obra qualificada. A organização destes cursos seguiu o modelo francês Napoleônico como a criação das Escolas Régias de Medicina na Bahia, da Politécnica (engenharia) no Rio de Janeiro e de Direito em Olinda e Recife. Na segunda metade do século XX, iniciam grandes evoluções na produção e socialização do conhecimento com base nas tecnologias de informação e comunicação nos ambientes virtuais e digitais interferindo significativamente o mundo do conhecimento, o processo de aprendizagem em sua abrangência e as complexidades interdisciplinares. Diante disso, não há como não se repensar o papel do professor frente às características emergentes para o exercício da docência. (MASETTO; GAETA, 1998).

Na realidade o ofício e a profissionalidade versam pela forma do sujeito exercer a profissão rompendo paradigmas e buscando a reinvenção da organização do trabalho nas escolas e instituições de ensino, pautadas pela pesquisa-ação, prática-reflexão e profissionalização interativa. Daí a importância do estudo relacionando a cooperação entre as diferentes áreas visando à plenitude de um novo trabalho docente.

A esse respeito Tardif (2013, p. 240), afirma que:

[...] reconhecer que os professores de profissão são sujeitos de conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação profissional, pouco importa que ela ocorra na universidade, nos institutos ou em qualquer outro lugar. É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competências para tal, mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar, com outros autores da educação, seus conteúdos e formas.

Sob esta ótica, as Diretrizes Curriculares Nacionais e a exigência dos projetos pedagógicos da educação básica proporcionam o incentivo à participação dos docentes e sua cooperação para a discussão e elaboração dos planejamentos. Assim é necessário trabalhar com um novo olhar para as exigências da formação de profissionais na contemporaneidade.

Nesta perspectiva, observa-se que exercer a docência exige o domínio dos conhecimentos básicos em determinada área do conhecimento com profissionalidade, desenvolvendo habilidades e competências que permitam ao professor e ao aluno construir e desenvolver este conhecimento de forma interdisciplinar. Desta forma entende-se que o

trabalho docente versa pela competência pedagógica, pelas habilidades e pelas atitudes para atuar em sala de aula de forma mediadora.

Mediação Pedagógica inclui atitudes de diálogo com os alunos, de respeito de corresponsabilidade para que o processo de formação seja assumido por professor e aluno, em parceria para que o trabalho do dia a dia em aula seja realizado em equipe pelos alunos e pelo professor (MASETTO; GAETA, 2013, p.306).

Desta forma, entende-se que os docentes passam a ser reconhecidos a partir do momento em que os professores e os alunos manifestarem suas próprias ideias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional. Segundo os autores assumir a docência com profissionalidade é a exigência que a sociedade de hoje faz na esperança de ver encaminhadas soluções novas e construtivas para seus problemas atuais na busca da formação de profissionais que respondam as necessidades da sociedade com competência e cidadania.

Será possível compreender que a profissionalidade requer ainda uma competência no exercício da dimensão política, pois quando o docente entra em sala de aula encontra-se na totalidade do seu ser e de sua personalidade, independente de sua especialidade em determinada área do conhecimento. Assim o conhecimento epistemológico corresponde a um trabalho que tem como objeto o ser humano e cujo processo de realização é fundamentalmente interativo, integrando o trabalhador a apresentar-se “pessoalmente” com tudo o que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites.

A este respeito, Freire (2000, p.25) ensina que:

Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimento, conteúdos nem *formar* é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma ao corpo formado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, o autor coloca em sintonia o educador e o educando numa relação de interdependência, na qual não se trata de depositar conhecimentos no aluno, como em uma relação bancária na qual se realizam depósitos. Muito antes, trata-se de uma relação de afeto, de diálogo e de problematização, na qual o professor nunca deixa de estar aberto para a possibilidade de aprender, ainda que seja ensinando.

Atualmente, a docência, a pesquisa, o saber como em outras profissões, exige capacitação própria e profissionalismo. Neste sentido ao professor coloca-se o desafio de

olhar o aluno no processo de ensino-aprendizagem dando ênfase na aprendizagem dos alunos e não na transmissão do conhecimento por parte dos professores, partindo da pergunta: “o que meus alunos precisam aprender para se tornarem cidadãos profissionais e competentes numa sociedade contemporânea”?

#### 4.2 Do Ensino à Ensinagem<sup>11</sup>

Observa-se a didática, no decorrer da história na qual a importância do ensinar predominou sobre o aprender, dando ênfase nos métodos, nos recursos e no professor como figura central do processo, constituindo assim a base da didática. Esta concepção surge com a didática comeniana, com a *arte de ensinar tudo a todos*, bem como a didática herbartiana, com a precisão dos *passos e Formas*, definindo uma prescrição metodológica.

Com o surgimento da tendência da Escola Nova, se estabelece a centralidade no “ser que aprende” iniciado com Rousseau, no qual contam com os interesses, a motivação e a atividade da criança, dentro do processo do qual o professor é apenas “orientador e organizador” das ideias e situações de ensino, aprendizagem passa a ser foco central. Assim, os avanços psicológicos e cognitivos com a contribuição sociointeracionista<sup>12</sup> de um lado, e os avanços no campo da didática aliados à profissionalização dos professores de outro, a luz sobre o fenômeno de ensinar dentro de uma complexidade, permitem que se superem o falso dilema entre ensinar ou aprender ou a questão sobre o que determina o quê (PAROLIN, 2003).

Neste sentido, o entendimento do ensinar enquanto atividade social apresenta-se como compromisso de assegurar que todos aprendam, na medida em que a escolaridade contribui para a humanização e, portanto, para as desigualdades sociais. O conceito de ensinagem é observado pelo autor como superação da falsa dicotomia, pois carrega consigo esses compromissos éticos, políticos e sociais da atividade docente para com os alunos, a qual

---

<sup>11</sup> Termo utilizado por Pimenta e Anastasiou (2010) em seu capítulo intitulado *Do ensinar a ensinagem*, In: PIMENTO; ANASTASIOU, *Docência no Ensino Superior*. 4ed. São Paulo: Cortez, 2010.

<sup>12</sup> “O termo sociointeracionista, também denominado socioconstrutivista, é usado para distinguir a corrente teórica de Vigotsky do construtivismo de Piaget, embora ambos sejam construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual, pois sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas entre o homem e o meio. Os estudos de Vigotsky sobre a perspectiva sociointeracionista (perspectiva histórica) consideram os seguintes níveis: filogenético – refere-se à história evolucionária da espécie; sociogenético – refere-se à história dos grupos sociais (função da sociedade); ontogenético – refere-se ao desenvolvimento do indivíduo, desde a fecundação até a maturidade; e microgenético – refere-se ao desenvolvimento de aspectos específicos do repertório psicológico dos sujeitos, ou seja, à sequência singular de processos e experiências vividas por cada sujeito específico” (PAROLIN, 2003, p.11).

se realiza em um determinado espaço escolar. Sob esta ótica, o ensino traz a ideia de transmissão do conhecimento e a ensinagem a construção da aula no coletivo.

Neste sentido, Nóvoa (2009, p.12) compreende que o compromisso social do professor

Converge no sentido dos princípios, dos valores, da inclusão social, da diversidade cultural. Educar é conseguir que a criança ultrapasse as fronteiras que, tantas vezes, lhe foram traçadas como destino pelo nascimento, pela família ou pela sociedade. Hoje a realidade da escola obriga-nos a ir além da escola. Comunicar com o público, intervir no espaço público da educação, faz parte do *ethos* profissional docente.

Como apregoa o autor, a finalidade da docência exige compreender o funcionamento do ensino, fenômeno complexo em suas funções sociais, suas implicações estruturais, e do ensinar como prática social, pois só há ensino se ocorreu aprendizagem, este ensino e aprendizagem constitui uma unidade dialética, esta exige a compreensão do conteúdo pelo aluno, compreender é aprender no conjunto superando a memorização mecânica.

Tendo em mente que o aprender não é um processo que se efetive sem rotinas ou que ocorre de forma espontânea, exige do professor um exercício docente com melhor qualidade. Este grande desafio é superar o modelo da aula expositiva, ou seja, centrada na fala do professor como detentor do saber. Assim, toda a questão da superação do modelo centrado no professor como detentor do conhecimento tem sua origem na tradição das concepções pedagógicas de educação. É sobre elas que versa o próximo capítulo.

## 5 PRÁTICAS EDUCATIVAS E SUAS CONCEPÇÕES EPISTEMOLÓGICAS E PEDAGÓGICAS

Pensar a relação da escola com a sociedade nos remete à concepção de que educar e ensinar são tarefas desafiadoras. Neste sentido, entende-se que esse ato requer empenho e determinação da comunidade escolar, juntamente com o fazer pedagógico do professor, visando desenvolver a competência humana para o exercício consciente dos direitos e deveres do cidadão. Segundo Gandin (1994, p.90) “se não conhecemos nossos pontos fracos, nossas falhas e nossas incoerências, não poderemos alcançar nenhuma dignidade”.

Desta maneira, é importante o professor conhecer o que vai ensinar e avaliar, trabalhando o conhecimento e desafiando o aluno a pensar, refletir, levantar hipóteses de forma que haja uma troca de saberes entre professores e alunos. Para que isso aconteça, faz-se necessário que o professor seja, dinâmico, sonhador, otimista e saiba trabalhar coletivamente, como comentado no capítulo anterior, assumindo sua missão com competência. O comprometimento profissional é essencial e leva à busca das transformações necessárias à qualificação do processo de ensino.

Neste sentido Libâneo (1994, p.89) refere que:

O processo de ensino abrange a assimilação de conhecimentos, mas inclui outras tarefas. Para assegurar a assimilação ativa, o professor deve antecipar os objetivos de ensino, explicar a matéria, puxar dos alunos conhecimentos que já dominam, estimulá-los no desejo de conhecer a matéria nova. Deve transformar a matéria em desenvolvimentos significativos e compreensíveis, saber detectar o nível da capacidade cognitiva dos alunos, saber empregar os métodos mais eficazes para ensinar, não um aluno ideal, mas alunos concretos que ele tem à sua frente.

Nesta perspectiva, o professor é o mediador capaz de formar um ser participativo, consciente de seu papel, de seus direitos, de seus limites e seus deveres na sociedade, demonstrando interesse pelo conhecimento, sendo sonhador e curioso, na busca de um mundo melhor. Assumindo seu papel de professor e orientador, atribui ao aluno à responsabilidade de aprender e desenvolver seu próprio conhecimento.

Novas configurações familiares surgiram e a escola precisa educar-se a esta realidade e abrir espaço para o convívio com as novas formas de organização social e familiar, tendo em vista o bem estar emocional e cognitivo do aluno. A sala de aula abriga uma diversidade de culturas, classes sociais e econômicas. Precisamos superar essas dificuldades e grande parte do poder dessa transformação está na ação de seus profissionais.

A escola precisa desenvolver o currículo de forma integrada, de maneira que os conteúdos, ainda que sejam organizadas em disciplinas, sejam abordados por temas nas diversas disciplinas, as quais por sua vez, devem se manter articuladas com a intenção de que o conhecimento construído pelos alunos ajude-os na análise, na interpretação, na compreensão e na problematização dos fatos e dos fenômenos da realidade complexa em que vivem. Os conteúdos específicos referentes a cada disciplina desenvolvem e consolidam no alunado competências e habilidades através de processos de ensino e aprendizagem, caracterizados pelo diálogo entre temas e conteúdos de uma mesma disciplina, assim como as diversas disciplinas entre si.

Diante disso, Libâneo (1994, p.81) afirma:

A escola deve promover aos alunos conhecimentos sistematizados que, contribuindo para o seu desenvolvimento intelectual, sejam úteis para a atividade permanente de estudo e para a vida prática. Sem o domínio dos conhecimentos não se desenvolvem as capacidades intelectuais, não é possível a assimilação de conhecimentos de forma sólida e duradoura. Dizendo de outra maneira: na medida em que são assimilados os conhecimentos, habilidades e hábitos, são desenvolvidas as capacidades cognitivas (observação, compreensão, análise e síntese, generalização, fazer relação entre fatos e ideias etc.), indispensáveis para independência de pensamento e o estudo ativo.

Portanto, faz-se necessário entender as concepções pedagógicas abordadas nas diversas tendências teóricas que pretenderam desenvolver a compreensão e a orientação da prática pedagógica, ou seja, do fazer pedagógico nos diversos momentos da história humana. Assim, Luckesi (1994, p.53) aprofunda a compreensão da articulação sobre a qual genericamente pode-se dizer que “a perspectiva redentora se traduz pelas pedagogias liberais e a perspectiva transformadora pelas pedagogias progressistas”. Sob esta ótica, os estudos que versam sobre as práticas docentes são de relevância para as práticas de sala de aula, haja vista que elas podem permitir a cada professor situar-se teoricamente, o que justifica suas opções de prática, articulando-se para definir suas ações pedagógicas em sala de aula.

