UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL REI
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
PROCESSOS SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES

MAXIMILIANO COLPER SOARES DE OLIVEIRA

SENTIDOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

SÃO JOÃO DEL-REI

MARÇO DE 2014

MAXIMILIANO COLPER SOARES DE OLIVEIRA

SENTIDOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação – Processos Socioeducativos e Práticas Escolares da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas

Orientador: Prof. Dr. Murilo Cruz Leal

Coorientadora: Profa. Dra. Romélia Mara Alves Souto

SÃO JOÃO DEL-REI

MARÇO DE 2014

PPEDU UFSJ

Maximiliano Colper Soares de Oliveira

"SENTIDOS DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID) NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM ESTUDO COM EGRESSOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI"

Banca examinadora:

Profº. Drº.Murilo Cruz Leal – orientador

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

Profª. Drª. Ana Cristina Ferreira – Titular

Universidade Federal de Ouro Preto – MG

Profº. Drº. Marcelo Pereira Andrade – Titular

Universidade Federal de São João del-Rei – MG

SÃO JOÃO DEL-REI

MARÇO DE 2014

Aos meus pais, Francisco de Assis Oliveira e Maria José Soares Oliveira, em homenagem aos seus 25 anos de amor perseverante e confiança mútua, que me ensinaram e me ajudaram a conquistar meus ideais.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por ter me dado forças em todos os momentos de dificuldades, ensinando-me que, para realizarmos nossos ideais, basta confiarmos em sua vontade, seu amor e seu cuidado por cada um de nós.

Ao meu orientador Murilo Cruz Leal, que se mostrou sempre disposto a me ajudar nesta caminhada, tranquilizando-me e mostrando os caminhos a seguir.

Agradeço à minha coorientadora Romélia Mara Alves Souto, que, sempre muito paciente com minhas inseguranças, me orientou, me deu forças e me direcionou em todas as dificuldades e percalços deste caminho percorrido.

Em meus agradecimentos, não posso deixar de expressar minha gratidão à colega de faculdade, Flávia Cristina Duarte Pôssas Grossi, que me incentivou, me ajudou e esteve disposta a ouvir minhas inquietações acerca da pesquisa.

Agradeço imensamente à minha família, em especial aos meus pais Francisco de Assis Oliveira e Maria José Soares Oliveira, meu irmão Flávio Soares de Oliveira e minha namorada Verônica Gomes, que estiveram sempre ao meu lado; e às minhas avós, tios, tias, primas e primos, que me apoiaram nos momentos de escolha, sendo pacientes, encorajando-me a cada obstáculo encontrado e intercedendo junto a Deus por mim.

Aos meus amigos do Grupo de Oração Universitário (GOU), que estiverem presentes em todos os momentos, participando de todas as minhas conquistas, confiantes em meu potencial e me apoiando também nos momentos de dificuldades enfrentados neste percurso.

Não poderia deixar de agradecer aos profissionais que participaram da pesquisa por meio dos questionários e entrevistas, pois sem vocês este estudo seria impossível. Quero agradecer a todos vocês que exercem com amor a profissão docente.

Agradeço aos meus amigos de São João del-Rei, cidade que me acolheu muito bem, onde vivenciei as maiores conquistas da minha vida e onde fiz as mais belas amizades. Agradeço aos colegas da graduação e do mestrado e aos professores que fizeram parte do meu processo de formação.

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de compreender os sentidos atribuídos por docentes egressos das licenciaturas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) à experiência vivenciada como bolsistas da primeira edição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A pesquisa pautou-se em uma abordagem qualitativa, cujos instrumentos de coleta de dados são o questionário e a entrevista. O questionário buscou conhecer o egresso da UFSJ, saber sua área de atuação, se exercia a profissão ou não. Nas entrevistas, os professores foram questionados sobre sua experiência no PIBID e a influência dessa experiência no exercício da docência. Para tal compreensão, procuramos, por meio da Análise de Conteúdo, classificar e organizar os sentidos produzidos nas entrevistas em categorias que dão base aos resultados encontrados em nossa análise. Dos sentidos produzidos pelos egressos, os quais foram denominados de *Unidades de Significados*, emergiram as seis categorias estabelecidas para análise. Dentre os resultados, podemos apontar como sentidos produzidos pelos egressos ao PIBID que este é um Programa motivador na escolha da profissão docente; é viabilizador da formação didática ou orientador da prática docente; ele também foi considerado importante para o exercício da prática docente; é um Programa que proporcionou a inovação metodológica; atuou como recurso didático no trabalho das especificidades das turmas e dos alunos; e proporcionou uma relação de interação entre escola/universidade. Essas categorias foram discutidas fundamentalmente sob a ótica dos saberes necessários para o exercício da prática docente, conforme formulação de Maurice Tardif.

Palavras-chave: PIBID, formação docente, prática docente.

Abstract

The objective of this paper is to understand the meaning given to the experience of people who participated in the Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), First Edition. The theme was teaching practices. The research was based on a qualitative approach which instruments of data collection are the questionnaire and interview. The questionnaire used aimed to become acquainted with the person who has just left UFSJ (Federal University of Sao Joao del-Rei), to know his or her area of work, and if they were either currently working or not. The question posed to these participants focused on their experience in the program (PIBID) and the influence of this experience in their teaching. In order to understand the attributed meaning given to the experience, through Content Analysis, we classified and organised their answers into categories, and that is the base of the results found in our analysis.

From the meaning produced by the participants, which were called *Significant Unities*, emerged six categories that were established for analysis. Amongst the results, we can point that the meanings produced by the participants of the PIBID this is a motivating program for the profession choice of teaching and also making possible the didactic formation for either teachers and professor advisers. It has also been considered important for the practise of teaching. It is a program that made possible methodological innovation, acted as a didactic resource in the work with specificities of the group of students and classes and also made possible a relationship of interaction between school and university. Those categories were discussed from the point of view of the necessary knowledge for the exercise of teaching work, as per formulation of Maurice Tardif.

Key Words : PIBID, teaching formation, teaching practise.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Sisrel, Capes: quantidade de bolsistas, maiores programas em 2011 39

Gráfico 2: Número de IESs envolvidas no Programa do PIBID no país, por regiões 40

Gráfico 3: Número de bolsistas no PIBID/UFSJ em 2009..... 42

Gráfico 4: Retorno dos questionários por subprojeto 64

Gráfico 5: Mapeamento do público da pesquisa em exercício na profissão docente 65

Gráfico 6: Contribuições do PIBID para a formação docente 70

Gráfico 7: Atual condição profissional dos egressos 71

Gráfico 8: Número de egressos que exercem a profissão docente por nível de atuação 72

Gráfico 9: Índice de satisfação dos egressos com a profissão 73

Gráfico 10: Intenção de permanência no exercício da profissão docente 74

Gráfico 11: Egressos que não atuam no exercício da profissão docente 75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os saberes dos professores.....35
Quadro 2: Relação de alunos que responderam aos questionários, por área, classificados por sexo, ano de formatura e participação, em meses, no Programa.....70
Quadro 3: Unidades de significados detectadas na entrevista F 76
Quadro 4: Unidades de significados detectadas na entrevista P 79
Quadro 5: Unidades de significados detectadas na entrevista M1 80
Quadro 6: Unidades de significados detectadas na entrevista M2 83
Quadro 7: Unidades de significados detectadas na entrevista Q 86
Quadro 8: Unidades de significados detectadas na entrevista B 88

LISTA DE SIGLAS

AI- Acompanhamento Individual

ANDIFES- Associação Nacional dos Dirigentes da Instituições Federais de Ensino Superior

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANPAE- Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBC- Currículo Básico Comum

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CNE- Conselho Nacional de Educação

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

DEB- Diretoria de Educação Básica

DED- Diretoria de Educação a Distância

EAD- Educação a Distância

FIES- Fundo de Financiamento Estudantil

FORUNDIR- Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras

GESTAR- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IESs- Instituições de Ensino Superior

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB- Lei de Diretrizes e Bases

MEC- Ministério da Educação

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PARFOR - Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBIC- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

PIBID- Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PROUNI- Programa Universidade para Todos

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

UAB- Universidade Aberta do Brasil

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

SEED/MEC- Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação

SEED/MG- Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais

UFSJ- Universidade Federal de São João del-Rei

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS 5
LISTA DE GRÁFICOS 8
SUMÁRIO 12
1 INTRODUÇÃO 13
1.1 O encontro com a temática 13
1.2 Os objetivos da pesquisa e o problema proposto 16
1.3 A estrutura da dissertação 18
2 INICIATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL 22
2.1 A formação de professores no Brasil: políticas públicas a partir da década de 1990 22
2.2 Formação docente: saberes docentes na prática profissional 31
3.1 Apresentação do PIBID no Brasil 38
3.2 Apresentação do PIBID/UFSJ 41
3.3 O PIBID sob avaliação: alguns estudos 48
4 IMERSÃO NO AMBIENTE DE PESQUISA 62
4.1 Instrumental metodológico 62
4.1.1 Dos questionários 63
4.1.2 Das entrevistas 66
4.2 Dos dados dos questionários: conhecendo os egressos da primeira edição do PIBID/UFSJ 69
4.3 Dos dados das entrevistas: uma visão dos sentidos atribuídos pelos professores acerca do PIBID 75
5 SENTIDOS DO PIBID NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA 91
5.1 O PIBID como motivador na escolha do exercício da profissão 93
5.2 O PIBID como viabilizador da formação didática ou orientador da prática docente 95
5.3 A importância do exercício da prática docente no PIBID 97
5.4 A inovação metodológica proporcionada pelo PIBID 100
5.5 O PIBID como recurso no trabalho das especificidades das turmas e dos alunos 103
5.6 Relação escola/universidade proporcionada pelo PIBID 104
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS 107
REFERÊNCIAS 110
ANEXO 113
APÊNDICE 115

1 INTRODUÇÃO

Ao iniciar a presente pesquisa foi possível perceber, através da literatura existente sobre formação docente e sobre o panorama educacional do país, que muito se tem dito, mas poucas são as iniciativas que visão atuar efetivamente nesse cenário, portanto, essa discussão levantada no presente capítulo, visa discutir os problemas enfrentados no cenário de formação e atuação docente.

1.1 O encontro com a temática

> Desde a criação da UNESCO, em 1945, o desafio da profissionalização docente, sobretudo da educação básica, vem se constituindo como um dos mais importantes na agenda mundial de prioridades da Organização em decorrência da importância do professor para assegurar uma educação de qualidade para todos, tanto no plano cognitivo quanto na dimensão humanista e ética dessa profissão. Ambas as dimensões integram o direito subjetivo à educação que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 consagrou para servir de pré-requisito à reconstrução das sociedades em direção a uma cultura de paz (GATTI; BARRETO, 2009).

A abertura do texto, exposta com um trecho da apresentação de *Vincent efourny*, ao livro organizado por Gatti e Barreto (2009), visa a abrir a discussão dos problemas enfrentados por nosso país no processo de formação de professores. Muitas considerações têm sido colocadas sobre os rumos educacionais do Brasil, mas, sobretudo, devem ser discutidas e expostas possíveis maneiras e soluções de se contornarem os problemas educacionais, começando pela formação de professores, tema ao qual nos prenderemos neste texto.

O Brasil alcançou nas últimas décadas a universalização do ensino no nível da Educação Básica. Embora a qualidade dessa educação seja um grande desafio, o país enfrenta o problema da falta de professores qualificados para a educação em todos os níveis. Cada vez mais, as licenciaturas são deixadas de lado na hora da escolha da profissão e o reflexo dessa pouca procura da profissão docente é a falta de profissionais qualificados para atuarem na Educação Básica. Gatti e Barreto (2009) demonstram que

> faltam professores de Física, Matemática, Química e Biologia [...] Além disso, pelos resultados consolidados nas análises do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – INEP/MEC, 2008), são alunos que têm dificuldades com a língua, com a leitura, escrita e compreensão de texto, a maioria proveniente dos sistemas públicos de ensino, que têm apresentado nas diferentes avaliações baixo desempenho (p. 14).

A percepção da docência como profissão menor é generalizada, e o sentimento de menos-valia atinge, inclusive, os futuros professores nos cursos de licenciatura. No modelo de universidade brasileira, as licenciaturas ocupam um lugar secundário:

> a formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico (GATTI; BARRETO, 2009, p. 155).