Para fundamentar melhor este posicionamento entende-se ser necessário abordar mais profundamente as tendências pedagógicas contempladas nas ideias de Luckesi (1994, p.54) quando as apresenta “como critério da posição que cada tendência adota em relação às finalidades sociais da escola”. Nesta perspectiva, o autor organiza as concepções em dois grupos: “Pedagogia Liberal e Pedagogia Progressista”.

Segundo referido autor, a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões de cada um. Isso pressupõe que a pessoa precisa adaptar-se aos valores e normas

vigentes na sociedade de classe através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. De acordo com esta perspectiva, as atividades didáticas e a relação professor e aluno não têm vínculo com a realidade social do mesmo.

Por outro lado, ainda de acordo com Luckesi (1994), em uma concepção tradicional, a escola apresenta-se desvincula dos problemas sociais, cotidianos e atuais. A função da mesma está relacionada com a transmissão de conteúdos como verdades absolutas, cabendo ao aluno uma atitude passiva, assimilando os conteúdos trabalhados, para reproduzi-los numa situação de provas. O fazer pedagógico desenvolvido concentra-se em aulas expositivas, centradas no professor com ênfase em exercícios mecânicos e repetição de conteúdos. A relação entre o professor e o aluno caracteriza-se pela autoridade, sendo o professor o detentor do conhecimento transmitido como verdade, e sendo absorvido pelo aluno. A disciplina autoritária é imposta como forma de assegurar o silêncio e a atenção dos alunos.

Na concepção progressivista cabe à escola adequar-se às necessidades individuais do meio social (LUCKESI, 1994). Cabe a ela suprir as experiências que permitam ao aluno educar-se num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, sob o olhar do professor, auxiliando-o no seu desenvolvimento livre e espontâneo. Prevalece a ideia de “aprender fazendo<sup>13</sup>” valorizando as tentativas experienciais.

Já na concepção Renovada não-diretiva a escola preocupa-se principalmente com a formação de atitudes, envolvendo-se de maneira mais direta com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos e sociais, assim o indivíduo deve estar bem consigo mesmo e seus semelhantes. Neste sentido, o conteúdo passa ser secundário, envolvendo o papel do professor como facilitador que desafia e problematiza no sentido de exigir que o se aluno envolva na construção do conhecimento. No entanto, aposta numa ação de professor mediador concentrado no aluno, visando a formar sua personalidade com os pressupostos de aprendizagem voltados ao aprender modificar suas percepções.

Ainda segundo Luckesi (1994, p.60), na concepção tecnicista “num sistema social harmônico, orgânico e funcional, a escola funciona como modeladora do comportamento humano, através de técnicas específicas”. Neste sentido, a escola incumbe-se de produzir indivíduos capazes para o mercado de trabalho envolvendo o conteúdo sistemático como

---

<sup>13</sup> Termo usado por Lukcesi(1994) em seu capítulo intitulado: *Tendências Pedagógicas na Prática Docente*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia de Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor.

estabelecido e ordenador numa sequência lógica e psicológica na aplicação de procedimentos e técnicas que asseguram a transmissão de informações. A relação entre o professor e o aluno limita-se exclusivamente ao âmbito técnico, visando comportamentos individuais aos objetivos estabelecidos, haja vista que a escola se insere nos modelos de racionalidade do sistema de produção capitalista.

O termo “progressista” é usado pelo autor Luckesi (1994) para designar as tendências que sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. A pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí que ela seja um instrumento de luta dos professores ao lado de outras práticas sociais.

A pedagogia progressista tem-se manifestado em três tendências: a libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos. As versões libertadoras e libertárias têm em comum o antiautoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a ideia de autogestão pedagógica. Dão mais valor ao processo de aprendizagem grupal do que os conteúdos de ensino. A tendência da pedagogia crítico-social dos conteúdos versa pela valorização da ação pedagógica enquanto inserida na prática social concreta. Entende a escola como mediação entre o individual e o social, exercendo aí a articulação entre a transmissão dos conteúdos e a assimilação ativa por parte do aluno. Dessa articulação resulta o saber criticamente reelaborado.

Ao caracterizar-se pela concepção libertadora apresenta-se uma escola envolvida para a transformação social. A qual questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e outros homens. Daí ser crítica. Os conteúdos sistematizados são extraídos da realidade do aluno, os quais fazem a relação com a experiência do aluno, voltado para teoria freireana com temas geradores que partem da realidade do sujeito. Neste sentido, o processo de compreensão e reflexão crítica versa no sentido do diálogo, grupos de discussão (a quem cabe autogerir a aprendizagem definindo o conteúdo e a dinâmica das atividades).

–Passos de aprendizagem: 1) codificação – decodificação<sup>14</sup>. 2) problematização da situação.

–Avaliação da prática vivenciada entre professor/aluno.

–Autoavaliação decorrente dos compromissos assumidos com a prática social (LUCKESI, 1994).

---

<sup>14</sup> Termo usado por Luckesi(1994) em seu capítulo intitulado: *Tendências Pedagógicas na Prática Docente*. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia de Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. Coleção Magistério. 2º Grau. Série formação do professor.



Nesta perspectiva, o autor relata que relacionamento professor/aluno se dá de forma horizontal, não há autoritarismo, professor vigilante, mas igual, observador, diferente de ausente. Os pressupostos da aprendizagem pautam-se pela compreensão e pela reflexão crítica da realidade com o objetivo de transformar a situação de opressão através de seu engajamento na militância política. A prática escolar compreende uma educação popular, não formal, a qual influencia nos movimentos populares e sindicatos, grupos de divulgação.

Ao focar a concepção libertária a escola envolve-se na transformação das atitudes do aluno num sentido libertário e autogestionário para o grupo introduzir modificações institucionais. Os conteúdos são os que resultam das necessidades e interesses do grupo e que não são necessariamente as matérias de estudo. São oferecidos, mas não cobrados, pois se entende que devem partir das experiências vividas. Segundo Luckesi (1994, p.67) “os passos da aprendizagem caminham através da vivência grupal envolvendo a oportunidade de contatos, dando a liberdade para que os alunos organizem-se democraticamente para a execução do trabalho pedagógico”. Sob esta ótica, o professor desempenha seu papel como conselheiro e instrutor-monitor disponível ao grupo. Recusa-se qualquer tipo de autoridade e formas de repressão, pois o grupo também é responsável por seus membros. Nesta concepção, os pressupostos de aprendizagem devem desenvolver pessoas mais livres motivando o aluno a se desenvolver dentro da vivência, satisfazendo suas necessidades e aspirações. Essa perspectiva tem limitações, pois numa concepção crítico-social dos conteúdos a escola é entendida como instrumento de apropriação do saber, buscando desenvolver suas atividades voltadas para os interesses populares, haja vista que a mesma pode contribuir para uma escola menos seletiva e mais democrática. Sua tarefa primordial caminha na direção da difusão de conteúdos abstratos, mas vivos, concretos, indissociáveis das realidades sociais. Neste sentido, seu papel é garantir bom ensino como sendo parte integrante do todo social. Os conteúdos se desenvolvem como atividades mediadoras no seio da prática social. Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, mas permanentemente avaliados e confrontados entre a experiência e exemplificação da teoria e da prática vivenciada.

A título de sistematização das informações anteriores, elaborou-se um quadro-resumo que ilustra, de maneira didática, as Tendências Pedagógicas de Luckesi (1994) relatadas neste capítulo, como apresenta o quadro 01.

Quadro 01: Síntese das Tendências Pedagógicas de Luckesi (1994)

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE LUCKESI – Liberais						
Características	Papel da escola	Conteúdo	Método	Relação professor e aluno	Pressuposto de aprendizagem	Prática pedagógica
Tradicional	Preparação intelectual e moral do aluno	Separado da realidade do aluno	Exposição verbal e análise por parte do professor	Autoridade do professor sobre o aluno	Aprendizagem receptiva e mecânica	Viva e atuante na escola
Renovada progressivista	Adequação às necessidades individuais do meio social	Aprender a aprender	Aprender fazendo	Professor vê o aluno no seu desenvolvimento livre e espontâneo	Aprendizagem de descoberta; autoaprendizagem.	Aplicação reduzida por falta de condições objetivas e por chocar-se com a prática tradicional
Renovada não-diretiva	Estar bem consigo e com seus semelhantes	Conteúdo é secundário	Professor facilitador	Centrada no aluno, visando desenvolver sua personalidade.	Aprender a modificar suas percepções	Voltada ao psicológico do aluno, inspirado por Roger (mais psicólogo que educador).
Tecnicista	Produzir indivíduos capazes para o mercado de trabalho	Estabelecido e ordenado numa sequência lógica e psicológica	Procedimentos e técnicas que asseguram a transmissão de informações	Comunicação exclusivamente técnica	Programas que visam o controle intelectual dos objetivos estabelecidos	Inserir a escola nos modelos de reprodução capitalista

Nota: Elaborado pela autora, a partir de Luckesi (1994).

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DE LUCKESI – Progressistas						
Características	Papel da escola	Conteúdo	Método	Relação professor e aluno	Pressuposto de aprendizagem	Prática pedagógica
Libertadora	Transformação social	Extraído da realidade do aluno e relacionado com suas experiências	Processo de compreensão, reflexão e diálogo.	Horizontal, sem autoritarismo; professor observador e vigilante.	Compreensão, reflexão crítica da realidade.	Educação popular; Pedagogia freireana.

Libertária	Transformação da personalidade em sentido libertário e autogestionário (grupos institucionais)	Resulta das necessidades e interesses do grupo; oferecidos, mas não cobrados.	Autogestão, vivência grupal: o grupo oportuniza contatos, organiza-se democraticamente, formalizando, efetivando e executando o trabalho.	Professor conselheiro, instrutor, monitor, disponível ao grupo.	Desenvolver pessoas mais livres	Baseada na pedagogia de Freinet e suas técnicas
Crítico-social dos conteúdos	Garantir bom ensino; difusão de conteúdos vivos, concretos.	Conteúdos culturais universais incorporados pela humanidade, mas permanentemente avaliados.	Confronto entre experiência e explicação do conteúdo; teoria e prática vivenciada.	Professor tem papel insubstituível com participação do aluno.	Envolvimento na aprendizagem depende da prontidão e disposição do professor, do aluno e do contexto da sala de aula.	Professor com maior domínio do Conhecimento, de conteúdos e formas de transmissão.

Nota: Elaborado pela autora, a partir de Luckesi (1994).

Aprofundando o entendimento das práticas educativas e suas concepções epistemológicas e pedagógicas buscou-se ainda Becker (2001, p.15), o qual nos diz que “podemos afirmar que existem três diferentes formas de representar a relação ensino/aprendizagem escolar ou, mais especificamente, a sala de aula”. Assim, o autor classifica os modelos pedagógicos em: pedagogia diretiva, pedagogia não-diretiva e pedagogia relacional.

Segundo o autor o pressuposto epistemológico da pedagogia diretiva versa no sentido da prática do desenvolvimento do conhecimento empirista. Neste modelo, professor considera o aluno como uma *tábula rasa* perante cada novo conteúdo a ser aplicado, conforme a base curricular, com disciplinas distribuídas em gavetas. Nesta pedagogia Becker (2001) traz a reflexão do modelo pedagógico empirista usando o símbolo ( $A \leftarrow P$ ), o qual deixa claro que o aluno somente aprende se o professor ensina, acreditando no mito da transferência do conhecimento, enquanto o aluno apenas submete-se a ouvir a fala do professor. O estudante fica em silêncio, presta atenção e repete tantas vezes quantas for necessário, escrevendo e lendo mais especificamente. O professor representa o meio social, determinando que o aluno nada sabe frente a cada novo conteúdo.

O pressuposto epistemológico da pedagogia não-diretiva de Becker (2001) fundamenta-se numa postura pedagógica apriorista, a qual acredita que o sujeito nasce com o conhecimento já programado a partir de sua herança genérica. Neste sentido, basta um mínimo de exercício para que o ser humano se desenvolva tanto no aspecto físico quanto no conhecimento. O professor ao desenvolver uma epistemologia apriorista, na maioria das vezes ingênua, está fadado a renunciar àquilo que seria a característica fundamental da prática docente, ou seja, a intervenção no processo de aprendizagem. Salienta-se a probabilidade de conceber, dependendo da convivência, um ser humano desprovido de capacidades neurológicas, deficitário, pois uma criança entregue a si mesma na busca do conhecimento sistemático em uma sala de aula não-diretiva produzirá, com grande probabilidade, menos em termos de conhecimento. Assim o autor simboliza a relação pedagógica no modelo epistemológico apriorista com a fórmula ( $A \rightarrow P$ ), ou seja, o aluno (A) pelas suas condições prévias determina a ação do professor (P).

Ao abordar a pedagogia relacional em seu pressuposto epistemológico construtivista traz uma prática docente baseada numa relação de troca de conhecimento entre professor e aluno, pois ele acredita que existem duas condições necessárias para que algum conhecimento novo seja construído. A primeira condição é de que o aluno reaja frente ao material, o qual o

professor presume ter algo cognitivo interessante e que seja significativo para o aluno; a segunda aponta para que o aluno responda para si mesmo as dificuldades provocadas pela assimilação do material apresentado. Assim, Becker (2001, p. 24), explica que:

O professor construtivista não acredita no ensino, em seu sentido convencional ou tradicional, pois não acredita que um conhecimento (conteúdo) e uma condição prévia de conhecimento (estrutura) possam transitar, por força do ensino, da cabeça do professor para a cabeça do aluno. Não acredita na tese de que a mente do aluno é tábula rasa, isto é, que o aluno, frente a um conhecimento novo, seja totalmente ignorante e tenha de aprender tudo da estaca zero, não importando o estágio do desenvolvimento em que se encontre. Ele acredita que tudo o que o aluno construiu até hoje em sua vida serve de patamar para continuar a construir e que alguma porta se abrirá para o novo conhecimento – é só questão de descobri-la; ele descobre isso por construção.

Sob esta ótica, o autor entende que a relação entre professor e aluno se configura pelo símbolo ( $A \leftrightarrow P$ ), pois o professor tem todo um saber construído, principalmente na direção formalizada e acredita que seu aluno é capaz de aprender, observando as condições prévias de todo o aprender indicando a capacidade lógica do aluno e o conteúdo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem versa pela dinamização ancorada na dialética do processo de aprendizagem. Neste sentido, remete o professor a uma dupla atenção. Neste cenário, professor, além de ensinar, precisa aprender o que seu aluno já construiu até o momento. A tendência neste fazer pedagógico é a de superar a disciplina policialesca, bem como a figura autoritária do professor ultrapassando o dogmatismo conteudista.

O quadro 02 apresenta uma síntese dos modelos que se acaba de apresentar baseados em Becker (2001).

Quadro 02: Síntese dos modelos pedagógicos de Becker (2001)

<b>Características</b>	<b>Diretiva</b>	<b>Não-Diretiva</b>	<b>Relacional</b>
<b>Símbolo</b>	$A \leftarrow P$	$A \rightarrow P$	$A \leftrightarrow P$
<b>Postura do aluno</b>	Passiva. Ouve em silêncio, memoriza e repete quantas vezes for necessário.	Já nasce com herança genética programada para aprender e se desenvolver.	Acredita-se que é capaz de aprender. Tem seus saberes prévios considerados.
<b>Postura do professor</b>	Detentor do saber e protagonista do processo.	Sua ação é determinada pelo aluno.	Sua ação baseia-se na troca com o aluno, numa relação dialógica.
<b>Teoria epistemológica</b>	Empirismo.	Apriorismo.	Construtivismo.

Nota: Elaborado pela autora a partir de Becker (2001).

Historicamente, estudar as tendências pedagógicas proporciona aos professores o entendimento da dimensão política existente nas escolas, uma vez que fazem parte de sua formação profissional, as quais revelam a atuação do profissional da educação em sala de aula

e o resultado dessas concepções em seu fazer pedagógico. Assim, observa-se que não existe ação docente neutra, pois toda a ação é comprometida por uma tendência pedagógica.

Neste sentido, entre a formação continuada e o fortalecimento da prática educativa do profissional do magistério, as atividades do Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) na Escola Campo poderiam contribuir para o exercício da primeira. O tema, ponto central desta pesquisa, será abordado na sequência da investigação empírica.

## 6 O RETRATO DA REALIDADE ENCONTRADA E A VOZ DOS SUJEITOS

Parece que o sistema de ensino, nascido no contexto da modernidade, assentado no ideal de uma escola básica a que todos têm direito e que garanta o acesso aos conhecimentos sistematizados de caráter considerado “universal”, além de estar longe de garantir a democratização efetiva do direito à educação e ao conhecimento sistematizado, terminou por criar uma cultura escolar padronizada, ritualística, formal pouco dinâmica, que enfatiza processos de mera transferência de conhecimentos, quando esta de fato acontece. (CANDAUI, 2000, p. 68).

Como antes referido, este capítulo destina-se à sistematização dos dados empíricos da investigação. Para tanto, a amostra do quadro docente consiste na totalidade dos professores que atuam no Ensino Médio, modalidade Curso Normal nas disciplinas pedagógicas que integram as ações do PIBID no período de 2013 a 2016, em número de 10, de uma escola campo e que acolhe o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID – Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio, URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Segundo já informado, utilizou-se a técnica da entrevista semiestruturada no que concerne à coleta de dados. Desta forma, pretende-se atender ao objetivo da presente pesquisa, que consiste em analisar a contribuição do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação continuada dos professores, para compreender a importância deste Programa na qualificação da formação docente e no fortalecimento de sua prática pedagógica<sup>15</sup>.

Portanto, com a intencionalidade de atender ao problema de pesquisa ao qual esta investigação se propõe, questionando se o trabalho do PIBID na Escola Campo contribui para a formação continuada do profissional do Magistério da Educação Básica e o fortalecimento da sua prática educativa, passa-se a apresentar a representação dos sujeitos entrevistados sobre a temática.

---

<sup>15</sup> Para que se possa manter o anonimato dos respondentes, como prometido no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) por eles assinado, os mesmos são denominados, nesta pesquisa, com a letra “P” de “Professores”, e numerados sequencialmente, de forma aleatória. Assim, usam-se as indicações P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P8, P9 e P10.

## 6.1 A Importância e a Contribuição do PIBID para a Formação Continuada Docente

A respeito da importância da formação continuada, como já abordado no capítulo anterior, Nóvoa (2009), Imbernón (2009) e outros autores a colocam como uma necessidade primordial em qualquer profissão na era do conhecimento e da informação. Tal imposição estaria ancorada, principalmente, à efemeridade dos conhecimentos nos dias atuais. Em outras palavras: os saberes de hoje são facilmente suplantados, principalmente devido às tecnologias, que superam rapidamente as “novidades”, tornando-as obsoletas com muita brevidade. Essa característica é também denominada por Bauman (2001) como *mundo líquido*, posto que o mesmo não possui uma forma definida, superando-se com uma velocidade vertiginosa.

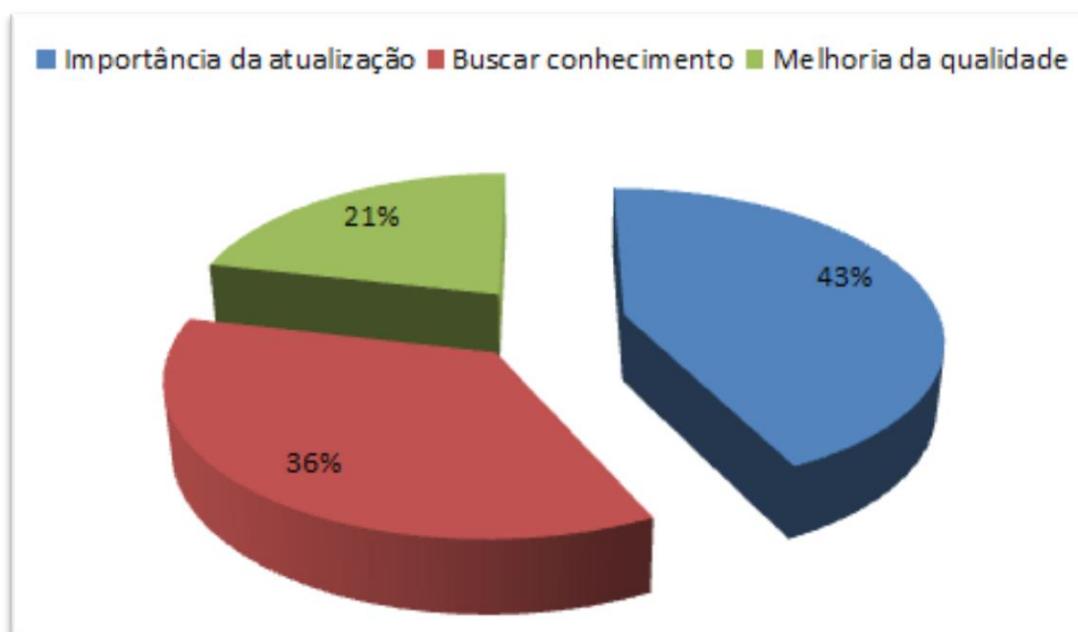
Por sua vez, Santos (2002) dirá que esta velocidade vertiginosa causa uma desorientação nos mapas, um estranhamento com relação a um presente que já não se reconhece mais. No caso da escola, a necessidade da formação continuada está relacionada – além da demanda pelas tecnologias e mídias digitais – à diversidade de culturas, de etnias e de níveis econômicos que, segundo Nóvoa (2009), povoam a escola desde que, internacionalmente e internamente, políticas de inclusão, têm contribuído para a universalização do acesso. De acordo com o autor, é necessário preparar o professor para lidar com esta diversidade, num movimento em que a escola se transforme em um lugar que seja capaz de acolher a todos e não o contrário, quando se espera que o aluno se adapte à escola. Quando este acolhimento não acontece, tem-se a reprodução de um processo de exclusão, muito comum na sociedade de modo geral, também na escola. (DEMO, 2004).

Desta maneira, esta pesquisa caminhou também no sentido de saber se os sujeitos tinham esta mesma percepção da importância da formação continuada. Ao que a totalidade dos entrevistados (100%) a considera indispensável a uma educação de qualidade. O termo qualidade, por sua vez, foi mencionado em três questionários (30%), como se pode constatar na resposta do P2: *Aposto na eficácia da formação continuada, pois realmente trata dos problemas do cotidiano escolar. Esta formação é fundamental para uma prática educativa de qualidade numa sociedade em constante transformação.* A este assunto – o da qualidade – se dará sequência um pouco mais adiante.

No sentido da *importância* da formação continuada, os termos mais recorrentes utilizados pelos sujeitos da pesquisa foram: *importância de atualização*, com a incidência em seis questionários (60%) e *busca pelo conhecimento*, constando em cinco respostas (50%). O gráfico da figura 03 representa o que se acaba de narrar.



Figura 03: Opinião sobre importância da formação continuada



Nota: Elaborado pela autora a partir dos questionários das entrevistas.

Com relação à “importância da atualização” e “busca pelo conhecimento”, pode-se notar uma postura ativa por parte dos sujeitos da pesquisa. Esta atitude é apontada por Nogaro; Silva(2015) como imprescindível ao professor reflexivo e envolvido em uma prática emancipadora. No entanto, os autores alertam que esse processo de tomada de consciência por parte dos docentes normalmente é uma transformação

[...] lenta e provoca rompimento com as instaladas e acatadas há muito tempo e consideradas como modelo. [...] Desta forma, o professor precisa estar consciente de suas ações para a edificação do verdadeiro ensino reflexivo, buscando promover condições para o aparecimento de agentes ativos para o desenvolvimento de uma sociedade mais humanizadora e responsável por suas ações. (NOGARO; SILVA, 2015, p.57-58).

Assim, pode-se entender que o fato de os sujeitos terem assinalado a importância de manter-se atualizados, expressando seu desejo de buscar conhecimento, aponta para a postura ativa e coletiva sugerida na citação transcrita. Com relação ao espírito coletivo e de cooperação, Jung; Sudbrack (2016, p.162-163) esclarecem que “o trabalho colaborativo e reflexivo permite a articulação de experiências e a melhora da qualidade do ensino, levando mais facilmente ao seu objetivo principal, que é a aprendizagem dos alunos”. Percebe-se, portanto, que as autoras realizam uma articulação entre os conceitos de trabalho coletivo e reflexivo, no sentido da troca de saberes, com o conceito de qualidade, que terá como

consequência uma melhor aprendizagem. Nesta linha de raciocínio, pode-se articular qualidade com aprendizagem, ou seja, quando ela acontece de maneira satisfatória tem-se uma educação de qualidade. Esta preocupação com a aprendizagem dos alunos também se encontra presente nas respostas dos entrevistados com relativa frequência.

Talvez seja possível arriscar uma teoria sobre a postura ativa – ainda que fosse prudente a realização de pesquisas mais profundas antes de partir para uma afirmação enfática - transformadora e de busca pelo conhecimento aqui encontrada: a influência da formação continuada oportunizada pelo PIBID e a aproximação estreita entre teoria e prática oportunizada pelo Programa.