Diniz-Pereira (2007) discute a formação de professores dentro das academias universitárias, apontando para a ordem hierárquica que surge entre as atividades de pesquisa e as atividades de ensino ou qualquer coisa relacionada com a educação. Assim, quem a ela se dedica pode correr alguns riscos, pois serão considerados inconvenientes por se afastarem das atividades nobres usualmente ligadas à pesquisa.

A atual situação dos cursos de formação de professores em Instituições de Ensino Superior (IESs) e a questão da atratividade da carreira docente têm ocupado mais espaço nas pesquisas educacionais, particularmente nos estudos sobre formação de professores. Nos últimos anos, nota-se a crescente preocupação de pesquisadores, governos e gestores de políticas públicas para a educação, não só no Brasil como em outros países, com o atual ou iminente déficit de professores em todos os níveis de ensino.

Segundo o relatório de 2007 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC), houve, entre 2005 e 2006, redução do número de alunos formados em licenciaturas, fenômeno decorrente tanto do abandono do magistério quanto da baixa procura dos jovens pela profissão de professor. Isso explica a pouca atratividade da profissão docente em relação a várias outras profissões que exigem o mesmo nível de formação acadêmica.

Diante do insuficiente número de profissionais capacitados para atuarem na Educação Básica, os orgãos governamentais têm direcionado atenção e medidas para a solução desse problema, a fim de incentivar os professores que já atuam na área e elaborar novas propostas para alunos que estão nas universidades.

Uma dessas iniciativas foi proposta em maio de 2007, quando o MEC lançou um documento intitulado “Escassez de Professores no Ensino Médio: Propostas Estruturais e

Emergênciais", mostrando dados alarmantes da pouca procura pela profissão docente. Em dezembro do mesmo ano, lançou projetos de incentivo à docência, sendo um deles o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), iniciado em 2008 (BRASIL, 2007, 2009b).

Nessa época, eu cursava o quarto período da Licenciatura em Matemática pela UFSJ. No ano seguinte, inscrevi-me para ser um aluno do Programa por acreditar que ele poderia, de alguma forma, ajudar na minha prática no futuro. Selecionado, comecei a atuar no primeiro grupo do PIBID Matemática da UFSJ em março de 2009.

As expectativas eram grandes. Conhecer o ambiente escolar agora como um futuro professor me causava certa insegurança. No entanto, a inserção dos bolsistas foi cuidadosamente planejada. Primeiro, conhecemos os planejamentos e a rotina das escolas envolvidas. A partir da observação das escolas participantes, começamos a pensar em maneiras de solucionar alguns problemas relacionados ao ensino de Matemática. Para isso, elaborávamos atividades com abordagens metológicas lúdicas de forma a convidar o aluno a participar das aulas. Essa maneira de trabalhar a Matemática na sala de aula e o interesse apresentado pelos alunos nas escolas em relação às nossas atividades me encantaram. Decidi que por esse caminho deveria seguir, pois, se faltava algo para o ensino de Matemática se tornar eficaz, ali havia encontrado.

As experiências do grupo do PIBID Matemática, de certo modo, me conquistaram, pois todos os bolsistas do grupo sempre queriam desenvolver um bom trabalho e se dedicavam ao máximo na elaboração das atividades. Dessa forma, não havia como não enxergar o Programa como algo inovador, como algo que poderia ser a salvação do ensino, ou que pudesse viabilizar o ensino de Matemática, a fim de sanar alguns problemas encontrados na Educação Básica.

Durante dois anos, pude vivenciar essas práticas, elaborando em grupo as atividades, discutindo e sempre pensando o quanto o PIBID havia sido importante na minha formação. De alguma maneira, não queria que isso acabasse ali no ano em que me formava. Queria continuar a pensar sobre isso.

Ao me formar, pensava que o Programa havia me ensinado a ser professor. Mas, ao assumir um cargo de professor na Educação Básica, encontrei ainda muitas dificuldades e vi como também deveria melhorar, sentindo-me no dever de procurar uma nova saída para

ajudar a amadurecer a minha prática. Surgiu, então, a possibilidade do ingresso no Mestrado em Educação, para o qual fui aprovado no ano de 2011, iniciando as atividades em 2012.

No início do mestrado, amadurecendo as ideias do pré-projeto, surgiu a possibilidade de investigar e entender até que ponto o PIBID, um Programa de amplo alcance, desenvolvido em várias IESs – que tem entre seus objetivos incentivar novos profissionais para o exercício da docência no ensino básico, em escolas públicas, aprimorar e consolidar a licenciatura –, tem contribuído efetivamente para a formação docente.

Para entender um pouco mais desta pesquisa, discutiremos os nossos objetivos sobre o problema proposto, a fim de nos guiarmos neste estudo e dar início aos nossos trabalhos de investigação.

1.2 Os objetivos da pesquisa e o problema proposto

> *Muitas vezes, por estarem submetidos a uma dinâmica de trabalho que não lhes permite refletir ou atribuir significados às suas ações docentes, os professores são conduzidos por um tipo de racionalidade técnica, que, infelizmente, para muitos, trabalhar dessa maneira é prova de honestidade moral e seriedade intelectual, mesmo que isto lhes custe a morte da arte de ensinar, do prazer de pensar, sentindo-se com a consciência tranquila e do dever cumprido.*
>
> Celso João Carminati

Atualmente, iniciativas que pretendem não só atrair profissionais qualificados, mas também mantê-los no exercício da docência têm crescido. Uma dessas iniciativas é o PIBID, uma ação governamental voltada para a formação de professores e elevação da qualidade da Educação Básica pública, desafio colocado pela universalização do ensino básico no Brasil.

A implementação do PIBID surge como uma oportunidade para aprofundar a reflexão acerca da condição docente em nosso país, para orientar as atuações das coordenadorias de curso e do corpo docente das Licenciaturas, a fim de subsidiar estratégias e decisões de gestores na definição de uma política de formação de professores que contribua para formar profissionais cada vez mais qualificados e que queiram permanecer na Educação Básica, não acentuando a pouca procura pelos cursos de formação de professores no Brasil.

Para iniciar esta pesquisa, entendemos que nosso objetivo principal foi compreender os sentidos atribuídos à experiência vivenciada no PIBID pelos egressos que participaram da primeira edição desse Programa na UFSJ em relação às suas práticas docentes. Para isso,

procuramos localizar os egressos que participaram da primeira edição do Programa na Universidade.

Partindo da grande preocupação com a formação, o PIBID foi apresentado como um Programa de caráter inovador, que coloca o aluno bolsista em contato direto com a sala de aula e a realidade escolar, com apoio de professores orientadores e supervisores que os direcionam para o desenvolvimento das atividades. Esta iniciativa visa contribuir para que os futuros professores compreendam melhor as relações entre os múltiplos aspectos – político, social, afetivo, cognitivo, filosófico, psicológico etc. – presentes no trabalho docente, levando à valorização do profissional da educação, incentivando a sua permanência na escola básica e atuando como ferramenta na formação do futuro professor e na fundamentação dos saberes necessários à prática docente.

Destacando os saberes necessários à prática docente na visão de Tardif (2002), podemos observar a importância do contato dos alunos do PIBID com a realidade escolar para o aprimoramento do processo de formação:

> O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (p. 11, grifo do autor).

Cursando a graduação, inserido no âmbito do projeto PIBID e com o contato proporcionado por este projeto com a realidade escolar, espera-se que seja possível estabelecer um elo entre a teoria com a prática de sala de aula e a universidade com a escola básica. Assim, será possível formar uma visão amadurecida e de suma importância para efetivar a articulação entre diferentes saberes, associando conteúdos e metodologias, e assegurando uma efetiva e sistemática interação com as escolas do sistema de Educação Básica na rede pública.

Nesse sentido, não pode deixar de ser destacada a relevância dos saberes profissionais no processo de formação docente. Tardif (2002) afirma que o saber dos professores deve estar compreendido intimamente com o trabalho desenvolvido por eles na escola e na sala de aula; logo, o saber está a serviço do trabalho. O autor afirma que os saberes profissionais são confluências de vários saberes da sociedade em que vivem, das universidades, das instituições escolares e de outros pares.

> Quando questionamos os professores sobre seu saber, eles se referem a conhecimentos e a um saber-fazer pessoais, falam dos saberes curriculares, dos programas e dos livros didáticos, apoiam-se em conhecimentos disciplinares relativos às matérias ensinadas, fiam-se em sua própria experiência e apontam certos elementos de sua formação profissional. Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente (TARDIF, 2002, p. 18).

Tardif (2002) destaca a formação para o magistério, levando em conta os saberes dos professores e as realidades de seu trabalho. O autor espera encontrar nos cursos de formação de professores um equilíbrio entre conhecimentos produzidos pelas universidades sobre o ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Destacamos que a formação docente tem se constituído por conhecimentos disciplinares sem conexão com a ação profissional. Relacionando o PIBID, com as opiniões de Tardif, temos os aspectos de uma formação dos saberes necessários à docência, pois o Programa aborda uma preparação, ligada à ação, em que o aluno é colocado frente a situações cotidianas do dia a dia escolar.

> Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (TARDIF, 2002, p. 23).

Seguindo o pensamento de Tardif (2002) sobre o saber docente, só podemos entendê-lo como um saber constituído por vários saberes, vindos de diversas fontes, sendo elas disciplinares, curriculares, profissionais, experienciais e das relações que o corpo docente estabelece com cada um desses saberes.

Portanto, para nos guiarmos durante nossa investigação, a questão que norteará esta pesquisa será: que sentidos atribuem os egressos dos cursos de Licenciatura da UFSJ às experiências vivenciadas no PIBID em relação às suas práticas docentes? Isso nos permitirá entender o PIBID no processo de formação docente e suas contribuições para esse processo de constituição dos saberes ligados à prática e à identidade docente.

1.3 A estrutura da dissertação

O texto exposto neste item do capítulo tem o objetivo de explicitar o formato deste trabalho e um pouco do que será tratado nos capítulos seguintes.

As exposições anteriores se tratavam de uma parte deste estudo, que tinha o objetivo de situar o leitor no tema proposto e nos objetivos desta pesquisa. Para o segundo capítulo, no qual foi realizada uma revisão literária, apresentamos os programas que foram implantados para a formação de professores, tomando as políticas públicas que delinearam esse campo, com um recorte de 1990 até os últimos anos. Entendemos que esse período marca as novas políticas de formação de professores, a partir da nova LDB, com novas propostas e novos programas.

E em continuidade à discussão da formação de professores no Brasil, fazemos uma revisão com Maurice Tardif (2000, 2002), na qual discutimos formação docente: saberes e formalidades sobre três tópicos principais da profissionalização e formação docente: saberes profissionais dos professores, isto é, aqueles que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário, em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de ciências da educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores; e, ainda, as relações que deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores dos ensino básico e os professores universitários no que diz respeito à profissionaliação do ensino e à formação de professores.

Esses questionamentos direcionam o texto para o intuito da pesquisa: compreender os sentidos atribuídos à experiência vivenciada no PIBID pelos egressos.

Logo no terceiro capítulo desta dissertação, buscamos apresentar para o leitor as diretrizes que guiaram o PIBID desde a sua criação e afunilamos nossa discussão para o PIBID/UFSJ. Como outro ponto para discussão e fundamentação da pesquisa, trouxemos o PIBID sob avaliação, onde discutimos e apresentamos o PIBID sobre o olhar das pesquisas produzidas no campo de formação docente.

Logo no primeiro subitem desse capítulo, foi feita uma exposição do PIBID, de forma a dar um panorama do Programa como um dos maiores programas da CAPES, tornando-se um programa de amplo alcance e distribuido por todo o país. Para isso, mostramos alguns apontamentos de relatórios da CAPES sobre a repercussão desse Programa e os números já alcançados.

O segundo subitem desse capítulo trouxe uma apresentação do PIBID na UFSJ, evidenciando o Programa e as diretrizes que o guiaram desde o primeiro, até o último edital e os investimentos realizados nesse Programa dentro da UFSJ.