Outras justificativas relatadas para a importância da formação continuada, ainda segundo a representação dos professores, relacionam-se com: a) a aquisição de uma nova concepção de educação, forjando um novo profissional; b) a possibilidade de obter suporte técnico para a prática educativa; c) a facilitação de um processo reflexivo; d) e a melhora da prática pedagógica, direcionando-a aos interesses e necessidades dos alunos.

Mais uma vez o processo reflexivo é citado, sendo possível perceber ainda uma preocupação com as necessidades e os interesses do aluno, além do reconhecimento da necessidade de suporte técnico para o bom desempenho da profissão. Neste sentido, é possível encontrar eco nas palavras de Nogaro; Silva (2015), quando os autores referem que o processo reflexivo é de uma amplitude que transcende o nível técnico do profissional professor. Ainda que os autores coloquem a reflexão como um processo pessoal, ela

[...] deve estar aliada ao contexto coletivo em que o professor encontra-se para não incorrer em uma individualização do pensamento docente. A mera reflexão pessoal na ação é insuficiente para a prática profissional. Por isso, o processo emancipatório constitui-se na libertação das consciências individuais a partir do sentido grupal (NOGARO; SILVA, 2015, p.47).

O pensamento coletivo, portanto, mostra-se presente em um sentimento de grupo. Quando os sujeitos destacam a necessidade de formar “uma nova concepção de educação, forjando um novo profissional” é possível perceber o desejo de fortalecimento de uma identidade de classe. Neste sentido, percebe-se uma sintonia entre a voz dos docentes entrevistados e a afirmação de Rodrigues (et al; 2013, p.265), quando a autora entende que a formação continuada é imprescindível a um processo identitário da profissão e sua necessidade de atualização. Nas palavras da própria autora:

A formação continuada, por sua vez, faz-se necessária para possibilitar a construção de uma identidade profissional, bem como para renovar os saberes docentes, sendo que estes podem servir de subsídios para o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica já que, para exercer a profissão docente na atualidade, é preciso estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Por outro lado, apesar de considerar a formação continuada necessária, um dos participantes da pesquisa entende que a mesma não acontece de uma maneira efetiva, pois *serve mais para cumprir horas e não surte efeito na qualidade da educação (P3)*. Essa afirmativa encontra guarida na reflexão de Candau (2000, p.61), quando a autora comenta sobre os sentimentos de insegurança e de estranhamento causados pelo mundo contemporâneo:

No mundo atual, a consciência de que estamos vivendo mudanças profundas, que ainda não somos capazes de compreender adequadamente, é cada vez mais aguda. Esta realidade provoca em muitas pessoas insegurança, incerteza e suscita as mais variadas reações, de perplexidade, inquietude, medo, assim como, também, de busca e criatividade (CANDAUI, 2000, p.61).

A reflexão da autora está muito presente, também, no depoimento do P9, que constata a insegurança de alguns colegas com relação à novidade de ter em “sua” sala de aula pessoas estranhas ao ambiente:

*Temos, como em todas as profissões, pessoas comprometidas com o seu trabalho e pessoas não comprometidas. Nas reuniões com colegas professores alguns não “gostavam” de ter alunos do PIBID como parceiros, alegando que iriam julgá-los e compará-los. Porém, o que acontece é que o professor “desacomoda”, tem que planejar, dominar o conteúdo a ser trabalhado para orientar o aluno do PIBID.*

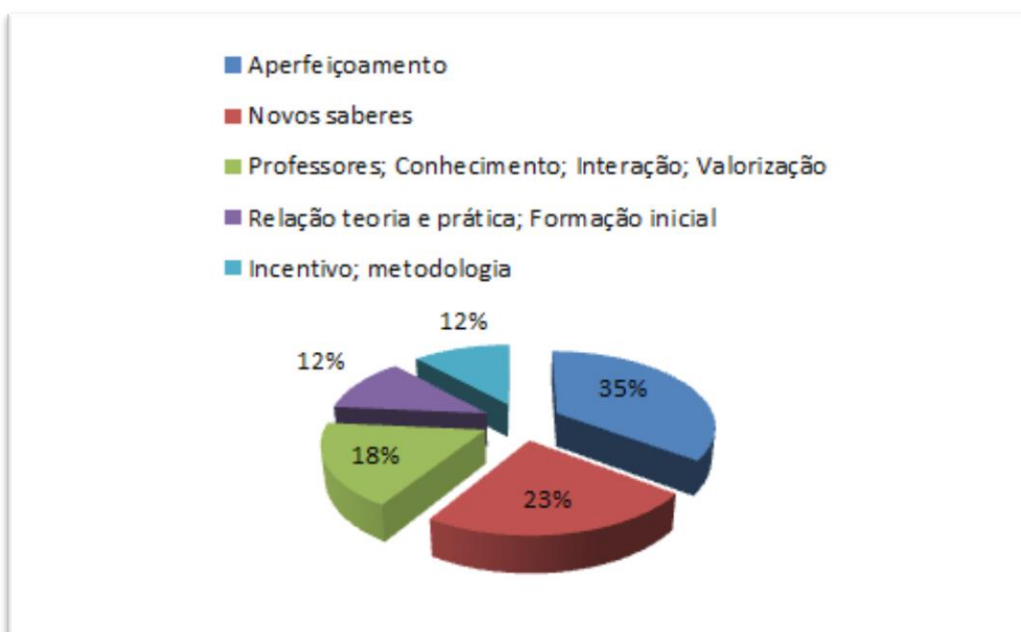
Sobre a contribuição do PIBID na formação continuada, mais uma vez a totalidade dos sujeitos relatou que SIM, que o Programa é de grande importância para a formação continuada. Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática foram o diálogo proporcionado aos envolvidos entre universidade e escola campo. Este aspecto é destacado por Imbernón (2009, p.64), quando o mesmo se refere à prática colaborativa:

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, explicar 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.

Desta forma, como se pode inferir, o PIBID oportuniza o desenvolvimento de uma cultura coletiva, baseada em parcerias e em uma prática que visa à mudança a partir da partilha e da colaboração entre os pares. Estes modificam e aperfeiçoam sua prática a partir do compartilhamento dos problemas, dos anseios, mas também das práticas exitosas. A cultura coletiva, segundo Jung; Sudbrack(2016) é benéfica inclusive para a saúde mental do professor, que tem a oportunidade de colocar suas angústias aos seus colegas, buscando, coletivamente, uma solução para os problemas. Assim, há uma contribuição significativa para o desenvolvimento profissional do “ser professor”.

Quando se solicitou que os sujeitos escolhessem cinco termos que pudessem traduzir a importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada, os mais recorrentes foram *Aperfeiçoamento* (seis citações – 35%), *Novos saberes* (quatro – 23%), *Professores, Conhecimento, Interação e Valorização* (três cada termo – 18%); *Relação teoria e prática e Formação inicial* (duas – 12%); *Incentivo e Metodologia* (também duas – 12%). Conforme se apresenta no gráfico contido na figura 04, a melhoria da prática por meio do aperfeiçoamento tem ocupado as preocupações dos professores.

Figura 04: Palavras-chave importância do PIBID



Nota: Elaborado pela autora, a partir dos questionários da pesquisa

Percebe-se, mais uma vez, a ênfase dada à atuação colaborativa e à articulação entre teoria e prática, que pode levar ao aperfeiçoamento e à qualidade, que o P2 denominou como “interação”. Neste sentido, declara que:

*A troca de experiências aproxima a teoria da prática, fortalecendo e aperfeiçoando a escola como um lugar de entusiasmo e dedicação, bem-estar, afetividade, qualidade e comprometimento com a vida, a sociedade e o meio ambiente (P2).*

Como foi possível perceber, reiteradamente aparece o termo “qualidade” quando os participantes são inquiridos sobre a importância da formação continuada. Neste sentido, buscou-se um entendimento mais claro daquilo que realmente vem a ser a “qualidade na educação”. Vários documentos legais trazem a concepção de uma educação de qualidade, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 221, § 1º, o qual versa sobre a organização do ensino no país:

*A união organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988, Art. 221, § 1º).*

Note-se que o documento não esclarece em que consiste o padrão mínimo de qualidade, tampouco explicita o que vem a ser qualidade na educação. Neste sentido, Carneiro (2012, p.72) esclarece que a garantia do padrão de qualidade está “cimentada no princípio da equidade/diversidade que não pode ser visto como critério abstrato de oferta de ensino. Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade”. É necessário chamar a atenção para a questão da diversidade levantada pelo autor. Ainda nesta esteira, o autor pondera que a aprendizagem precisa ser colocada dentro de uma esfera espaço-temporal, envolvendo quatro variáveis: 1) a singularidade do educando enquanto sujeito; 2) o meio no qual o aluno se encontra inserido; 3) os conteúdos, representando a pluralidade daquilo que se aprende; e 4) as metodologias, ou seja, os processos pelos quais se dá a aprendizagem.

Assim, pode-se entender com Carneiro (2012), que a qualidade na educação está estreitamente ligada à aceitação da diversidade, mas também – e muito importante – a consideração de cada sujeito enquanto único, na sua singularidade. Ainda neste sentido, os conteúdos devem reproduzir esta pluralidade, não descuidando das metodologias. Estas precisam estar atentas à maneira como cada um aprende ou de como precisa de ajuda por não estar aprendendo.

No outro lado dessa equação sobre a qualidade, encontra-se o professor enquanto profissional preparado para lidar com esses desafios (BOLÍVAR, 2003). Ele é capaz de questionar-se, reconstruir. Desfazer-se de antigos valores arraigados à prática docente nem sempre é tarefa fácil. Demo (2002) instrui sobre uma nova postura que o professor mediador de saberes - e não transmissor de conhecimentos - deve assumir: a postura da humildade.

A prática que incentiva a pesquisa e a curiosidade, deixando de lado o autoritarismo, o instrucionismo, a educação bancária buscando o consenso, a construção coletiva, entendendo cada aluno como um ser único e, portanto dotado de sentimentos, de medos, de experiências anteriores e de saberes já construídos, que precisam ser respeitados e levados em conta. (FREIRE, 2000).

Ramal (2002) complementa dizendo que é preciso deixar de lado o medo de dizer não sei, assumindo uma postura de verdadeiro investigador, de parceiro do aluno no processo de construção do conhecimento e de eterno aprendiz. Nenhum professor sai de um curso superior pronto, é por isso que existe a chamada formação contínua, que nos mantém atualizados sobre as práticas pedagógicas. Tampouco nenhum professor é tão experiente que não necessite de um *upgrade* em seu processo, uma vez que trabalhamos com pessoas e pessoas são instáveis, dotadas de sentimentos e temperamentos diferentes, cada um com seu próprio ritmo e com as suas experiências (e traumas) já vivenciadas.

Os novos paradigmas da educação levam à formação de um professor disposto a desafiar o aluno à descoberta, instigando-o à pesquisa e à busca, conduzindo-o assim também à autonomia. Para tanto, são fundamentais práticas motivadoras, que despertem no aprendiz a curiosidade e a vontade de saber sempre mais. Daí o conceito de aula *show*: aquela que surpreende, que desafia, que aumenta a autoestima e que tem um mediador que comemora com os estudantes os seus progressos e as suas conquistas. Surge então um grande aliado do processo de construção do conhecimento dentro da prática reflexiva do processo de construção do conhecimento: a afetividade, quando o professor se mostrará identificado com o estudante e com o seu desenvolvimento, sem bajulações, mas com sinceridade e cumplicidade no aprender. (RAMAL, 2002).

Ainda neste sentido, Nóvoa (2009) sugere cinco pontos importantes sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão, como é o caso do PIBID, a saber: Pessoa, Profissão, Práticas, Partilha e Público.

Quanto ao primeiro ponto, o autor entende que este está imbricado na dimensão pessoal da docência e nas habilidades de comunicação que a profissão exige. Ao mesmo

tempo, chama a atenção para a estreita articulação entre a dimensão pessoal e a profissional, como explica o autor:

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 15).

Em outras palavras, o autor entende que, ao ensinar o professor não se despe de suas concepções de homem, de sociedade e de mundo, o que demanda uma profunda análise e entendimento sobre suas crenças e atitudes. Estas, de forma muito intensa, estão presentes no seu fazer pedagógico.

No segundo ponto Nóvoa (2009) insiste que a formação deve acontecer “dentro” da profissão, ou seja, atuando, sem nenhum tipo de separabilidade entre a teoria e a prática da profissão docente. Neste contexto, o autor chama especial atenção para os primeiros anos de docência, quando o professor não deveria ser “abandonado” em uma sala com a turma mais difícil da escola, como normalmente ocorre. Este é o momento, segundo Nóvoa (2009), em que o professor precisa de maior apoio dos colegas mais experientes. Em suas palavras nota-se, inclusive, alguma semelhança entre sua proposta e o PIBID:

Um momento particularmente sensível na formação de professores é a fase de indução profissional, isto é, os primeiros anos de exercício docente. Grande parte da nossa vida profissional joga-se nestes anos iniciais e na forma como nos integramos na escola e no professorado. [...] Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases de uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente. (NÓVOA, 2009, p.15).

O próximo ponto – Práticas – sugere que a formação deve estar baseada no estudo de casos concretos, tendo a escola como referência e a aprendizagens dos educandos o seu máximo objetivo. Aludindo à dicotomia entre teoria e prática, Nóvoa (2009, p.13), alerta que, mesmo nos dias atuais:

[...] não houve uma reflexão que permitisse transformar a prática em conhecimento. E a formação de professores continuou a ser dominada mais por referências externas do que por referências internas ao trabalho docente. Impõe-se inverter esta longa tradição, e instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação.

Pode-se notar a profunda relação entre a prática, a reflexão e a prática colaborativa. O autor chega a realizar uma alusão aos médicos, os quais realizam a prática chamada “residência”, sugerindo que a mesma poderia ser adotada pelo magistério. Durante os primeiros anos de profissão, propõe Nóvoa (2009), os jovens profissionais trabalhariam acompanhados de professores mais experientes, a exemplo dos profissionais da medicina. Posicionamento bastante próximo é o de Schön (1997), o qual sugere que sejam desenvolvidas, dentro das escolas, as chamadas “comunidades de prática”, com o princípio de um fazer pedagógico coletivo e colaborativo.

O terceiro ponto trazido por Nóvoa (2009) caminha na mesma direção: a Partilha supõe o trabalho colaborativo no exercício da profissão, que poderá ser realizado através de projetos, valorizando o trabalho em equipe. Segundo o autor, este modelo é uma exigência da vida contemporânea:

Hoje, a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipas pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (NÓVOA, 2009, p.16).

Apesar de não utilizar a palavra “profissionalidade”, pode-se notar este ingrediente nos escritos do autor, posto que o mesmo relacione o fator “partilha” com uma rotina de acompanhamento, de supervisão e de reflexão sobre a profissão, atrelado também à ética. Neste sentido, o autor considera que “a formação de professores é essencial para consolidar parcerias no interior e no exterior do mundo profissional”. (NÓVOA, 2009, p.17).

O quinto e último ponto trazido por Nóvoa (2009) como importante sobre a necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão é o “Público”. Com este, o autor afirma que “a formação de professores deve estar marcada por um princípio de responsabilidade social, favorecendo a comunicação pública e a participação profissional no espaço público da educação”. (NÓVOA, 2009, p.17). Em outras palavras, a escola precisa transcender os muros e articular-se não somente com a comunidade escolar, mas também com a sociedade. Esta abertura pode e seguramente aponta as fragilidades da escola e dos professores. Ainda assim, é condição fundamental para que seu verdadeiro papel que seja devolvido, que é o de ensinar. Segundo o autor, vive-se um “transbordamento” da escola, principalmente da escola pública, que se sobrecarrega com funções sociais, em detrimento das funções pedagógicas. Durante o século XX, principalmente:



A escola cresceu como “palácio iluminado”. Hoje, é apenas um pólo – sem dúvida muito importante – num conjunto de redes e de instituições que devem responsabilizar-se pela educação das crianças e pela formação dos jovens. Curiosamente, é este estatuto mais modesto que lhe permitirá readquirir uma credibilidade que foi perdendo. A contemporaneidade exige que tenhamos a capacidade de recontextualizar a escola no seu lugar próprio, valorizando aquilo que é especificamente escolar, deixando para outras instâncias actividades e responsabilidades que hoje lhe estão confiadas. (NÓVOA, 2009, p.17).

Esta recontextualização da escola, portanto, passa fundamentalmente pelo fortalecimento da profissão. Este por sua vez, passa pela formação *dentro* da profissão, que precisa acontecer de maneira reflexiva e colaborativa, articulando teoria e prática. Mais uma vez vê-se terreno fértil para esta concepção nas práticas do PIBID aqui descritas e corroboradas pelos sujeitos da pesquisa.

Na sequência, apresenta-se a representação dos sujeitos participantes da pesquisa com relação ao PIBID como espaço de reflexão das práticas educativas dos professores.

## 6.2 O PIBID como Instrumento de Reflexão do Fazer Pedagógico

A reflexão consiste em um processo inerente à prática educativa. Mais que isso, como afirma Rodrigues (et al., 2013, p.265), trata-se de um verdadeiro processo autoavaliativo, uma vez que

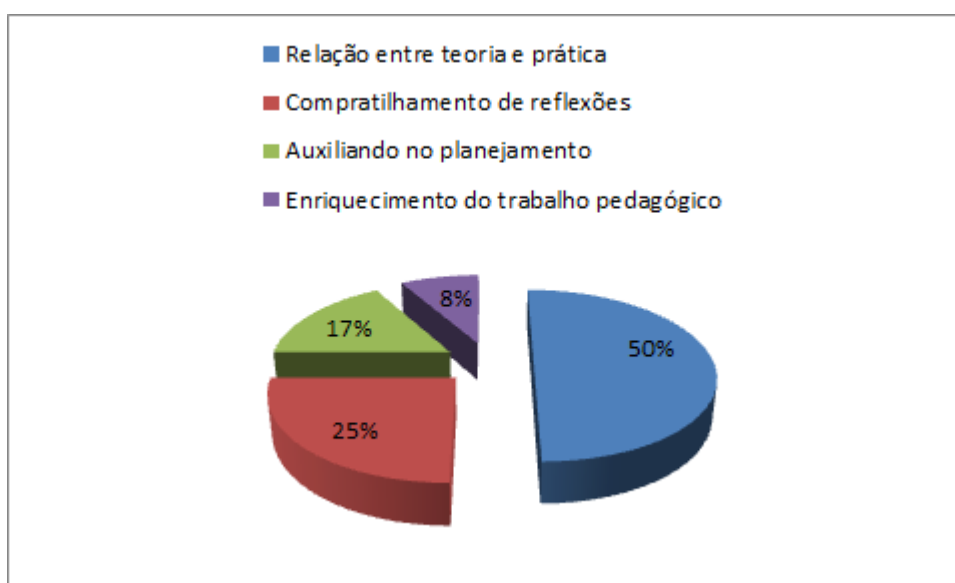
o correto não é armazenar o conhecimento, criando “estoques”, mas partilhá-lo e problematizá-lo. O que cabe fazer, portanto, é questionar se o saber provém de uma única fonte de um único momento de sua carreira. Importa, também, refletir se os professores refletem sua prática e de que forma refletem. Refletir a prática é, conseqüentemente, avaliar seus saberes pedagógicos.

Nesta perspectiva, quando perguntados se acreditam que o PIBID proporciona um espaço de reflexão, os professores respondem SIM em sua totalidade. Ao serem provocados sobre como se estabelece este processo reflexivo, a maioria dos educadores (seis – 50%) declararam ser por meio da relação entre teoria e prática. Neste sentido, o P6 afirma que essa relação se estabelece *contrapondo o que vemos na academia com as problemáticas da educação na escola campo*. A fala do sujeito vai ao encontro do pensamento freireano, quando este esclarece que a prática reflexiva leva ao aperfeiçoamento da prática, pois:

[...] na formação permanente dos professores o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2000, p.43-44).

Ainda neste sentido, três (25%) professores entendem que o PIBID oportuniza o compartilhamento de reflexões, o auxílio no planejamento (dois - 17%) e o enriquecimento do trabalho pedagógico (um - 8%). A figura 05 apresenta o panorama geral das opiniões citadas.

Figura 05: Como o PIBID oportuniza a reflexão



Nota: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa.

Outro autor que se pronuncia a este respeito é SÓL (2010), o qual explica que há uma estreita relação entre a prática reflexiva, o desenvolvimento do professor e o ambiente no qual ocorre a sua formação, pois a edificação da identidade da profissão se relaciona com o lócus de formação. Desta maneira, requer uma atmosfera propícia à criticidade e à reflexividade, a qual permitirá oportunizar uma atitude autônoma e colaborativa. (SÓL, 2010).

Assim, mais uma vez pode-se inferir a estreita relação entre reflexão, profissionalidade – esta última articulada com a identidade profissional – a prática colaborativa e a relação entre teoria e prática. Este último fator, também apontado pelos entrevistados como um dos pontos de desenvolvimento oportunizados pelo PIBID é essencial à escola do mundo contemporâneo, como antes referido com Nóvoa (2009). A dicotomia entre teoria e prática, ainda segundo este autor, acompanha as ciências humanas desde sempre e, por mais que se tenha admitido este problema, ainda resulta um desafio colocá-las em sintonia. A explicação para tal fato o autor busca em Marion (1848/1896) filósofo e educador

francês, o qual afirmava que a ciência política, entre as ciências práticas é a mais próxima da pedagogia, pois seu objetivo é a ação e não o saber. Neste mesmo sentido, Durkheim (1858/1917) sociólogo, antropólogo, cientista político, psicólogo social e filósofo francês, percebendo a dicotomia posta, cria o conceito de teoria prática<sup>16</sup>.

Para Nóvoa (2009, p.13) “as práticas docentes são extremamente difíceis e complexas, mas, por vezes, alimenta-se publicamente a ideia de que ensinar é muito simples, contribuindo assim para um desprestígio da profissão”. Entende-se que, além dessa visão simplista da profissão docente alimentada pela ideia de que quem sabe faz, “quem não sabe ensina” o incentivo à contratação de professores por seu “notório saber”, deixando de lado a obrigatoriedade da formação técnica, como na Medida Provisória n.746, enviada ao Congresso Nacional em regime de urgência em novembro de 2016, colabora para a referida dicotomia. Como antes referido, fortalece-se a questão prática desvinculando-a cada vez mais da fundamentação teórica. A consequência é, entre outras coisas, uma profissionalidade frágil, sem alicerce identitário, baseada no senso comum e não em teorias pedagógicas. (NÓVOA, 2009, p.5).

Dito isso, na sequência será abordado o tema da importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada dos futuros docentes na representação dos sujeitos da pesquisa.

### **6.3 A Importância do PIBID para o Fortalecimento da Formação Continuada dos Futuros Docentes**

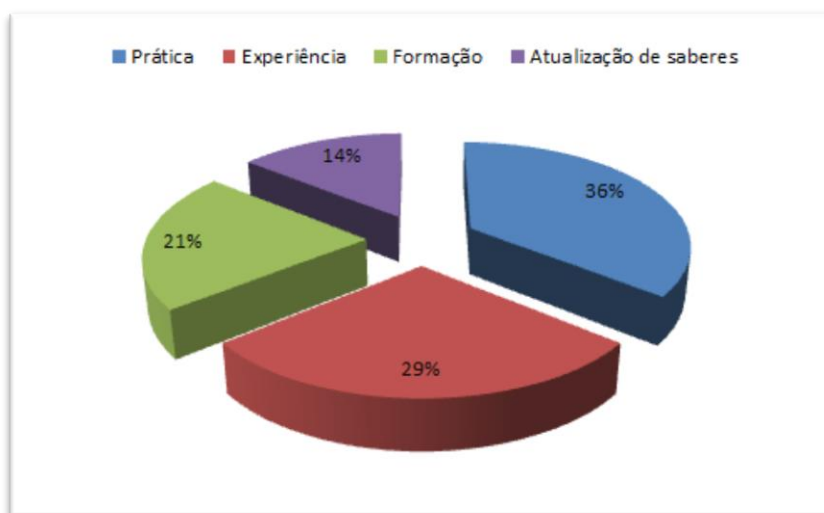
De acordo com o autor, o PIBID é uma oportunidade preciosa para colocar o futuro professor em contato com a realidade que ele encontrará em sua prática profissional. Desta maneira,

as práticas realizadas através do projeto PIBID fundamentam-se na formação acadêmica oferecida pelo Curso de Pedagogia da Universidade, bem como possibilitam a vivência e aplicação deste aporte teórico pelo fato de existirem de contato das acadêmicas com a instituição escolar pública o que faz a grande diferença na construção da identidade profissional docente, uma vez que, o professor em formação experiência a vivência escolar, sua organização pedagógica e curricular, de maneira a conhecer refletir e agir nos processos educacionais, os quais farão parte do seu cotidiano profissional. (PACHECO, 2014, p.68).