Em continuidade a esse capítulo, foram discutidas, no terceiro subitem, algumas pesquisas que trazem como foco de investigação o PIBID, o qual denominamos *O PIBID sob avaliação: alguns estudos*. Nesse tópico, procuramos trazer os resultados do Programa encontrados nesses estudos, trabalhando com pesquisas de diferentes partes do país, e os resultados encontrados em cada subgrupo do PIBID nas IESs. Ainda para o fim da discussão, trouxemos para a pesquisa os resultados do relatório da Diretoria da Educação Básica (DEB) para o PIBID, em que foram discutidas as visões, dos bolsistas e dos professores coordenadores e supervisores sobre esse Programa, como também as considerações dos alunos da escola básica e dos professores que participaram do PIBID. Encerrando o capítulo com os resultados encontrados sobre o Programa, partimos para o quarto capítulo, no qual discutimos os procedimentos metodológicos que guiaram nossa pesquisa e fizemos uma imersão no ambiente pesquisado com a apresentação dos dados colhidos nos questionários e entrevistas.

Para discutirmos o referencial metodológico, pensamos em duas partes. Na primeira, discutimos os procedimentos da aplicação dos questionários e, em um segundo item, os procedimentos para as estrevistas. Logo nessa primeira parte dos questionários, partimos para a apresentação dos sujeitos participantes da pesquisa. Com o questionario, tínhamos por finalidade traçar o perfil dos egressos e conhecer os sujeitos da pesquisa. A partir da aplicação dos questionários, pudemos conhecer os egressos que participariam da segunda etapa da pesquisa: a entrevista.

Para esse segundo momento, procuramos, nos materiais dos questionários, egressos que exerciam a profissão docente, a fim de realizarmos as entrevistas apenas com os egressos que atuassem na Educação Básica. Logo após localizar e convidar todos os 16 egressos que exerciam a profissão docente, demos início às entrevistas. Após a realização das entrevistas, começamos o processo de análise, procedendo a uma análise qualitativa dos dados, apoiando-nos nas técnicas da Análise de Conteúdo, às luzes de Laurence Bardin, quando que trabalhamos com unidades de significados, para, assim, darmos respostas ao nosso questionamento inicial da pesquisa.

Em continuidade a esse capítulo, trabalhamos, no segundo item, os dados colhidos nos questionários. Trata-se do processo de análise dos resultados dos questionários, que foram apresentados por meio de gráficos e quadros, o que nos ajudou a conhecer o egresso e um pouco das suas vivências como docente.

Por fim, no terceiro subitem, procuramos expressar os resultados das entrevistas, mediante sínteses realizadas sobre cada entrevista, em que relatamos o que aparecia com mais frequência nos textos. A partir da realização das sínteses, foi feita a organização das unidades de significados, detectadas nos textos das entrevistas, em quadros individuais.

Após encerrada a organização dos materias produzidos com os questionários e entrevistas, passamos para o quinto capítulo, no qual discutimos as análises dos materiais. Neste texto, o leitor encontrará a organização das unidades de significados, que originaram as categorias finais a serem discutidas. Os resultados, expressos em forma de categorias, foram discutidos, separadamente, em seis subitens que compõem o capítulo e que são o resultado desta pesquisa.

Portanto, concluída a fase de discussão dos dados, inciamos o sexto capítulo, de considerações finais, no qual foi realizada uma discussão dos resultados encontrados e do que esperamos a partir da realização desta pesquisa.

2 INICIATIVAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

O presente capítulo busca levantar no cenário das pesquisas em formação docente, as iniciativas e medidas, implementadas desde 1990, para formação inicial e continuada de professores no Brasil. As discussões levantadas servem de guia para remontarmos o caminho percorrido na elaboração de programas e medidas que guiaram o sistema educacional até a criação e instituição do PIBID, Programa que tratamos nessa pesquisa. Ainda através desse caminho buscamos discutir e levantar discussões sob os saberes docentes na prática profissional. As discussões trazem o PIBID para o cenário da formação docente no intuito de discutir os aspectos da formação profissional nos apoiando na visão de Maurice Tardif.

2.1 A formação de professores no Brasil: políticas públicas a partir da década de 1990

Para discutirmos a formação de professores no Brasil, pretendemos, neste texto, levantar uma breve discussão sobre os programas e políticas públicas que foram implementados desde a década de 1990, partindo da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96) até os atuais programas de incentivo que têm sido executados no cenário educacional do país. Pretendemos discutir a influência dessas reformas no processo de formação de professores da Educação Básica, no que tange à atratividade da carreira e permanência no exercício da docência, na tentativa de vislumbrar possíveis contribuições que esses programas e reformas possibilitaram para a formação de professores e a permanência na profissão docente.

Nos últimos anos, o movimento em prol da reformulação das políticas públicas para a formação docente tem tomado lugar de destaque. Tem se notado um forte movimento do governo na criação e elaboração de medidas para incentivar o exercício da profissão docente. As pesquisas educacionais mostram a atual condição dos cursos de formação de professores para a Educação Básica, tanto nas IESs públicas quanto nas privadas, e acentuam a importância das políticas públicas de formação de professores, tendo em vista a grande demanda da escola básica no Brasil. A pouca procura e permanência no exercício da docência em todo país passa a ter grande importância para essas iniciativas, que se destacaram principalmente a partir da década de 1990.

Os anos 1990 marcaram as lutas docentes e o panorama educacional. Freitas (2002) trata esse período como “Década da Educação”, que representou o aprofundamento das

políticas neoliberais em resposta aos problemas enfrentados devido à crise do desenvolvimento desde os anos 1970. As reformas educacionais se embasaram na perspectiva da educação para a equidade social, visto que nos anos 1990 ocorreram múltiplas transformações na organização da educação pública. Foram discutidas reformas que direcionassem seu foco à empregabilidade e tivessem como medida compensatória o papel da contensão da pobreza, medidas que foram marcantes no primeiro mandato do Governo Fernando Henrique Cardoso. A mesma autora considera que o debate sobre políticas de formação de professores evoca dois movimentos que se entrelaçam de forma contraditória na realidade atual: o movimento dos educadores e sua trajetória em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação e o processo de definição das políticas públicas no campo da educação.

A formação de professores tornou-se, a partir de então, um tema presente nas discussões do cenário acadêmico brasileiro. Em meio a modelos de formação oferecidos aos professores, várias discussões foram levantadas a respeito de suas origens e das políticas públicas de formação de professores que embasam esses modelos. Gatti (2012) discute a formação docente frente a aspectos importantes para o campo:

> A área de estudos com maior número de ensaios e pesquisas no campo da educação diz respeito à formação de professores. Dois aspectos são importantes na discussão dessa formação. De um lado, os fatores socioculturais e os diferenciais de grupos envolvidos na ação docente, e, de outro, as políticas curriculares face aos processos necessários à sua profissionalização (p. 17).

O campo da formação de professores no Brasil tem sido impactado pela formulação de leis e por embates que foram travados por instâncias governamentais e entidades organizadas, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), o Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros de Educação ou Equivalentes da Universidades Públicas Brasileiras (FORUNDIR), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade, o Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), que vinham em defesa da criação de diretrizes que guiassem a educação. Freitas (2002) busca analisar as políticas de formação de professores em meio às análises das

Diretrizes Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica em nível superior.

Com enfrentamentos políticos e interesses externos divergentes, essas instâncias governamentais e entidades guiaram as reformulações da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 4.024/1961) e as reformas que lhe são subsequentes: Lei 5.540/68, Lei 5.692/71, Lei 7.044/82 e Lei 9.394/96. Essas Leis foram responsáveis pelo delineamento das políticas públicas executadas em nosso país. Em especial, tratamos, na década de 1990, da LDB/96, que foi a última alteração na Lei e teve dentro de suas finalidades estruturar os cursos de formação de professores e o interior das instituições de ensino formadoras. Segundo Gatti (2010), mesmo com alguns ajustes propostos pelas novas diretrizes, verificou-se nas licenciaturas dos professores especialistas a prevalência de uma ideia da formação focada na área disciplinar específica, deixando um pequeno espaço para a formação pedagógica.

Para Cury (2003), a parceria estabelecida entre a LDB e a Constituição Federal, além de proporcionar aos profissionais dispositivos para a valorização dos educadores, reservou alguns parágrafos para a formação dos mesmos, tanto em nível superior, em licenciatura e graduação plena, nas universidades ou nos institutos superiores de educação, que foram previstos no Art. 62 da nova LDB.

O Governo Federal, ao detectar uma grande dispersão e fragmentação das políticas de formação docente no país e nos programas de formação para o magistério, que estavam a cargo das IESs, tomou uma série de iniciativas, com o objetivo de atender às demandas da escola básica e assegurar uma educação de qualidade como direito de todos e cumprir, então, a proposta da LDB/96. Isso o levou a assumir a formação inicial em nível superior e a formação continuada, a fim de atender à demanda da Educação Básica.

Alguns programas federais foram elaborados e colocados em prática na última década, mostrando a preocupação do governo no que diz respeito à formação de professores em nosso país. Há preocupações em relação à escassez de professores e à permanência deles no exercício da docência, Gatti, Barreto e André (2011), remontam esse cenário, trazendo um panorama das medidas implementadas pelo governo desde a nova LDB, em um estudo feito para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) intitulado “Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.

Frente à demanda em relação à profissionalização docente no Brasil, uma série de programas, em nível nacional, que efetivamente viriam a contribuir no cenário da Educação Básica brasileira, foi instituída. Dentre essas iniciativas e medidas, estão as novas atribuições

da CAPES na formação de profissionais do magistério da Educação Básica. Ela assumiu a responsabilidade de coordenar a estruturação de um sistema nacional de formação de professores referentes ao sistema de pós-graduação e ao desenvolvimento científico e tecnológico do país, subsidiando o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte para a formação docente em todos os níveis e nas modalidades de ensino. A criação da Política Nacional de Formação e dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, que disciplinam a atuação da CAPES em regime de colaboração com os entes federados, foi uma medida que assumiu a formação docente como compromisso público de Estado, apoiando-se na colaboração constante entre os entes federados, destacando a importância do projeto formativo nas IESs, a reflexão da especificidade da formação docente, a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação e a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada, promovendo o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada para a constituição dos diferentes saberes e da experiência docente.

Outra medida que ocupava lugar de destaque antes da implementação do sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB) foi a instituição, em 2003, da Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica. Que é de responsabilidade das Secretarias de Educação Básica e de Educação a Distancia do MEC, em parceria com as IESs e com a adesão de estados e municípios. Tem como prioridade o atendimento na formação continuada dirigida à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental. Nas Universidades participantes da Rede, os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação coordenavam a elaboração de programas voltados para a formação continuada de professores.

O programa Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação está presente no cenário da discussão da formação continuada de professores. Inserido nas séries iniciais do Ensino Fundamental, tem por objetivo a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e da Matemática. O programa é realizado pelo MEC em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com a adesão de estados e municípios. Oferece cursos de formação continuada de duração de 120 horas, divididos em encontros semipresenciais, podendo participar todos os professores que estão em exercício nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas. Seus objetivos são: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática; propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação

docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da Matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem; contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada; e desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e escolas públicas.

O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR II) oferece formação continuada a professores dos anos finais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática. Essa nova diretriz do GESTAR I foi reformulada em 2004 substituindo o Programa que se pautava na formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. Em 2008, teve o alvo modificado e a abrangência ampliada, passando a ser executado em parceria entre o MEC e as IESs. O foco dessa proposta é a atualização dos saberes profissionais por meio de estratégias de estudo e tem por finalidade elevar a competência dos professores, melhorando a capacidade de compreensão e intervenção sobre a realidade sociocultural. Segundo estudo feito por Gatti *et al.* (2011), "O Pró-Letramento e o Gestar II são os programas nacionais de formação continuada de docentes de maior abrangência no país, estando presentes em todos os estados da Federação" (p. 63).

O Proinfantil é outro Programa realizado mediante a parceria entre o MEC – por intermédio da Secretaria de Educação Básica e da Secretaria de Educação a Distância –, os estados e os municípios interessados. As responsabilidades são estabelecidas em um Acordo de Participação assinado pelas três esferas administrativas. Tem como público-alvo professores da Educação Infantil em exercício nas creches e pré-escolas das redes públicas – municipais e estaduais – e da rede privada sem fins lucrativos – comunitárias, filantrópicas ou confessionais – conveniadas ou não. O Programa tem como objetivos principais: a valorização do magistério, oferecendo condições de crescimento profissional e pessoal ao professor, contribuindo para a qualidade social da educação das crianças de zero a seis anos; a elevação do nível de conhecimento e da prática pedagógica; e o auxílio a estados e municípios no cumprimento da legislação vigente de habilitação em Magistério para a Educação Infantil.

Além disso, Gatti *et al.* (2011) discutem essas ações do MEC, que foram apresentadas, referentes à formação de professores em serviço, que, além de destacar a elevação do Estado brasileiro a um novo patamar, se comprometeu com o desenvolvimento educacional do país. As autoras discutem também as dificuldades existentes nesse percurso, sendo que algumas são passíveis de correção. A partir da discussão sobre os resultados desses programas de formação oferecidos pelo MEC e dos processos de avaliação dos mesmos, surgiram elementos importantes para reafirmação ou reestruturação dessas medidas.

Gatti *et al.* (2009), em um relatório sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, alertam para a diminuição da procura pelos cursos de formação de professores e preocupam-se que isso possa se acentuar no Brasil, principalmente com a expansão das matrículas projetadas para o Ensino Médio e a Educação Infantil. Isso poderá trazer problemas, em um futuro próximo, para suprir a demanda de docentes para a Educação Básica. Com isso, aumentam as preocupações com a qualidade do ensino e a aprendizagem, que já estão comprometidas.

Para discutir novas propostas sobre a pouca atratividade e permanência desses profissionais na área, Gatti *et al.* (2009) recorrem aos Relatórios da OCDE[1] (2005, 2006), que reúnem dados de diferentes países sobre o incentivo e priorização do desenvolvimento de políticas públicas que visem não só a atrair, mas também a preparar e reter bons docentes. São medidas que deveriam configurar uma nova imagem social, dando *status* à docência, passando por questões salariais e condições de trabalho e emprego, e incluindo programas de iniciação à docência e reestruturação da formação inicial e continuada.

No Brasil, programas federais, como REUNI, UAB, PROUNI, Pró-Licenciatura, PARFOR e PIBID que visam à formação de professores tiveram algumas características dos objetivos apresentados pelos Relatórios da OCDE (2005, 2006) e que são demonstrados por Gatti *et al.* (2011) como programas de incentivo aos cursos de formadores de professores. São ações que visaram a priorizar a educação superior como um todo, gerando reflexos significativos nos cursos de licenciatura.

As ações interventivas relacionadas à formação de professores são propostas que têm grande abrangência para cursos presenciais e a distância. Porém, segundo Gatti *et al.* (2011), essas iniciativas evidenciam que há uma crise na formação de docentes e, de certa forma, é mobilizada uma atenção maior a cursos de licenciatura e a aspectos específicos da formação inicial. Embora não concretizem reestruturações profundas, constituem-se em ações de grande abrangência, na formação e nos conteúdos formativos, tanto em cursos presenciais ou a distância.

O Governo Federal apresenta os programas acima citados e algumas extensões, que são medidas de ampliação e reestruturação a alguns programas, que vêm sendo colocados em

[1] A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) é um órgão internacional e intergovernamental que reúne os países mais industrializados e também alguns emergentes como México, Chile e Turquia. Por meio da OCDE, os representantes se reúnem para trocar informações e alinhar políticas com o objetivo de potencializar seu crescimento econômico e colaborar com o desenvolvimento de todos os demais países membros.

prática nos últimos anos. São medidas implementadas referentes aos cursos de formação de professores, conforme Gatti *et al.* (2011) pontuam:

> A preocupação com a educação e, em decorrência, com a formação de professores e suas condições de trabalho torna-se questão fundamental na sociedade contemporânea, dados os novos ordenamentos estruturais dessa sociedade e as consequentes demandas e pressões de variados grupos sociais. Neste contexto, decisões de governo relativas à educação, e em particular à formação de professores para a educação básica, podem sinalizar a importância política real atribuída a esse setor da ação governamental. A forma como essas decisões são implementadas em determinados contextos – a maneira como são propostas e postas em ação, sua articulação ou não – entre si e com políticas mais amplas – suas metas, seu financiamento, gerenciamento, monitoramento e avaliação etc. podem nos sinalizar sua adequação e impacto (p. 16).

Podemos verificar, a partir de então, que essas medidas são implementadas com o objetivo de fortalecer o ingresso no ensino superior, principalmente para a formação inicial de professores tanto em modalidades presenciais como a distância.

O Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), embora não tenha sido dirigido diretamente aos cursos formadores de professores, apresenta planos de reestruturação e expansão das Universidades Federais. O Decreto nº 6.096/2007 instituiu a ampliação e a oferta de cursos de licenciatura nas universidades públicas, aumentando o número de cursos noturnos oferecidos e o número de matrículas, como mostram Gatti *et al.* (2011):

> O REUNI tem como objetivo criar condições de ampliação de acesso e permanência no nível de graduação da educação superior, tendo como diretrizes, entre outras, reduzir taxas de evasão, ocupação de vagas ociosas e aumento de vagas de ingresso, especialmente no período noturno; revisão da estrutura acadêmica, com reorganização dos cursos de graduação e atualização de metodologias de ensino-aprendizagem; articulação da graduação com a pós-graduação e da educação superior com a educação básica. O Programa tem recursos financeiros próprios, que podem ser liberados para as universidades federais mediante apresentação e aprovação de plano de reestruturação e expansão dentro dos objetivos do Programa (p. 119).

O relatório sobre o primeiro ano do Programa (MEC/SESU/DIFES, 2009a) destaca a grande adesão por parte das Universidades Federais. Das 54 Universidades Federais existentes na época, 53 delas aderiram à proposta em duas chamadas, mostrando a quase total adesão ao Programa como um forte interesse a essa nova medida. As possibilidades de

reestruturação e expansão das instituições abriram espaço para a inovação e o aumento da qualidade da educação superior pública, através de recursos para financiamento de pesquisas e programas de extensão.

Além disso, foi instituída a UAB, pelo MEC no ano de 2005, em parceria com a Associação Nacional de Dirigentes de Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e Empresas Estatais, com foco nas Políticas e na Gestão da Educação Superior. O Programa é uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) e a Diretoria de Educação a Distância (DED/CAPES), com objetivo de promover a formação inicial e continuada de professores, utilizando metodologias e características do sistema de educação a distância.

O Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, o Pró-Licenciatura, foi outra proposta implementada em 2005 pelo Governo Federal. O Programa é voltado para a formação inicial de professores, na modalidade a distancia, que atuam na rede pública de ensino, nos níveis fundamental e médio, para tentar sanar inadequações no exercício da profissão. Para participar do Programa, foram selecionados os professores que não eram habilitados na área de atuação e que já exerciam a profissão há mais de um ano na Educação Básica pública em sistemas cujas secretarias do estado ou município fizessem parte do Programa. Ele foi coordenado pela Secretaria da Educação Básica, em parceria com a Secretaria de Educação a Distância, órgãos vinculados ao MEC, sendo escolhidos como tutores para polos presenciais professores da rede pública de ensino com licenciatura ou preferencialmente pós-graduação em Educação e áreas afins.

Refletindo sobre o ingresso e permanência dos alunos nos cursos de graduação e não somente em cursos de licenciatura, o Governo Federal investiu no Programa Universidade para Todos (PROUNI), instituído pela Lei nº 11.096/2005, que tem por objetivo facilitar a permanência de alunos de baixa renda no nível superior, por meio de concessão de bolsas nas instituições privadas de ensino, diminuindo as vagas ociosas dessas instituições. O Programa atende a estudantes que cursaram o Ensino Médio em escola pública, pertencentes a famílias de baixa renda. O critério para seleção é o bom desempenho no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Para garantir a permanência do estudante na graduação, o PROUNI possibilita o financiamento aos alunos, mediante convênios de estágio MEC/CAIXA e MEC/FEBRABAN e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), oferecendo aos alunos bolsas parciais e financiamentos de até 100% na mensalidade. Logo, o Programa Universidade para Todos, o

FIES, o REUNI e a UAB ampliaram de forma significativa o número de vagas e o acesso dos jovens à educação superior.

Como medida de incentivo à docência, articulando um conjunto de ações do MEC em colaboração com as secretarias de educação de estados e municípios e IESs públicas, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) foi criado. O intuito do Plano é ministrar cursos de licenciatura a professores da rede pública, sem formação adequada, cumprindo as diretrizes da nova LDB.

O PARFOR oferece graduação nos cursos de 1ª Licenciatura, com carga horária de 2.800 horas mais 400 horas de estágio para professores sem graduação; de 2ª Licenciatura, com carga horária de 800 a 1.200 horas para professores que atuam fora da área de formação; e Formação Pedagógica para bacharéis sem licenciatura. Todas as licenciaturas das áreas de conhecimento da Educação Básica serão ministradas no Plano, com cursos gratuitos para professores em exercício nas escolas públicas, nas modalidades presencial e a distância. São cursos oferecidos por uma parceria do MEC com o sistema da Plataforma Freire, mediados pela UAB.

Os programas de incentivo à docência vêm tomando lugar de destaque no cenário das Educações Básica e Superior no Brasil, com ações concentradas que exigem cada vez mais atenção, como mostra Gatti (2012):

> Vários programas foram elaborados e postos em prática nos últimos anos pelo governo federal visando os cursos formadores de professores. Algumas ações implementadas em relação ao ensino superior, como um todo, também tiveram seus reflexos sobre os cursos de licenciatura (p. 23).

Em 2008, novas parcerias se estabeleceram e uma nova proposta surgiu entre o MEC e a CAPES na busca de incentivar o exercício à docência. O PIBID é um programa voltado para a formação de professores para a Educação Básica e a elevação da qualidade da escola pública. O Programa concede bolsas para alunos dos cursos de licenciatura e para coordenadores e supervisores responsáveis nas IESs pelo desenvolvimento do projeto e auxílios para despesas a ele vinculadas. Sua finalidade é aproximar o aluno das licenciaturas à realidade escolar a partir de uma parceria entre os alunos das licenciaturas, as escolas e os professores da Educação Básica e da Educação Superior.

Atualmente, 195 IESs no país participam do PIBID. Ao todo, são desenvolvidos 288 projetos de iniciação à docência em aproximadamente 4 mil escolas públicas de Educação Básica. Com o edital de 2012, foi atingida a marca de 49.321 bolsas concedidas a alunos da

Educação Superior e professores supervisores das escolas básicas. Portanto, essa proposta apresenta dados interessantes para pesquisa sobre seus resultados, pois se mostra como um programa inovador e que tem tomado grandes proporções em todo o país.

Logo, REUNI, UAB, PROUNI, Pró-Licenciatura, PARFOR e PIBID são as atuais políticas de valorização e incentivo à docência que têm tomado lugar de destaque nas discussões sobre a formação docente. Podemos interpretá-las, como Gatti (2012), tratando-as como medidas e políticas compensatórias que vêm ao encontro das atuais problemáticas dos cursos de formação de professores, mas que não atingiram o cerne dos problemas relativos à formação do professor e à permanência no exercício da profissão.

Assim percebemos que mesmo com políticas voltadas para a formação docente em nosso país, ainda há muito para se alcançar. E que o PIBID, mesmo sendo uma política compensatória, que surgiu para sanar problemas antigos, no que tange a permanência e incentivo pela profisão docente, é uma proposta inovadora, mas que deve ser pesquisada. Assim podemos considerar que essa revisão remonta as nececissades e carências existentes no campo da formação inicial e continuada de professores em nosso país e indica a necessidade de investiação e avaliação do PIBID, pois, sendo uma iniciativa inovadora, mas com objetivos intimamente ligados com a formação profissional, deve ser tratada com maior atenção, para que não corra os riscos de ser mais uma medida compensatória.

A preocupação com a formação docente, é ainda o cerne das políticas públicas, assim o PIBID, traz em seus objetivos a importancia do incentivo ao exercício da profissão docente, através da inserção e do contato direto com o ambiente escolar, momento no qual é oferecido ao futuro docente a possibilidade de conhecer e adiquirir as habilidades necessarias para atuar na profissão docente. Essas Habilidades, chamamos, segundo visão de Maurice Tardif, saberes docentes, tema que será discutido e detalhado no próximo item do capítulo, onde buscamos discutir a formação docente do futuro professor, que evidencia em meio ao seu processo de formação, políticas e medidas para incentivo e permanência no exercício da profissão docente.