<sup>16</sup> “As afirmações durkheimianas referentes à sociedade e a educação nos oferecem questionamentos quanto à importância em termos da formação dos homens do presente para o futuro. [...]Qual influência epistemológica norteia as reflexões de muitos profissionais da educação defensores de que as teorias não se relacionam com a prática? Os debates continuam. (LUCENA, 2010, p.303).

Ao serem perguntados a respeito da importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, os participantes da pesquisa estabeleceram algumas palavras-chave, as quais, em sua opinião, são alcançadas pelo programa. Desta maneira, o termo *Prática* figurou cinco vezes entre as respostas (36%), seguido de *Experiência* (quatro – 29%). Após, apareceu à palavra *Formação* (três – 21%) e *Atualização dos saberes* (dois – 14%). Figuraram ainda termos como *Diálogo*, *Reflexão*, *Valorização*, *Curiosidade* e *Comprometimento*. A figura 06 apresenta o gráfico contendo as quatro categorias mais citadas.

Figura 06: O PIBID e a formação continuada dos futuros professores



Nota: Elaborado pela autora, a partir dos questionários.

Segundo o depoimento do P4, o PIBID [...] *desperta o interesse, curiosidade e vontade de buscar o novo, o diferente com as experiências e saberes compartilhados pelos envolvidos.*

Na mesma esteira caminha o entendimento de Rodrigues (et al., 2013, p.270), quando a autora esclarece que o PIBID, ao ressignificar

[...] o olhar sobre a ação pedagógica, é possível denotar o sentido da Educação quando existe interação entre os sujeitos envolvidos, num processo onde não se busca resultados, mas se espera construir um caminho: a busca pelo final é uma constante, variável e, paulatinamente, gradual. O programa PIBID, como incentivo à docência, contempla, além dessa valorização, esse “ressignificado” à prática, na busca por melhoria do processo de aprendizagem e maior interlocução com os espaços formais de ensino.

Entende-se, a partir das leituras realizadas e dos depoimentos colhidos, que a formação continuada é imprescindível ao exercício da docência. Não é possível que os professores se considerem prontos, esquecendo-se de que, assim como o mundo contemporâneo evolui a uma velocidade vertiginosa em plena era da globalização, também o ato de ensinar precisa ser pensado e repensado a todo o momento. Esta ideia afasta o mundo acadêmico do mundo da prática, pois o professor, por vezes, sabe o conteúdo a ser ensinado, mas tem dificuldades em socializá-lo com o grupo a ele confiado, o que torna a aula um mero ato de repetição, na qual se transmite o conteúdo que mais tarde será cobrado na prova, sem uma construção coletiva daquilo que será descoberto (ensinado). A escola reprodutiva é assim descrita por Demo (2002, p.12): “No Brasil impera o ‘instrucionismo’, em especial o apreço exagerado pela aula expositiva, feita por professores que não possuem produção própria. O que faz um professor não é aula, mas autoria.”.

De acordo com Dewey (1938, p.18) a reflexão é um processo ininterrupto e que tem por objetivo transformar atitudes. Segundo o autor, podemos também relacionar a reflexão à ideia de autoconsciência. Para isso, o sujeito precisa deslocar-se perante as ações que ele produz, vendo-se como outro. Vygotsky (2007) diz que a consciência de nós mesmos somente virá no momento em que nós nos virmos como o outro. Como para o autor a consciência é social em essência, depende do estabelecimento da relação que temos com os nossos pares ou com objetos que passam a atuar como mediadores deste conflito que vai dar início a um processo de tomada de consciência sobre as nossas ações e comportamentos.

O ensino reflexivo necessariamente valoriza sempre mais a experiência pessoal, as certezas de cada um de nós, os valores e os conhecimentos de todos os envolvidos no processo de construção do conhecimento, respeitando, porém, a individualidade de cada um e suas limitações, pois somos todos sujeitos únicos e nossa cultura precisa ser preservada, respeitada e também expandida.

O próximo tópico tem a intenção de trazer a representação dos sujeitos desta pesquisa sobre: O Impacto das Instabilidades do PIBID.

#### **6.4 O Impacto das Instabilidades do PIBID na Representação dos Sujeitos**

Como anteriormente se referiu neste trabalho, em 11 de abril do ano de 2016, a CAPES aprovou regulamento por intermédio do qual o PIBID Pedagogia – Ensino Médio passaria a atuar no 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Seriam contemplados os eixos

estruturantes da Alfabetização e numeramento apenas em escolas que apresentassem o IDEB abaixo da média. Neste sentido, entende-se que o PIBID-Pedagogia perderia sua essência enquanto fortalecedor da formação inicial e continuada do profissional do magistério da educação básica.

Com isso, a CAPES propôs uma mudança radical de enfoque do Programa, tornando precário o trabalho pedagógico desenvolvido pelo PIBID junto à formação docente e a atuação dos bolsistas nas escolas parceiras. Observam-se as intenções da CAPES e do MEC ao correlacionar o PIBID e outros programas com olhar apenas para o processo de *alfabetização na idade certa*. A formação inicial e continuada de professores é esquecida.

O ano 2016 inicia com perspectivas de corte de bolsas e a consequente extinção dos projetos institucionais aprovados pelo Edital 061 e 066/2013. Em 15 de junho de 2016, a CAPES revoga a Portaria n.46/2016 referente ao regulamento do PIBID, passando a vigorar a Portaria n.84/2016, a qual dá continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Programa em sua essência. Este entende que o futuro profissional da educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares, vivenciar o cotidiano da realidade escolar estabelecendo relações de construção do conhecimento na prática educacional.

Ao ser solicitada a representação dos professores sobre esta instabilidade, os mesmos responderam com palavras-chave, entre as quais a maior frequência ficou por conta da categoria *Educação* (cinco menções); na sequência, figurou *Perda* (quatro); em terceiro lugar, *Aluno* e *Políticas públicas* (três citações); seguidas das palavras *Professor*, *Governo oportunista* e *Negativo* (duas referências).

Figura 07: palavras-chave sobre instabilidade do PIBID



Nota: Elaborado pela autora a partir dos questionários da pesquisa

Como foi possível inferir por meio da representação dos sujeitos da pesquisa, estes, em sua totalidade consideram o PIBID uma oportunidade significativa de crescimento profissional, fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, bem como dos professores já em exercício na profissão. Neste mesmo sentido, reafirmam a oportunização da articulação entre teoria e prática, posto que os saberes acadêmicos logrem ao vincular-se aos saberes do dia a dia da prática pedagógica.

Assim, as representações dos entrevistados vão ao encontro das palavras de Rodrigues (2013, p.63), quando a autora refere que:

A escola é o local apropriado para os educandos evidenciarem através de estudos e pesquisas, assuntos essenciais no processo de mudanças da sociedade, relacionados ao conhecimento da área, tendo clareza do cidadão que queremos formar, propiciando-lhe o desenvolvimento humano, científico, cultural e tecnológico para enfrentar situações do mundo contemporâneo.

Desta maneira, concordando com a autora no sentido de que a escola é o *locus* privilegiado da tão propalada articulação entre teoria e prática, é nela que devem ser desenvolvidas as práticas profissionalizantes, como referido com Nóvoa (2009). O PIBID, por sua vez, favorece este encontro e estimula o desenvolvimento e fortalecimento da formação dos sujeitos envolvidos.

Por tratar-se de uma política tão significativa é que se insiste que a mesma não deveria estar à mercê das “marés políticas” e político-partidárias, como antes já se observou com relação à instabilidade do Programa. Neste sentido, anui-se com Jung; Sudbrack(2016) quando as autoras relatam que a descontinuidade das políticas educacionais tem como consequência, entre outros fatores, a falta de credibilidade a elas atribuída. Neste sentido,

a descontinuidade, marcada pela ideologia político-partidária, prejudica e dificulta que políticas educacionais [...], mesmo reconhecendo-se sua importância, sejam levadas adiante, culminando em um aborto, às vezes prematuro das mesmas, que as coloca de lado. O espaço escolar está cada vez mais ligado a princípios burocráticos e institucionais do que pedagógicos. (JUNG; SUDBRACK, 2016, p.170-171).

A ideologia política não é condenada pelas autoras como algo prejudicial às políticas educacionais, ao contrário, é considerada como fundamento à emancipação e participação democrática. O que prejudica as políticas educacionais, dizem, é a sua descontinuidade e a confusão entre prática política e prática meramente partidária. O caso do Rio Grande do Sul, que não elege governadores do mesmo partido consecutivamente, é colocado como exemplo:

“No caso do Rio Grande do Sul, parece que vivemos em uma gangorra política, na qual a cada quatro anos opressor e oprimido trocam de posição, alternando-se na disputa pelo poder político” (JUNG; SUDBRACK, 2016, p.171). As autoras alertam que não se trata de despolitizar a escola, trata-se, antes disso, de entender e exercer a diferença entre formação e militância política e formação e militância político-partidária.

Para as autoras, é necessário haver um compromisso especial com o ser humano em primeiro lugar, quando da condução das políticas públicas, principalmente às políticas educacionais, pois

[...] se a ideologia política estiver blindada pelo senso de independência, tendo como compromisso primeiro o ser humano e a verdade, então não haverá confusão entre esta e a ideologia político-partidária. Indo mais além: se o compromisso com o ser humano e com a verdade estiverem presentes na escola, seus conflitos e tensionamentos terão um saldo positivo e não o boicote de toda e qualquer ação que advenha do grupo contrário. (JUNG; SUDBRACK, 2016, p.178-179).

No mesmo caminho versa o entendimento de Kuenzer (1999), posto que entenda que a ideologia política deve transcender a ideologia político-partidária, no sentido de buscar um consenso que articule as propostas à sua intencionalidade e consecução. Para a autora, as políticas públicas em geral, mas especialmente as políticas de formação de professores devem levar em conta.

[...] consensos possíveis, entre os profissionais e suas representações, e entre estas e o governo, de modo a superar, tanto quanto possível, as ideologias, articulando-se as propostas às suas intencionalidades e vislumbrando suas consequências, para que posições políticas possam ser assumidas com base em sólida fundamentação acadêmica, que, mesmo provisória, incorpore o conhecimento historicamente acumulado sobre o tema. (KUENZER, 1999, p.166).

Desta maneira, completa a autora, inclusive as posições políticas devem possuir uma fundamentação teórico-acadêmica, provando mais uma vez que teoria e prática são aspectos indissociáveis. Desta maneira, conclui-se que programas que possam fortalecer esta díade são essenciais, e deveriam ser “blindados”, à prova de descontínuismos ideológicos, econômicos e de governos.



## APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Com o término desta pesquisa é possível perceber que a mesma não determina o fim das investigações e descobertas que suscita o tema da formação de professores. Ao contrário, descortina-se um longo caminho de novos estudos que poderão ser desenvolvidos nesta área. Ainda assim, chega-se ao entendimento de que a presente dissertação tem potencial para contribuir com conhecimento original na área de formação de professores, principalmente a formação oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Tratou-se de uma pesquisa ancorada nos princípios da concepção filosófica hermenêutica, posto que a mesma contemple a educação enquanto campo para a pesquisa social, provocando profunda reflexão, pois leva o leitor à compreensão da pesquisa por meio das relações sociais. Quanto aos fins, tratou-se de estudo descritivo e exploratório, posto que seu tema central de investigação – a formação de professores – está carregado de componentes subjetivos, os quais não permitem sua testagem em laboratório. Quanto aos meios, consiste em uma pesquisa de campo e bibliográfica, tendo visitado autores especializados na área e inúmeras fontes documentais e regulatórias da política de formação docente brasileira.

Desta maneira, os caminhos metodológicos percorridos tiveram como referência a experiência da autora na supervisão, contemplando ainda professores da escola campo localizada num município do Norte de Rio Grande do Sul/RS, beneficiados com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) Subprojeto de Pedagogia Ensino Médio, URI/Câmpus de Frederico Westphalen.

Quanto à sua delimitação, foi escolhida uma instituição de tradição na área, a qual iniciou sua história enquanto educandário com o Curso Magistério, mantendo-se na formação de professores há 63 anos. Por ser uma escola de grande porte e desenvolver diferentes modalidades de ensino, o Curso Normal apresenta-se como referência da escola. A amostra do quadro docente atingiu a totalidade dos professores que atuam no Ensino Médio, modalidade Curso Normal.

Considera-se que a atividade do PIBID é de grande valia para a qualificação da formação docente, uma vez que proporciona um espaço de reflexão para os bolsistas acadêmicos do Curso de Pedagogia, bem como para os supervisores professores e alunos da

Escola Campo, aproximando ainda mais os estudos da Universidade com a realidade das escolas de Educação Básica.