2.2 Formação docente: saberes docentes na prática profissional

> *Para ensinar há uma formalidadezinha a cumprir – saber.*
> (Eça de Queirós)

> Tendo-se completado um século da morte do grande escritor Eça de Queirós, sua sabedoria continua a nos inspirar, pelo conhecimento que tinha da alma e dos costumes humanos e pela capacidade de expressá-lo em sua obra, como é próprio aos bons romancistas. Esse é o seu saber. Quando se trata do trabalho do professor, qual é o tipo de saber que o caracteriza? Qual é seu próprio? O que entra em sua composição? Como se desenvolve? (LUDKE, 2001).

Ludke (2001) faz uma brilhante homenagem a Eça de Queirós, abrindo seu trabalho com essa frase. A autora faz uma série de questionamentos que poderão ser o norte desta discussão que aqui iniciaremos. Especificamente, tomaremos como ponto de partida o debate sobre os saberes docentes na formação de professores. Para isso, trabalharemos inicialmente, embasados por três focos definidos por Tardif (2000) sobre profissionalização e formação docente:

- Quais são os saberes profissionais dos professores, isto é, quais são os saberes (conhecimentos, competências, habilidades etc.) que eles utilizam efetivamente em seu trabalho diário para desempenhar suas tarefas e atingir seus objetivos?
- Em que e como esses saberes profissionais se distinguem dos conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de Ciências da Educação, bem como dos conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores?
- Que relações deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores?

Nesta discussão, não nos proporemos a responder às questões postas por Tardif (2000), mas situaremos nossa pesquisa com foco direcionado nos assuntos de cada questionamento, para levantarmos as discussões sobre o tema em uma breve revisão de literatura no campo da formação docente e saberes docentes.

Para Monteiro (2001), a pesquisa sobre a relação dos professores com o que ensinam, um saber que é constituído essencialmente durante a atividade docente, é fundamental para a configuração da identidade profissional. No entanto, esta tem recebido pouca atenção de pesquisadores, que se voltam para outros importantes aspectos relacionados à atividade educativa, sendo relacionados aprendizagem e aspectos culturais, sociais e políticos.

Nunes (2001) destaca em seu trabalho a importância das pesquisas sobre formação docente, em especial no que tange à questão da prática pedagógica:

> As pesquisas sobre formação de professores têm destacado a importância de se analisar a questão da prática pedagógica como algo relevante, opondo-se assim às abordagens que procuravam separar formação e prática cotidiana. Na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto 'tímida', é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos (p. 28).

Assim, na visão de Nunes (2001), podemos tentar entender a questão da Epistemologia como parte do processo de compreensão das práticas pedagógicas. Ainda Tardif (2000), traz a questão da epistemologia como cerne do movimento de profissionalização:

> A questão da epistemologia da prática profissional se encontra, evidentemente, no cerne desse movimento de profissionalização. De fato, no mundo do trabalho, o que distingue as profissões das outras ocupações é, em grande parte, a natureza dos conhecimentos que estão em jogo (p. 6).

O movimento de profissionalização do oficio de professor, conforme Tardif (2000), tem sido em busca de desenvolver e implementar características do conhecimento profissional. Essa profissionalização surge como uma tentativa de reformulação ou renovação dos fundamentos epistemológicos, que estão ligados ao oficio de professor e de educador e à formação para o magistério.

Para o debate dos saberes profissionais dos professores, não podemos deixar de colocar discussões sobre o movimento de profissionalização dos mesmos. Assim, Nunes (2001) afirma:

> As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (p. 27).

Tardif (2002) aponta que o saber dos professores deve ser compreendido em íntima relação com seu trabalho na escola e em sala de aula. Em suma, o saber está a serviço do trabalho, em que se têm duas funções conceituais: a primeira visa a relacionar organicamente

o saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, aquilo que ele é e faz, mas também aquilo que foi e fez; em segundo lugar, ele indica que o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho. Trata-se, portanto, de um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos às identidades pessoal e profissional do professor, como podemos ver no Quadro 1.

Quadro 1 – Os saberes dos professores.

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	As escolas primária e secundária, os estudos pós-secundários não-especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das "ferramentas" dos professores, programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho e sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: Tardif (2002, p. 63).

O saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Tardif (2002) trata os saberes docentes como plurais, estratégicos e desvalorizados, nos quais já defende que os professores como grupo social, e em virtude das próprias funções que exercem, ocupam uma posição estratégica no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes que elas produzem e mobilizam. Trata os saberes docentes não apenas como função de transmissão do conhecimento já constituída, mas como

uma relação ligada à prática na qual o corpo docente mantém diferentes relações com diferentes saberes.

Para Tardif (2002) para a constituição da prática docente, podemos articular, simultaneamente, a relação entre os saberes sociais, transformados em saberes escolares, por meio dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares com os saberes oriundos das Ciências da Educação, dos saberes pedagógicos e dos saberes experienciais.

Seguindo os pensamentos de Tardif (2000), tentaremos discutir a relação que é apresentada no segundo questionamento apresentado pelo autor sobre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários elaborados pelos pesquisadores da área de Ciências da Educação, bem como os conhecimentos incorporados nos cursos de formação universitária dos futuros professores.

Abriremos a discussão deste assunto com a citação de Wideen *et al.* (1998 *apud* TARDIF, 2002):

> Os cursos de formação para o magistério são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos a assistir a aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimentos proposicionais. Em seguida, ou durante essas aulas, eles vão estagiar para 'aplicarem' esses conhecimentos. Enfim, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam bem na ação cotidiana (p. 18).

Para Tardif (2002), esse modelo aplicacionista é um modelo institucionalizado pelo sistema de práticas e de carreiras universitárias. Dentro desse modelo, o autor constitui três polos – a pesquisa, a formação e a prática –, que define como um processo no qual os pesquisadores produzem conhecimentos que serão em seguida transmitidos no momento de formação e finalmente aplicados na prática. A partir dessa visão, acontece, então, a separação das modalidades, em que produção dos conhecimentos, formação relativa a esses conhecimentos e mobilização dos conhecimentos são empregadas em diferentes grupos de agentes: os pesquisadores, os formadores e os professores. Por sua vez, cada grupo é submetido a exigências e a trajetórias profissionais conforme o tipo de carreira em questão.

O modelo aplicacionista, segundo Tardif (2002), comporta alguns problemas fundamentais. O autor toma como referência para essa discussão o que considera mais importante que é a lógica da idealização disciplinar desse modelo, que não segue uma lógica profissional que seja centrada no estudo das tarefas e realidades do trabalho dos professores.

Para uma breve contextualização, Tardif (2002) usa a diferenciação entre disciplina e prática, na qual, em uma disciplina, aprender é conhecer e, na prática, aprender seria fazer e conhecer fazendo. No modelo aplicacionista, ele mostra que o conhecer e o fazer são dissociados, para então serem tratados separadamente em unidades de formação. Considera o fazer como um subordinado temporal ao conhecer, pois estabelece-se uma relação ao ensinar aos alunos dos cursos de formação de professores. Para que possam fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.

A lógica disciplinar, segundo problema do modelo aplicacionista destacado por Tardif (2002), trata os alunos como espíritos virgens, ou seja, não leva em consideração as crenças e representações anteriores dos alunos a respeito do ensino. Esse modelo se limita ao fornecimento de conhecimentos proposicionais, sem a execução de um trabalho sobre os filtros cognitivos, sociais e afetivos, por meio dos quais os futuros professores recebem e processam essas informações, fazendo, assim, que a formação para o magistério tenha uma influência pequena sobre o que pensam, creem e sentem os alunos antes de começarem a aprender.

Retomando o terceiro questionamento apresentado por Tardif (2000), que visa a discutir as relações que deveriam existir entre os saberes profissionais e os conhecimentos universitários, e entre os professores do ensino básico e os professores universitários (pesquisadores ou formadores), no que diz respeito à profissionalização do ensino e à formação de professores. Tardif (2000) apresenta quatro tarefas que estão sendo implementadas com o intuito de diminuir a distância entre a formação docente e a profissão docente. A primeira tarefa apresentada, que já é realizada nos Estados Unidos, consiste em fazer com que o trabalho dos professores, que são fundamentados no estudo dos saberes profissionais, sejam discutidos, abordando como os professores os utilizam e se mobilizam no contexto do trabalho profissional. Fazendo assim com que a pesquisa seja feita em contato com a realidade escolar, em parceria, sendo os professores das escolas básicas parceiros de tais projetos, e não mais apenas os objetos.

A segunda tarefa propõe que sejam introduzidos dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que não sejam exclusivamente tangenciados pela lógica das discussões do ambiente universitário. Falamos de métodos que sejam úteis para a prática docente, levando em consideração a formação docente, suas dificuldades e suas experiências. Para Tardif (2000), isso consiste em fazer com que as instituições de educação ou ciência da educação

façam parte do ambiente escolar e que também os professores façam parte do processo de formação de seus pares.

Nessa terceira tarefa apresentada por Tardif (2000), vemos o sonho de se alcançar uma formação profissional dos professores, que seja em sua grande maioria no meio escolar, alternativa essa que particularmente em 1992 a Inglaterra assumiu, tendo dois terços do processo de formação docente transferida para o meio escolar, uma experiência que quebraria a lógica disciplinar universitária nos cursos de formação profissional, com a intenção de fazer com que as disciplinas da formação de professores contribuíssem de uma nova forma. Seria um processo de grandes modificações que abarcariam mudanças, nos modelos universitários e nos prestígios simbólicos e materiais, no que diz respeito a esses modelos de carreira. Uma tarefa considerada pelo autor como utópica.

E por fim, essa última tarefa apresentada por Tardif (2000) como a mais urgente é denominada por ele como a necessidade de os professores universitários repensarem suas práticas, para que não ocorra com o passar dos tempos o distanciamento entre as "teorias professadas" e as "teorias praticadas". Assim, eles seríam capazes de elaborar teorias fundamentais para o processo de construção da identidade do futuro professor, mas também de suas próprias práticas como profissional formador. Se nossas teorias não são boas para nós mesmos, não serão muito menos boas para nenhum outro profissional.

Esta discussão direcionada pelos questionamentos apresentados vai em direção ao intuito desta pesquisa: que é compreender os sentidos atribuidos à experiência vivênciada no PIBID pelos egressos. Assim, tentaremos entender um pouco mais dessa relação do processo de formação vivenciado por esses alunos na graduação e na atuação profissional.

Para fomentarmos ainda nossas discussões acerca das contribuições do Programa para a formação docente, conheceremos o PIBID em nível nacional e na UFSJ. Em seguida, apresentaremos um apanhado do que se tem dito a respeito desse Programa nas pesquisas educacionais.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Este tópico dará partida à pesquisa, no qual apresentaremos o PIBID no âmbito nacional, mas com foco no PIBID-UFSJ, trazendo os dados das licenciaturas envolvidas nesse projeto, tais como os objetivos e a formação do grupo envolvido. Serão apresentados, ainda no cenário educacional, as pesquisas que têm direcionado atenção a essa proposta de formação de professores e os resultados já alcançados desde a implementação desse Programa.

3.1 Apresentação do PIBID no Brasil

O educador, na busca da construção de sua identidade profissional, terá condições de fundamentar sua prática baseando-se, para isso, em motivos de racionalidade.

Boufleuer

Iniciativa implementada em 2009, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) buscava o aperfeiçoamento e valorização de professores para a Educação Básica, concedendo bolsas a alunos de licenciaturas participantes do Programa. Uma parceria entre IESs e escolas de Educação Básica da rede pública de ensino, esse Programa é desenvolvido, desde a sua criação, com o intuito de promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas, para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob orientação de um professor-supervisor em parceria com a Universidade e sob responsabilidade de um professor coordenador de área.

O PIBID é um Programa do MEC, gerenciado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concede bolsas por crédito bancário em cinco modalidades: Iniciação à docência, para estudantes de licenciaturas; Supervisão, para professores das escolas públicas que supervisionam os alunos nas atividades no contexto escolar; Coordenação de área, para professores da licenciatura que coordenam os subprojetos, sendo uma bolsa para cada subprojeto; Coordenação de área de gestão de processos educacionais, para o professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES, sendo uma bolsa por projeto institucional; e Coordenação institucional, para o professor da licenciatura que coordena o PIBID na IES, sendo uma bolsa por projeto institucional (CAPES, 2013).