O universo da pesquisa, portanto, abrangeu a escola campo, professores do Ensino Médio Curso Normal. A amostra do quadro docente atingiu a totalidade dos professores que atuam no Ensino Médio Curso Normal da Escola Campo, nas disciplinas pedagógicas que fazem parte das ações do PIBID.

Para o desenvolvimento desta dissertação, caminhou-se em torno das questões que a estiveram norteando desde o seu princípio. As mesmas foram o eixo em torno do qual orbitaram as reflexões e sistematizações. Desta maneira, a primeira questão refletiu sobre a formação continuada do professor e a sua importância para o atual contexto social, entendendo que esta é uma exigência da sociedade, percebendo o ensino como uma prática pessoal e também social. Para tanto, é mister investir na reflexão sistemática de práticas educativas e saberes por intermédio de estudos contínuos e formação constante.

Seguindo a reflexão de diversos autores, entre os quais podemos citar Nóvoa (2009), o professor da contemporaneidade vê-se frente a inúmeros desafios, entre os quais as novas tecnologias. Estas, por sua vez, exigem a formação continuada de todo trabalhador da era digital, não somente o docente, posto que seus saberes se superem muito rapidamente. Outro fator apontado pelos autores justificando a necessidade de uma formação continuada atuante junto ao professorado, além do novo perfil de aluno que a escola do século XXI apresenta, é o novo perfil da própria escola na atualidade. A escola do “mundo líquido” apresenta uma diversidade sócio-econômica-social-cultural extremamente diversa, posto que muitas das recentes políticas educacionais visem à inclusão e à universalização. Assim, a escola que antes considerava seus grupos pela homogeneidade, motivo pelo qual realiza a separação nas séries escolares por idade, por exemplo, vê-se perante um público muito heterogêneo, seja pela origem, como antes referido, seja pelas dificuldades que apresenta. O aluno que possui um capital cultural distinto daquele que a escola leva em consideração, obviamente, terá maiores limitações. Em outras palavras: os saberes da escola podem não ser os saberes da vida daquele aluno que somente agora a ela tem acesso. (BAUMAN, 2001).

Em meio a esta diversidade toda está o professor, muitas vezes, confuso com esta “avalanche” de novas informações, ocupado com uma carga horária de dois ou três turnos, de forma a compensar os aviltantes salários. Como e quando este profissional terá condições de dedicar-se à sua formação continuada? Como e quando poderá atualizar-se e “munir-se” teoricamente e pensar sua carreira, cuidar de sua profissionalização?

Neste sentido, entende-se que políticas de formação como o PIBID, aqui investigado, podem ser grandes aliadas e, portanto, o estudo buscou dar voz aos envolvidos no processo. Antes, porém, houve uma preocupação com entender a gênese do PIBID e descrever como o mesmo se apresenta no contexto do momento político atual no Brasil.

A segunda questão norteadora, portanto, refere-se à concepção do PIBID, como está sendo conduzido atualmente e qual a sua relação com a política nacional de formação docente apresentada no capítulo três. Salienta-se que o Programa constitui uma oportunidade ímpar à formação superior, aliado à prática na relação escola pública da educação básica e Universidade.

Desta maneira, averiguou-se que o PIBID é uma ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. O Programa tem como foco a valorização do magistério e a melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira. Oferece bolsas para estudantes de licenciatura, professores universitários e de escolas públicas. Seu marco inicial deu-se por intermédio da Portaria n.38, de 12 de dezembro de 2007. Este surge como uma iniciativa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) que oferece bolsas aos estudantes de licenciatura, visando, dentre outros aspectos, à valorização do magistério. Um dos objetivos do programa é a elevação da qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições públicas e comunitárias de educação superior, assim como o fortalecimento da formação continuada do profissional do magistério que já atuam na carreira docente e a inserção dos estudantes de licenciatura no cotidiano de escolas da rede pública de educação, o que promove a integração entre Educação Superior e Educação Básica pública brasileira.

Na URI/Câmpus de Frederico Westphalen/RS o PIBID passou a vigorar em 2010, por intermédio do Edital n.018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias. A partir desta data, a universidade mantém o programa no âmbito dos cursos de Pedagogia, Matemática, Ciências Biológicas, Letras-Português, Educação Física licenciatura e Matemática (para o Ensino Médio) e licenciatura em Pedagogia.

Com relação ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o PIBID atende especialmente ao disposto na meta 15 (da formação docente em nível superior). Ainda que, como estabelece Canan (2012), não seja possível precisar exatamente os impactos do PIBID na formação docente (Meta 15 do PNE), sua contribuição é citada em diversas pesquisas. A

meta do PIBID era beneficiar até 2015, 100 mil estudantes, com o propósito de aproximar os acadêmicos ainda no período da graduação do ambiente escolar.

A formação qualificada e experiência fazem a diferença na qualidade da educação e no desempenho dos alunos. Para tanto, a pesquisa tem sua viabilidade ligada à importância do tema pesquisado, bem como pelo fato de que o Curso de Pedagogia da URI/Câmpus de Frederico Westphalen tem bolsistas atuantes e egressos do Programa PIBID, podendo, desta forma, viabilizar sua realização e atender ao seu objetivo principal.

Com relação às recentes normativas do PIBID, a pesquisa alerta para a nova portaria n.46/2016, na qual a CAPES propõe uma mudança radical de enfoque do Programa, assim como torna precário o trabalho pedagógico desenvolvido pelo PIBID junto à formação docente e a atuação dos bolsistas nas escolas parceiras. As intenções da CAPES e do MEC caminham para o estabelecimento de uma correlação entre o PIBID e outros programas com olhar apenas para o processo de *alfabetização na idade certa*, esquecendo a formação inicial e continuada de professores face ao grande número de docentes sem formação em licenciatura e às distorções na área de formação de professores para atuar na educação básica, especialmente aqueles referentes aos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Após forte movimento de resistência, em 15 de junho de 2016, a CAPES revoga a referida Portaria, passando a vigorar a Portaria n.84/2016, a qual dá continuidade aos projetos desenvolvidos pelo Programa em sua essência, entendendo que o futuro profissional da Educação precisa conhecer os diferentes contextos escolares, vivenciar o cotidiano da realidade escolar estabelecendo relações de construção do conhecimento na prática educacional.

Entretanto, nada é definitivo. O momento político e econômico ao final deste ano de 2016 é de instabilidade e grandes medidas de ajuste fiscal. A referência que se faz é com relação ao processo de *impeachment* da presidenta Dilma Roussef e do clima de grande austeridade inaugurado pelo governo provisório de seu vice, Michel Temer. Neste sentido, em setembro de 2016 foi proposta e tramita no Congresso Nacional a Proposta de Emenda Constitucional PEC 241 que congela os gastos públicos por 20 anos. Paralelamente, tramita a Medida Provisória (MP) 746/2016, que reforma o ensino médio e introduz várias mudanças no sistema educacional brasileiro, juntamente com o Programa Escola Sem Partido, como referido no capítulo três.

A terceira questão dedicou-se a entender como as práticas educativas dos professores do magistério da educação básica vêm se construindo e aperfeiçoando. O capítulo cinco discorre sobre estas questões, (re)visitando as concepções pedagógicas abordadas nas diversas tendências teóricas que pretenderam desenvolver a compreensão da prática pedagógica. Em

outras palavras: é realizado um recorrido do fazer pedagógico nos diversos momentos da história humana, tendo como base, principalmente, os escritos de Luckesi (1994) e Becker (2001).

Ainda a este respeito, considera-se que historicamente, estudar as tendências pedagógicas proporciona aos professores o entendimento da dimensão política existente nas escolas, uma vez que fazem parte de sua formação profissional, as quais revelam a atuação do profissional da educação em sala de aula e o resultado dessas concepções em seu fazer pedagógico. Assim, observa-se que não existe ação docente neutra, pois toda a ação é comprometida por uma tendência pedagógica.

Por último, ancorando-se em dados empíricos, a quarta questão buscou entender se o PIBID é um fator que contribui para a formação continuada docente das Instituições de formação de professores da educação básica. Compreendendo que a formação continuada possibilita a construção de uma identidade profissional, esta renova os saberes docentes, fortalecendo sua prática pedagógica na busca de novos conhecimentos para exercer a profissão docente na atualidade, haja vista que é necessário estar atento às novas transformações pelas quais passa o contexto escolar.

Neste sentido, pode-se afirmar após a compilação dos dados das entrevistas semiestruturadas que com relação à formação continuada, a totalidade dos sujeitos (100%) a considera indispensável a uma educação de qualidade. Sobre a importância da formação continuada, os termos mais recorrentes utilizados foram: *importância de atualização* e *busca pelo conhecimento*. Em sintonia com as palavras de Rodrigues et al. (2013), a qual entende que a formação continuada é imprescindível a um processo identitário da profissão, outras justificativas relatadas para a importância da formação continuada, ainda segundo a representação dos professores, relacionam-se com: a) a aquisição de uma nova concepção de educação, forjando um novo profissional; b) a possibilidade de obter suporte técnico para a prática educativa; c) a facilitação de um processo reflexivo; d) e a melhora da prática pedagógica, direcionando-a aos interesses e necessidade dos educandos.

Apesar de considerar a formação continuada necessária, um dos participantes da pesquisa entende que a mesma não acontece de uma maneira efetiva, encontrando guarida no entendimento de Candau (2000) quando a autora comenta sobre os sentimentos de insegurança e de estranhamento causados pelo mundo contemporâneo.

Sobre a contribuição do PIBID na formação continuada, mais uma vez a totalidade dos sujeitos relatou que SIM, que o Programa é de grande importância para a formação continuada. Os aspectos mais destacados, além do compartilhamento de saberes e a

oportunidade de realizar uma profunda reflexão entre teoria e prática foram o diálogo proporcionado aos envolvidos entre universidade e Escola Campo. Caminhando ao encontro das proposições de Imbernón (2009) sobre os benefícios da prática colaborativa, pode-se inferir que o PIBID oportuniza o desenvolvimento de uma cultura coletiva, baseada em parcerias e uma prática que visa à mudança a partir da partilha e da colaboração. Assim, há uma contribuição significativa para o desenvolvimento profissional dos professores. Ainda neste sentido, quando foi solicitado que os sujeitos escolhessem cinco termos que pudessem traduzir a importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada, os mais recorrentes foram: *Aperfeiçoamento, Novos saberes, Professores, Conhecimento, Interação e Valorização*, sublinhando a importância atribuída à formação de modo colaborativo.

A pertinência da avaliação com processo autorreflexivo (RODRIGUES; et al., 2013) também foi mencionada pelos entrevistados, pois quando perguntados se acreditam que o PIBID proporciona um espaço de reflexão, os professores responderam SIM em sua totalidade. Ao serem provocados sobre como se estabelece este processo reflexivo, a maioria declarou ser por meio da relação entre teoria e prática. A este respeito SÓL (2010) ratifica a estreita relação entre a prática reflexiva, o desenvolvimento do professor e o ambiente no qual ocorre a sua formação.

Ao serem perguntados a respeito da importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, os participantes da pesquisa estabeleceram algumas palavras-chave, as quais, em sua opinião, são alcançadas pelo programa: *Prática, Experiência, Formação, Atualização dos saberes Diálogo, Reflexão, Valorização, Curiosidade e Comprometimento*. Nesta direção, os achados coadunam com os ensinamentos de Pacheco (2014). Para a autora, o PIBID é uma oportunidade preciosa para colocar o futuro educador em contato com a realidade que ele encontrará em sua prática profissional.

Assim, foi possível inferir por meio da representação dos sujeitos da pesquisa, estes, em sua totalidade consideram o PIBID uma oportunidade significativa de aprendizagem profissional, fortalecimento da formação continuada dos futuros professores, bem como dos professores já em exercício na profissão. Neste mesmo sentido, reafirmam a oportunização da articulação entre teoria e prática, posto que os saberes acadêmicos logrem ao vincular-se aos saberes do dia a dia da prática pedagógica.

O PIBID tem auxiliado na construção dos processos de aprendizagem de maneira ampla, enfrentando os desafios de promover a articulação entre teoria e prática e de ser o elo entre os cursos superiores e as escolas públicas de educação básica. Percebe-se, portanto, que

o PIBID se dá a partir de reflexões referentes às práticas educativas e demais ações articuladas à rotina da Escola Campo.

O Programa traz em sua essência o objetivo de valorizar o magistério como atividade profissional. Estimula a formação de professores de carreira na educação básica com intento de aperfeiçoar e qualificar as ações acadêmicas voltadas para a formação inicial.

Entre a educação superior e a educação básica se promove a integração, a qual contribui significativamente para a formação continuada dos professores das escolas públicas envolvidas com o Programa. Neste sentido, reitera-se a importância do desenvolvimento do Programa pelo caráter formador, o qual privilegia a relação teoria e prática que se estabelece entre a Universidade e Escola Campo, envolvendo bolsistas, alunos do Ensino Médio, modalidade Curso Normal, Coordenadores de área e Supervisoras da escola envolvida, a fim de uma melhoria na qualidade educacional.