O Programa foi implementado com o objetivo de incentivar a formação docente em nível superior para a educação básica, além de contribuir para a valorização do magistério e elevar a qualidade da formação inicial promovendo a integração entre Educação Superior e Educação Básica. Promove também a inserção do licenciando no contexto escolar, proporcionando-lhe oportunidades de participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes, que têm como característica o caráter inovador e interdisciplinar, para ajudar na superação de problemas encontrados pelos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Outro importante objetivo apresentado por esse Programa é a possibilidade de os professores da Educação Básica atuarem no processo de formação inicial dos futuros professores, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, que são necessárias para a formação docente e para a elevação da qualidade da formação recebida nos cursos de licenciatura que participam desse Programa.

Segundo o Relatório de Gestão 2009-2011 – DEB (BRASIL, 2012), o crescimento do PIBID no período 2009-2011 pode ser atestado nos números apresentados nos relatórios extraídos do Sisrel 2011, cujos dados são coletados pela Diretoria de Informática da CAPES. Com base no extrato do Sisrel, em janeiro de 2011, o PIBID já era o segundo maior programa de bolsas da CAPES.

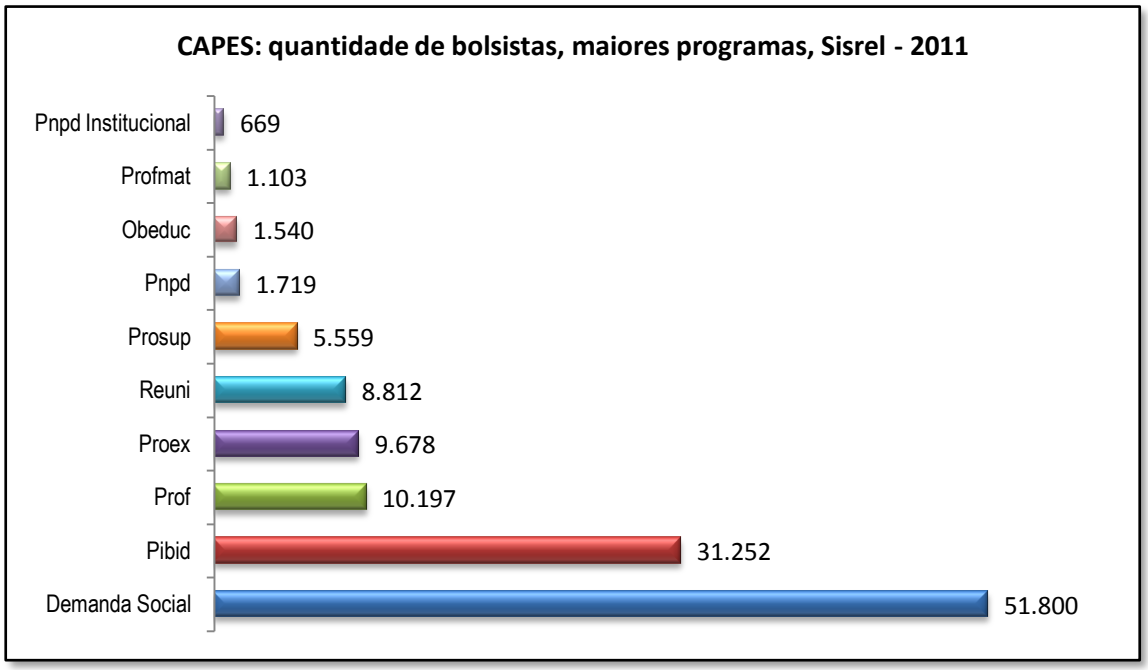

Gráfico 1: Sisrel, Capes: quantidade de bolsistas, maiores programas em 2011.

Fonte: Relatório de Gestão da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica 2009-2011.

A tendência é de crescimento. O PIBID lançou seis editais entre 2007 e 2012. 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 a atender a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. No Relatório da DEB (BRASIL, 2012), o PIBID estava sendo desenvolvido por 146 IESs divididas pelo Brasil. Em outubro de 2012, a CAPES apresentou o crescimento de 33,5%, de 2011 para 2012, no número de IESs envolvidas no Programa, passando de 146 para 195, divididas por todo o país, como podemos observar no Gráfico 2.

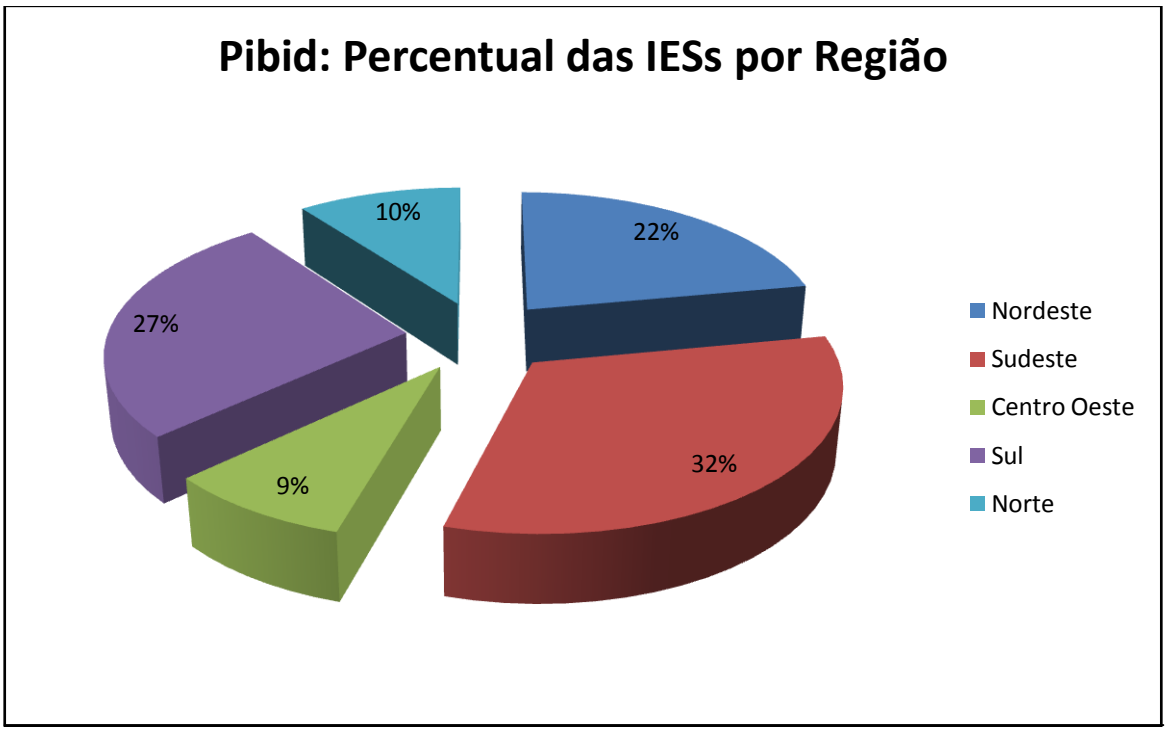

Gráfico 2: Número de IESs envolvidas no Programa do PIBID no país, por regiões.

Fonte: construído com dados do Portal Capes. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Relacao-IES-participantes-Pibid_5out12.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2013.

Com vistas nesse crescimento do PIBID, ainda no relatório da DEB, está sendo realizada uma revisão nas normas do PIBID para possibilitar a expansão escalonada e programada do PIBID ao longo dos anos de 2013 e 2014, com objetivo de alcançar a concessão de 100.000 bolsas.

Sinalizando a preocupação do MEC, a substituição das Portarias que regulamentavam o PIBID pelo Decreto nº 7.219/2010 institucionalizou o Programa dando consolidação e

continuidade à agenda das políticas públicas educacionais. A proposta é que o PIBID, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC), que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado.

Diante desse Programa, que tem tomado proporções tão grandes e apresentado um crescimento significativo dentro das IESs públicas e privadas, alguns questionamentos surgem, sinalizando a necessidade do desenvolvimento de novas pesquisas, para que possamos, efetivamente, analisar os impactos dessa Política Pública de Formação de Professores em todas as esferas, sejam elas na vida do profissional docente, na vida escolar do aluno e no ambiente escolar no qual o Programa está inserido.

Conhecer as diretrizes que guiaram o PIBID em nível nacional nos faz pensar acerca das diferentes correntes que guiaram esse Programa em cada uma das IESs participantes e ainda as múltiplas e variadas maneiras de inserir as propostas desse Programa na Educação Básica. Sendo assim, no item que se segue, apresentaremos o PIBID na UFSJ e como foram realizadas as atividades planejadas pelos bolsistas e algumas características presentes em cada subárea do Programa.

3.2 Apresentação do PIBID/UFSJ

No PIBID, o ensino, a pesquisa e a extensão definitivamente articulados evidenciaram para os alunos a complexidade e o valor da atividade docente que não pode e não deve prescindir da reflexão e da investigação sobre a prática.

Romélia Mara Alves Souto

A UFSJ foi a quinta Universidade que constituiu o grupo pioneiro de 23 instituições do PIBID no país. Em março de 2008, a UFSJ submeteu seu primeiro projeto institucional estruturado por seis licenciaturas: Biologia, Física, Letras, Matemática, Química e Pedagogia. As atividades iniciaram-se em fevereiro de 2009.

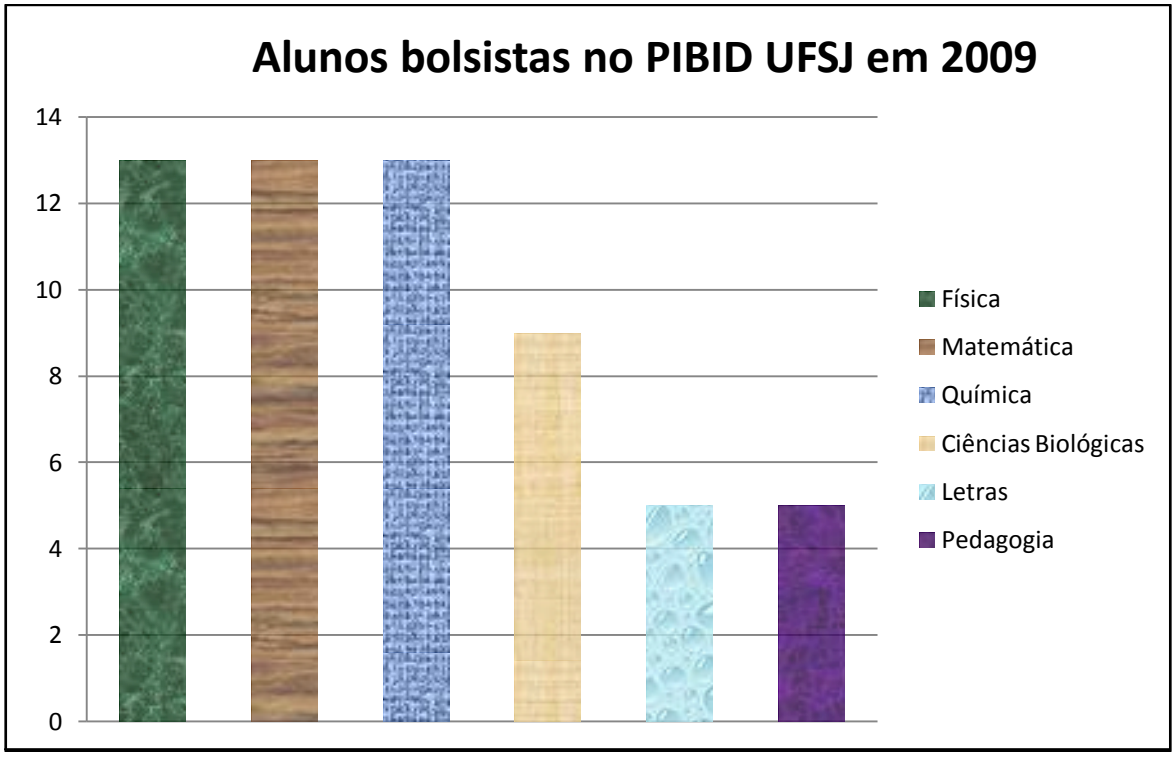

Gráfico 3: Número de bolsistas no PIBID UFSJ em 2009.

Fonte: construído com dados do primeiro edital do Programa na UFSJ.

O primeiro edital do Programa foi desenvolvido com três escolas estaduais e uma escola municipal por meio de uma parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e da Secretaria Municipal de Educação de São João del-Rei, envolvendo 58 alunos bolsistas das seis licenciaturas que constituíram o grupo do primeiro edital.

O grupo de alunos bolsistas se inseriu no contexto escolar, interagindo com os professores supervisores com o objetivo de identificar as necessidades existentes nos campos social e educacional. Para a realização dessa atividade, foram constituídos grupos de estudos com os professores coordenadores e supervisores para planejamento das atividades de inserção na escola e análises de materiais e recursos pedagógicos.

A partir da inserção no contexto escolar, o Programa se encaminhou para a elaboração de projetos de ensino, oficinas e outras atividades a serem desenvolvidas no interior da escola. Os materiais foram desenvolvidos seguindo eixos temáticos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), para que as atividades do PIBID estivessem inseridas no planejamento dos professores, não atrasassem o conteúdo programado e não alterassem a rotina escolar.

As atividades desenvolvidas no contexto escolar pelos bolsistas do PIBID marcavam os alunos, por se tratarem de atividades de caráter inovador, com conteúdos lúdicos e que

promoviam a interação entre aluno e professor. As seis licenciaturas envolvidas no Programa se apresentavam e se inseriam nas escolas com alguns objetivos que se diferenciavam em alguns aspectos das outras licenciaturas, mas sem perderem o caráter inovador das atividades, que é proposto pelo Programa. Na sequência, apresentamos a descrição de cada um dos subprojetos envolvidos nesta pesquisa com base nos textos encontrados no Portal PIBID/UFSJ.

O projeto elaborado para o desenvolvimento das atividades do PIBID no curso de Licenciatura Plena em Química da UFSJ nos anos de 2009 e 2010 procurou articular o incentivo à docência com ações sobre dois problemas que podiam ser identificados no ensino básico de Química nas escolas da região: o elevado nível de desinteresse pelas aulas e as dificuldades relatadas pelos professores quanto à implantação da nova proposta de organização curricular da SEE/MG. O grupo atuou na busca de solucionar os dois problemas relatados. Para isso, procurou desenvolver atividades atraentes, que envolvessem e instigassem a participação ativa dos alunos para solucionar o desinteresse. Em relação ao segundo problema sobre a dificuldade de trabalhar com a proposta curricular do Estado, o grupo promoveu reuniões coletivas envolvendo os professores das escolas para o planejamento curricular utilizando os Conteúdos Básicos Comuns (CBCs) de Química e a atual proposta curricular da SEE/MG.

O PIBID foi inserido no contexto da Educação Básica brasileira com intuito de somar esforços às ações institucionais integradas na discussão e criação de opções para as ações na escola básica e na formação superior de professores. Na área de Biologia 2009/2010, o Programa foi denominado pelos alunos como PIBID BIO. A proposta era a discussão dos trabalhos de forma integrada, considerando os pressupostos curriculares e as iniciativas metodológicas inovadoras para o ensino de Biologia e envolvendo aspectos conceituais e de linguagem, adequação epistemológica e mediática, articulação de conceitos disciplinares e a realidade vivida. Os pibidianos[2] desenvolviam atividades com abordagens lúdicas e auxiliavam os alunos na confecção de materiais desenvolvidos nas atividades em grupo. A partir das experiências vivenciadas no contexto escolar, propuseram, além disso, o desenvolvimento do Acompanhamento Individual (AI), no intuito de trabalhar com turmas reduzidas para estabelecer maior interação e aproximação entre os bolsistas e os estudantes da

[2] Termo usado na Universidade para tratar os alunos participantes do PIBID. Os alunos se autodenominavam pibidianos.

Escola Básica com o objetivo de observar a assimilação do conteúdo e a dispersão em turmas menores.

As licenciaturas integrantes da equipe do primeiro edital desenvolveram trabalhos que caminharam na mesma direção, diferenciando-se nas habilidades específicas. O PIBID Física seguiu a confluência do incentivo aos estudantes da licenciatura para o exercício da carreira do magistério, desenvolvendo discussões e reflexões sobre a importância do conhecimento de Física na sociedade, a relevância do professor de Física como intermediador do processo de ensino-aprendizagem e a importância de metodologias opcionais para o ensino da Física.

No desenvolvimento dos trabalhos na escola em parceria com os professores supervisores, eles atuaram como líderes das atividades junto aos alunos, procurando fazer o trabalho pedagógico dentro de um tema conciliando os aspectos representacionais, fenomenológicos e teóricos do conhecimento de Física. As atividades elaboradas partiam do estabelecimento de uma leitura de notícia em jornal ou revista de circulação geral para a observação de um fenômeno concreto, uma questão social, tecnológica ou econômica. Os bolsistas se propunham a fazer juntamente com os alunos uma discussão desse contexto por meio de exposição de ideias, para que interpretassem algumas situações ou fenômenos do cotidiano.

Os temas trabalhados pelos bolsistas frisaram os maiores problemas enfrentados no ensino da Escola Básica. O subprojeto do curso de Letras tratou como tema principal a Leitura e Produção Escrita, que teve por objetivo a contribuição para o desenvolvimento e o aprimoramento das habilidades de leitura e expressão escrita vivenciada pelos alunos. O resultado desejado na implementação dessa iniciativa na vivência escolar dos alunos era observar o rendimento escolar dos mesmos. Os eixos temáticos para elaboração das atividades partiram da prática de leitura, compreensão dos textos e produção escrita, que foram abordados por meio de oficinas que se integraram aos conteúdos curriculares, contribuindo para a consolidação do letramento escolar. A partir da reflexão sobre a imagem que os alunos têm da língua e do seu desempenho linguístico, constituiu-se outro eixo temático para entender a relação dos alunos com a língua materna que os constitui como sujeitos e com as atividades escolares nesse domínio.

Incentivar novos profissionais para o exercício da docência no ensino básico, em escolas públicas, e capacitar os futuros professores para a produção, o uso de materiais opcionais ao livro didático no ensino de Matemática e a implementação de práticas pedagógicas inovadoras eram objetivos presentes no subprojeto do PIBID Matemática. Para

isso, estratégias de trabalho foram elaboradas com a finalidade de valorizar os estudantes que optam pela carreira docente para elevar a qualidade da formação inicial dos professores de Matemática na UFSJ, qualificar professores para atuarem na educação pública e capacitar professores e futuros professores da Educação Básica para reflexão sobre sua própria prática.

A proposta de inserção do PIBID Matemática nas escolas buscou fomentar as discussões acerca da ação pedagógica para melhorar a qualidade do ensino de Matemática oferecido na rede de Educação Básica. As inserções tinham como proposta inicial elevar os índices de aproveitamento dos alunos das escolas públicas nas aulas de Matemática mediante uma consolidação e articulação entre Universidade e rede de Educação Básica do sistema público. Fundamentados no CBC, em seus eixos temáticos, tratamento da informação, medidas e grandezas, e espaço e forma, a equipe se dividiu em três grupos para construção e elaboração de atividades e materiais didáticos que foram utilizados no desenvolvimento de projetos de ensino e oficinas nas escolas para as séries finais dos Ensinos Fundamental e Médio. As intervenções em sala de aula procuraram apontar possibilidades diversificadas para o tratamento de conteúdos considerados, atualmente, como conhecimentos essenciais a uma sólida formação matemática, tais como: medidas e estimativas, noções de estatística, matemática financeira, geometria, noções de lógica, relações numéricas e operações. O trabalho nas escolas buscou opções de tratamento desses conteúdos que pudessem favorecer o desenvolvimento de habilidades para a resolução de problemas e desvelar a presença constante da Matemática no cotidiano das pessoas.

Trabalhar com questões relacionadas ao processo de apropriação da tecnologia do ler e escrever nas séries iniciais do Ensino Fundamental e questões centrais como a alfabetização e o letramento foi uma das propostas da equipe do PIBID Pedagogia, que desenvolveu suas atividades preocupando-se em dar ênfase a um dos maiores desafios para a educação: o processo de inclusão. Pautando a discussão da formação dos alunos da Universidade, futuros professores, o PIBID possibilitou-lhes vivenciar os trabalhos desenvolvidos com turmas e professores que lidam com a questão da alfabetização de crianças com diferentes potencialidades e limitações, permitindo aos alunos bolsistas a possibilidade de ampliar as visões teórica e prática da questão da inclusão nas escolas, em diferentes aspectos, sendo elas síndromes, deficiências e limitações. Portanto, o trabalho desenvolvido pelos bolsistas buscou ser implementado em escolas que desenvolvem um processo de construção de práticas pedagógicas inclusivas.

O PIBID e as intervenções realizadas tiveram grande aceitação das escolas parceiras. O interesse dos alunos da Escola Básica e dos alunos bolsistas remetia à amplitude que o Programa teria nos próximos anos. Já em 2010, o projeto institucional foi ampliado com a participação de mais cinco Licenciaturas da UFSJ: Educação Física, Filosofia, Geografia, História e Teatro, para os quais, também a partir do Portal do PIBID/UFSJ, fazemos breves descrições.

O curso de Licenciatura em Educação Física conduziu os trabalhos em um molde bem similar abordado pelas seis primeiras licenciaturas envolvidas no Programa, elaborando uma dinâmica pedagógica que auxiliaria o professor a organizar e sistematizar os conteúdos da disciplina. A ideia consistiu em estruturar propostas que inserissem os alunos da Educação Básica em uma construção de trabalho pedagógico que privilegiasse a relação dos conteúdos da Educação Física escolar com temas como ética, racismo, gênero, desigualdade social, competição e consumo, pautando-se em princípios de cooperação e competição, criatividade e compreensão, criticidade e corresponsabilidade, e efetivando a construção da relação pedagógica compartilhada, responsável e compromissada.

O desafio do PIBID Filosofia é promover em sala de aula experiências de pensamento, conjugando problemas, conceitos de desenvolvimento de habilidades reflexivas, pensando o trabalho em sala de aula sob a ótica pedagógica e mesmo didática, trabalhando com práticas que de fato promovam a aprendizagem e tornando o ensino de Filosofia adequado e factível, não apenas oferecendo informações carregadas de conteúdos, mas abrindo espaços para o exercício e construção do pensamento. A abertura desses espaços permite aos alunos explicitar questões, analisar discursos e elaborar conceitos.

O curso de Geografia, um curso novo na UFSJ, iniciou suas atividades no PIBID em 2010. Com o objetivo de valorizar o trabalho dos profissionais da escola básica, foram desenvolvidas atividades de construção e aplicação de material didático para as escolas de São João del-Rei. A equipe tem se empenhado na construção de jogos didáticos, mapas temáticos e maquetes do relevo da cidade e do sistema solar. O resultado da aplicação de materiais opcionais e condizentes com a realidade das escolas locais produz maior interesse dos alunos e propicia à aula um bom rendimento e aproveitamento, aprimorando os recursos e facilitando a prática, tornando-a, portanto, chamativa.

Preocupados com a capacitação profissional dos professores da rede pública, os alunos do PIBID História buscaram transcender os limites teóricos das disciplinas pedagógicas e suas estruturas de análise. A inserção planejada para o contexto escolar e desenvolvimento das

atividades pedagógicas se alicerçava na oportunidade de conhecer o espaço e condições em que atualmente ocorre o processo de ensino-aprendizagem em História. A partir do mapeamento das condições de ensino, foram planejadas atividades que envolvessem a Historiografia, políticas públicas e conceitos na educação histórica, Fontes e linguagens no ensino de História, Memória, História local e identidades. Os estudantes abordam a importância da rememoração no espaço escolar baseados em fontes e linguagens da história local em uma cidade como São João del-Rei – de notável preservação patrimonial e importante trajetória em sua inserção no cenário histórico nacional – como contribuição para um diálogo entre alunos, professores e Universidade.

O PIBID Teatro, por meio do projeto "Jogo da Arte da Sustentabilidade", tem como objetivo incentivar os discentes a se inserirem no contexto das escolas para vivenciarem elementos iniciais da prática docente e experiências de uma metodologia de ensino de Artes. A inserção no meio escolar se deu a partir da realização de um jogo no qual se articulam interdisciplinaridade, arte e sustentabilidade, de modo a alinhar experiências que contribuam para o crescimento integrado da criança nos planos da expressão e comunicação, da produção coletiva, da apreciação estética e da produção cultural afinadas com o desenvolvimento de um mundo ambiental e socialmente sustentável.