Chegamos ao séc. XXI e ainda há inúmeras fragilidades na formação adequada de professores da educação básica e ensino superior. Acredita-se que romper com esta proposta oferecida pelo Programa impactaria de forma negativa na formação de professores do magistério, pois nas diferentes experiências entende-se que acontece a compreensão e a reflexão sobre as práticas adotadas no fazer pedagógico. Estas por sua vez qualificam as ações relativas às metodologias utilizadas em sala de aula, bem como aos relacionamentos que se instauram nesses espaços escolares.

Dito isso, entende-se que esta pesquisa, modestamente, pôde contribuir para a geração de conhecimentos que visam a colaborar com a linha de pesquisas Formação de Professores – da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI. Este, como dito, não é o fim de uma caminhada, posto que os saberes aqui sistematizados não se esgotam, mas representa o início de um novo contexto de pesquisas e estudos. Entende-se que a formação de professores consiste em um tema complexo, mas que precisa ser constantemente perseguido. Por isso, pergunta-se se poderia o PIBID funcionar em uma modalidade diferente com alunos dos programas *stricto sensu*, ao mesmo tempo em que se questiona sobre o desenvolvimento de outras políticas educacionais similares. Estas, porém, consistem em questões para uma nova pesquisa.

## REFERÊNCIAS

BAUER, M.W.; GASKELL, G. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. 448 p.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2007.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BIRK, M. Do principio da pesquisa qualitativa à coleta de dados: uma trajetória percorrida por todos os pesquisadores. In: CAUDURO, M.T. (Org.). **Investigação em educação física e esportes: um novo olhar pela pesquisa qualitativa**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2004. p.67-87.

BOLÍVAR, A. Retos actuales del Área de Didáctica y Organización Escolar en el ámbito universitario: experiencias, interrogantes e incertidumbres didáctica y currículum. **Reunión Área Didáctica y Organización Escolar**. Valencia, mayo 2003. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2557772>>. Acesso em: 13 set. 2016.

BRANDÃO, C.R. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas com seres humanos. Brasília, DF, 2012.

\_\_\_\_\_. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os sistemas de ensino: MEC/SASE, 2014. Disponível em: <[www.pne.mec.gov.br](http://www.pne.mec.gov.br)>. Acesso em 10 maio 2016

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República: Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1988. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Edital n.018/2010/CAPES – PIBID Municipais e Comunitárias**. Ministério da Educação e Cultura, 2010. Disponível em: <[www.capes.gov.br/imagens/stories/download/bolsas/Edital18\\_PIBID2010](http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/bolsas/Edital18_PIBID2010)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei n.9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: 19 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. **Relatório educação para todos 2000 – 2015**. Ministério da Educação. jun. 2014. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15774-ept-relatorio-06062014&Itemid=30192)>. Acesso em 11 out. 2016.



\_\_\_\_\_. **Resolução n.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. Brasília, 2015. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category\\_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 jan. 2015.

CANAN, S.R. **PIBID:** promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Revista Formação Docente.** v.04, n.06, jan./jul, 2012. Disponível em: <<http://formacaodocente.auteticaeditora.com.br/artigo/exibir/11/45/1>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

CANAU, V.M. (Org.). **Reinventar a escola.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2000

CAPES. **Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica,** 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/program/file/131/documento-programa.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2015. 2012

\_\_\_\_\_. **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.** 2013. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

CARNEIRO, M.A. **O Nó do Ensino Médio.** Petrópolis/RJ: Vozes, 2012.

COMPARATO, F.K. **Ética: Direito Moral e Religião no Mundo Moderno.** São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

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

CORREIA, G. dos S. **Estudo dos conhecimentos evidenciados por alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e Física participantes do PIBID-PUC/SP.** 2012, 128f. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC, 2012.

CORTELLA, M.S. **Qual é a tua obra?** Inquietações propositivas sobre gestão liderança e ética. 6ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

DEMO, P. **Complexidade e Aprendizagem: a Dinâmica não Linear do Conhecimento.** Atlas/SP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

DEWEY, J. **Logic, the teory of inquiry.** New York. Henry Hold and Company, 1938.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 29ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADAMER, H.G. **La Educación es Educarse**. Tradução: Francesc Pereña Blasi. Barcelona: Paidós, 2000.

\_\_\_\_\_. **Verdade e Método I**: Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. 7ed. Bragança Paulista/SP: Editora Universitária São Francisco, 2005.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação ou em outros movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. Petrópolis/RJ: Vozes, 1994.

GATTI, B.A. et al. **Um estudo avaliativo do programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014.

\_\_\_\_\_.; BARRETO, E.S.de S.; ANDRÉ, M.E.D.de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília/DF: Unesco, 2011.

HOYLE, E.; MAGERRY, I.W. **Yearbook of Education**: Professional development of teachers. Londres: Kogan Page, 1980.

IMBERNÓN, F. **Formação Permanente do Professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

JUNG, H.S.; SUDBRACK, E.M. **Educação e Formação Continuada**: uma análise do pacto nacional do ensino médio – percalços desafios e possibilidades. Curitiba: CRV, 2016.

KUENZER, A.Z. **As políticas de formação**: A constituição da identidade do professor sobrando. Educação & Sociedade, ano XX, n.68, dez. 1999.

LEMO, C.O; SARTURI, R.C. **O jogo sete cobras na modalidade ateliê PIBID-Pedagogia**. Seminário Institucional do PIBID UNISC, v.2, 2013. Disponível em: <[http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid\\_unisc/article/view/10659/1298](http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/pibid_unisc/article/view/10659/1298)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

LIBÂNIO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCENA, C. **O pensamento educacional de Émile Durkheim**. Revista HISTEDBR Online. Campinas, n.40, dez.2010. p. 295-305.

LUCKESI, C.C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, M. **Universidade, escola de educação básica e o problema do estágio na formação de professores**. Formação Docente, Belo Horizonte, v.1, n.1, 2009. p. 95-108

\_\_\_\_\_.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2004.

MASETTO, M.T. **Aulas vivas**. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_; GAETA, C. **Docência com profissionalidade no Ensino Superior**. Brazilian Geographical Journal: Geosciences and Humanities Research Medium, Ituitabaq, v.4 Special Issue 1, jul./dez., 2013. p.299-310

\_\_\_\_\_. (Org.). **Docência na Universidade**. Campinas/SP: Papirus, 1998

MORIN, E. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 9ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOGARO, A. **Teoria e Saberes Docentes**: a formação de professores na Escola Normal e no Curso de Pedagogia. Erechim: EdiFAPES, 2002.

\_\_\_\_\_; SILVA, H.A. **Professor reflexivo: prática emancipatória?** 1ed. Curitiba, Paraná: CRV, 2015.

NÓVOA, A.M.S. de S. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Vida de professores**. Lisboa: Porto Alegre, 1995, p. 11-30.

\_\_\_\_\_. **Professores, Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, C. **Anísio Teixeira/Clarice Nunes**. Fundação Joaquim Nobuco. Recife: Editora Massangana, 2010.

PACHECO, L.M.D.P. **Construção da identidade profissional docente: a experiência do PIBID Pedagogia na URI – Câmpus de Frederico Westphalen**. In: ENDIPE, 2014  
Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PAROLIN, S.R.H. **A criatividade nas organizações**: Um estudo comparativo das abordagens sociointeracionistas de apoio à gestão empresarial. Caderno de Pesquisas em Administração, São Paulo, v.10, n.1, janeiro/março 2003.

PEREIRA, V.A.; et al. (Org.). **Epistemologia & metodologia nas pesquisas em educação**. Passo Fundo: Méritos, 2012.

PIMENTA, S.G.; ANASTASIOU, L. das G.C. O docente do ensino superior. In: \_\_\_\_\_. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 177-200

\_\_\_\_\_. (Org.). **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor**. **Nuances**. v.3, set/1997, p.05-13.

RAMAL, A.C. **Educação na Cibercultura**. Porto Alegre: Editora Atmed, 2002

RODRIGUES, V.R.; et al. (Org.). **O PIBID na URI II**: atividades desenvolvidas em 2012. Frederico Westphalen/RS: Editora da URI, 2013.

SACRISTÁN, J. **Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.

SANTOS, B S. **A Crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007

SCHON, D. **Os professores e sua formação**. Lisboa/Portugal: Dom Quixote, 1997.

SÓL, V. dos S.A. **Formação de Professores e Identidade Profissional**. 2010. Disponível em: <<http://www.ichs.ufop.br/memorial/conf/mr7d.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

STRECK, D.R. **Dizer a sua palavra**: educação cidadã, pesquisa participante, orçamento público. Pelotas: Seiva, 2005.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1999.

WAHLBRINCK, I.F., PACHECO, L.M.D. **Da tomada de consciência à conscientização**: Empenhos da Ética do cuidado em Projetos de Extensão. Projeto de pesquisa não publicado, 2015.

## **11 ANEXOS**

## **11.1 Anexo 01: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para Entrevista com Professores do Ensino Médio Curso Normal Seberi/Rs.**

UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES  
URI – CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

### **CONTRIBUIÇÃO DO PIBID PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFISSIONAL DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E O FORTALECIMENTO DE SUA PRÁTICA EDUCATIVA**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de acordo com a RES 466/12 do Conselho Nacional de Pesquisa**

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa com o título: “Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática”, sob responsabilidade da pesquisadora Dulce Maria de Souza Hemielewski com a orientação da Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco. O principal objetivo da presente pesquisa é Estudar a Contribuição do PIBID para a formação continuada do profissional do magistério da educação básica e o fortalecimento de sua prática, a fim de analisar a contribuição do PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na formação continuada dos professores, para compreender a importância deste Programa na qualificação da formação docente e no fortalecimento de sua prática pedagógica luz da área das Ciências Humanas e políticas públicas educacionais do Governo Federal.

Sua participação voluntária na pesquisa será em forma de entrevista, que será realizada de maneira anônima (sem identificação) e com a participação do entrevistador/pesquisador e entrevistado, somente. As conversas serão gravadas com seu consentimento. A duração da participação no estudo será de uma hora aproximadamente, sendo que após este encontro, não serão necessários outros envolvimento no estudo por parte do pesquisado.

Importante ressaltar que a participação nesta pesquisa não acarretará nenhum benefício direto a nenhum dos participantes, porém, contribuirá para o aumento do conhecimento sobre o assunto estudado e os seus resultados poderão auxiliar o desenvolvimento de estudos

futuros. Não existem riscos conhecidos associados ao procedimento previsto, tampouco desconfortos em participantes do estudo.

A participação no estudo é totalmente voluntária, assim como a não participação ou desistência após ingressar no estudo não implicará em nenhum tipo de prejuízo para o participante. Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação no estudo e o participante não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

A confidencialidade dos dados de identificação pessoal dos participantes será preservada, e os resultados serão divulgados de maneira agrupada, sem a identificação dos participantes do estudo. Todas as dúvidas poderão ser esclarecidas antes e durante o curso da pesquisa, através do contato com a pesquisadora responsável: Dulce Maria de Souza Hemielewski Telefone: (55) 9626-0473; e-mail: dulcehemielewski@gmail.com. O Comitê de Ética em Pesquisa poderá ser contato para esclarecimento de dúvidas através do telefone: (55) 3744-9306 das 08h às 11:30h.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma delas é entregue ao participante e a outra é mantida pela pesquisadora.

---

**Participante**

---

**Pesquisadora**

**Frederico Westphalen, de de 2016.**

### **11.2 Anexo 02: Entrevista semiestruturada com professores do Ensino Médio Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Madre Tereza localizado no Município de Seberi/RS.**

A entrevista semiestruturada será aplicada aos dez (10) professores que atuam no Ensino Médio Curso Normal da Escola Campo.

1- Em sua opinião, em que consiste a formação continuada do professor e qual a sua importância para o atual contexto social?

2- Em sua opinião o PIBID, inserido na escola campo, proporciona espaço de reflexão das práticas educativas dos professores do magistério? Como?

3- Na condição de professor do Ensino Médio Curso Normal, você acredita que o PIBID é um fator que contribui para a sua formação continuada docente? Explique.

4- Escolha cinco (5) termos que possam traduzir a importância do PIBID para o fortalecimento da formação continuada dos professores do magistério. Justifique-os.

5- O PIBID tornou-se uma política educacional de incentivo a formação de professores desde o ano de 2007. Há pouco tempo o mesmo vem passando por instabilidades, podendo até ser de forma imediato terminado. Como você profissional da educação analisa este impacto? Justifique.