Mais recentemente, em julho de 2011, além das licenciaturas já participantes, foi inserida a licenciatura de Música no Programa, que visa a oferecer uma formação coerente com a realidade aos futuros educadores musicais mediante a observação e participação nas atividades promovidas pela escola dentro e fora da sala de aula. A integração entre as áreas envolvidas no PIBID por meio de encontros para socialização das experiências para a realização de ações interdisciplinares é uma das atividades propostas pelo PIBID Música, que busca inserir o aluno de Licenciatura em Música em um espaço onde haja articulação entre a teoria e a prática pedagógico-musical. A inserção da música por meio de atividades musicais pontuais foram inseridas na disciplina de Arte, no horário extraturno (aproveitando o período entre o término das aulas e a chegada do coletivo escolar), no Programa Escola de Tempo Integral e nos projetos interdisciplinares do PIBID e da escola.

Os trabalhos desenvolvidos nas escolas em parceria com o PIBID foram planejados e inseridos no programa regular das turmas envolvidas, não se caracterizando, portanto, como interações extraclasses ou extracurriculares. As oficinas, gincanas, experiências e projetos, elaborados pelos alunos bolsistas em parceria com professores, supervisores e coordenadores, foram guiados pelos eixos temáticos do CBC, apresentando-se em caráter de inclusão,

desenvolvidos em horário regular das aulas, pois se trata dos conteúdos programáticos previstos pelos professores responsáveis pelas turmas. O PIBID proporciona aos alunos bolsistas a interação efetiva e permanente entre professores da Escola Básica, alunos e professores da Universidade, contribuindo para reafirmar a vontade de intervir e transformar as práticas escolares. Inseridos no meio educacional, por outro ângulo, o aluno bolsista se permite ter um novo olhar sobre a educação. As possibilidades de compartilhar esse olhar, com os professores supervisores da Escola Básica e no meio acadêmico com os professores coordenadores, faz com que esses alunos adquiram a capacidade de refletir sobre a prática em meio aos problemas vivenciados no contexto escolar.

E para a implementação do PIBID na UFSJ e o desenvolvimento de todas as atividades, das 12 licenciaturas que participam do Projeto Institucional, foi realizado um investimento na Universidade, entre o período de 2009 a 2013, que está estimado em R$ 4.379.640,00, valor destinado ao pagamento de bolsas e ao custeio das atividades desenvolvidas nas escolas. O número de envolvidos no projeto institucional desde 2009 é de 322 pessoas, distribuídas da seguinte forma: 19 professores da UFSJ, 35 professores da Educação Básica e 268 alunos das licenciaturas, envolvendo sete escolas estaduais e duas municipais de São João del-Rei.

No intuito de discutir sobre os resultados do PIBIB para a formação docente, não podemos deixar de apresentar alguns resultados encontrados em outras pesquisas, que vêm direcionar a discussão do texto do próximo item. A partir de uma revisão literária, teceremos algumas considerações acerca das avaliações do Programa.

3.3 O PIBID sob avaliação: alguns estudos

Esta revisão acerca do que tem se produzido acerca do PIBID e das avaliações que têm surgido sobre esse Programa são de importante contribuição para nossa pesquisa, pois nos ajuda a não fazer interpretações de fatos do nosso contexto de investigação sem considerar o que as outras pesquisas trazem a respeito do PIBID.

Dentre as pesquisas encontradas, tomamos para nossa primeira discussão a pesquisa de Largo, Arruda e Passos (2012), intitulada *Os Sentidos da Aprendizagem Docente Durante o Projeto PIBID/Matemática: Um Estudo de Caso*. O objetivo dessa pesquisa era a busca da compreensão dos sentidos da aprendizagem docente, de bolsistas de iniciação à docência que cursavam Matemática (Licenciatura), por meio de um estudo de caso, focando o que o

graduando relatava durante as entrevistas ao “estar aprendendo” com a participação no PIBID. Nessa pesquisa a notação do termo, sentidos, pode ser entendida na visão da construção ou constituição da prática docente, constituída pelo graduando enquanto bolsista do PIBID.

Os resultados evidenciaram que o projeto PIBID teve uma parcela de colaboração indireta tanto no desenvolvimento da disciplina de Prática de Ensino sob a forma de estágio supervisionado da licenciatura em Matemática como na formação continuada dos supervisores. Pode-se dizer também que teve uma parcela direta no auxílio e apoio para os futuros professores de Matemática ao proporcionar o contato efetivo dos estagiários com a realidade da escola e, mais especificamente, com a sala de aula.

Outro ponto percebido também nessa pesquisa foi que o bolsista participante do projeto passou a preocupar-se não somente com as questões relativas ao ensinar, mas também com a aprendizagem dos seus alunos. Verificou ainda, por meio dos relatos dos entrevistados, que é possível haver um aprendizado no que se refere aos saberes relacionados à gerência de uma sala de aula tanto no que diz respeito ao ensino quanto à aprendizagem. Também foi relatado que essa vivência ajuda a gerir as relações epistêmicas, pessoais e sociais na formação do licenciando.

Paredes e Guimarães (2012), em seu estudo *Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química*, discutem as compreensões e os significados sobre o PIBID para a melhoria da formação inicial de professores de Biologia, Física e Química em uma universidade do estado do Paraná. O estudo foi realizado a partir da análise das ações no âmbito do PIBID de 2010 e 2011. Mediante entrevistas com um professor supervisor de cada um desses subprojetos, o objetivo era entender a produção de sentidos sobre esse Programa, além de oportunizar a reflexão sobre a formação inicial de professores, as necessidades formativas para o ensino de Ciências e acerca dos entendimentos assumidos por esses diferentes interlocutores. O entendimento do termo, produção de sentidos, para a pesquisa, foi acerca do estudo sob as percepções atribuídas pelos bolsistas ao PIBID e às experiências vivenciadas durante a participação no Programa.

A pesquisa citada faz uma síntese de cada subprojeto do PIBID, buscando intercalar os objetivos gerais e específicos com as ações desenvolvidas durante a elaboração das atividades, verificando as compreensões acerca da participação nesse Programa. Por meio das entrevistas com os professores supervisores, destacam-se as falas dos professores, que se dirigem para o

mesmo foco, apresentando como benefícios do Programa uma melhoria no interesse dos alunos e uma política que tem contribuído efetivamente para o incentivo à docência.

Dentre as concepções que foram marcantes nessas análises de Paredes e Guimarães (2012), foi possível identificar que o PIBID é compreendido como um espaço que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade-escola, oportunizando aos futuros professores o entendimento e a reflexão sobre a profissão docente e também sobre a realidade escolar, valorizando o espaço escolar como campo de experiência para a produção de novos conhecimentos durante a formação docente.

Ainda foi relatado pelos professores supervisores que o Programa proporciona uma melhoria da formação inicial, por oferecer uma vivência mais prolongada com a realidade escolar e com o espaço de reflexão sobre a profissão docente, pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino de Ciências e pela valorização profissional.

Essa pesquisa conclui que o PIBID pode então ser considerado como um programa que tem oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores, mediante uma articulação entre teoria e prática, por meio de estratégias que considerem os problemas reais do ensino e da aprendizagem, bem como os saberes dos professores da Educação Básica.

Neves e Herneck (2012)[3], analisam a aprendizagem da docência, adquirida por meio da troca de saberes entre as professoras da Educação Básica e as bolsistas do PIBID. Esse estudo foi realizado por meio de um recorte de duas pesquisas[4] já realizadas pelas autoras.

Por meio do recorte do material produzido por essas duas pesquisas, foi realizada uma análise das falas de professoras entrevistadas e das alunas bolsistas, em que se pôde fazer apontamentos sobre as efetivas contribuições do PIBID. Este foi destacado como um programa que oportunizou às bolsistas e às professoras da Educação Básica uma troca de experiências acerca das atividades aplicadas no âmbito escolar, propiciando a aprendizagem recíproca entre ambas as partes. Entretanto, a vivência na escola pelas alunas bolsistas permitiu verificar a ausência de momentos específicos para que os professores e as bolsistas dialogassem, visto que esses momentos ocorriam, quase que exclusivamente, durante as aulas

---

[3] *Professoras da Educação Básica e Bolsistas do PIBID: o Aprendizado da Docência por Meio da Troca de Saberes*

[4] *Trocas de saberes proporcionadas pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: contribuições para a formação das bolsistas* e *O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e a sua contribuição para uma escola pública: análise do desenvolvimento profissional e da aprendizagem docente*.

e no recreio. As pesquisadoras sugerem num segundo momento uma estruturação sobre a organização do espaço-tempo escolar, para favorecer esse diálogo entre esses sujeitos, facilitando o aprendizado que poderia ser mais significativo para ambas.

Silva, Chagas e Alves (2009), nos convidam a conhecer as experiências dos alunos de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, que, ainda em formação inicial, já se encontravam atuando em sala de aula por meio do PIBID. Essa pesquisa[5] teve como objetivo observar o papel desse Programa no processo de formação docente vivenciado por esses bolsistas.

Dentre as considerações da pesquisa, o PIBID foi considerado importante pela oportunidade proporcionada aos alunos, futuros docentes, de estarem inseridos em uma real situação de ensino de Língua Materna, o que normalmente só ocorre nos últimos períodos do curso de Letras, permitindo a esses alunos a verificação das principais dificuldades enfrentadas por um professor. O Programa, além de ter proporcionado essa oportunidade de inserção no ambiente escolar e a troca de experiências, permitiu ainda que esses alunos refletissem criticamente sobre a prática docente de um professor de Língua Portuguesa, possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas durante o exercício da profissão.

Os estudos apresentados, mesmo tratando de estudos com alunos de subprojetos diferentes e de diversas partes do país, mostram que o PIBID tem sido desenvolvido em consonância com os objetivos propostos nas diretrizes de sua criação.

Zeulli *et al.* (2012)[6], discutiam a relevância do trabalho desenvolvido pelo PIBID nos cursos de licenciaturas que se dedicam à formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Esse estudo, em especial, traz a opinião dos alunos bolsistas, professores coordenadores, supervisores e diretores das escolas participantes do Programa. Os depoimentos coincidem com a afirmativa de que esses atores do projeto se beneficiam no processo de aprendizagem dentro do Programa, porque o aluno da licenciatura aprende no contato com a escola, observando e contribuindo com o trabalho da sala de aula; e o professor supervisor, da escola pública, tem de planejar com esse aluno, estudar novas formas de trabalhar e expor o conteúdo, buscando apoio junto ao professor coordenador de área, que é o

---

[5] *PIBID: A Experiência da Sala de Aula na Formação Inicial de Professores.*

[6] *O PIBID e a Formação Inicial dos Professores da UFMT: Diferentes Experiências Entre seus Atores*

professor da Universidade. Trata-se, então, de um trabalho coletivo e desafiador, no qual todos precisam trabalhar integrados e todos têm muito que aprender e contribuir, destacando, então, a vertente do *trabalho em equipe* em que todos são *sujeitos* ativos e participantes.

A pesquisa também traz em seu desenvolvimento um momento no qual é colocada aos atores uma questão acerca das sugestões ao desenvolvimento do Programa. Foi percebido nas falas que é preciso estreitar a distância entre a proposta do PIBID e a formação inicial de professores, para implicar em uma qualidade de ensino comprometida, em que se afirma a ideia de que a escola deve cumprir sua função social, que é garantir a democratização do acesso aos saberes escolares, tornando-se válida a discussão e reflexão sobre os problemas reais vivenciados na experiência adquirida na escola que são levados para a graduação pelos bolsistas e professores coordenadores.

De forma não muito diferente das outras pesquisas apresentadas, esse estudo traz como elementos de conclusão as oportunidades proporcionadas aos alunos bolsistas com o contato direto com a realidade escolar para a qualificação profissional, oferecendo intercâmbios, ações conjuntas, análises e confronto entre teoria e prática. Diante das discussões e falas apresentadas, a pesquisa mostra que, sem dúvida, das políticas públicas, o PIBID é um programa que veio para somar esforços e tem muito a contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Soczek (2011)[7], realizou um estudo com professores do Paraná, que atuam nos Ensinos Fundamental e Médio, com o objetivo de apresentar alguns apontamentos e reflexões sobre as políticas públicas voltadas para a formação docente com foco na centralidade dos processos pedagógicos do PIBID.

O PIBID é colocado em discussão como dinamizador da pesquisa, passando pela problemática vivenciada pelos graduandos no processo de transição da graduação à escola e às rupturas que marcam esse processo. A pesquisa apresenta o PIBID como um programa que tem seus limites e suas possibilidades, como algo que pode carregar muitas problemáticas da escola, onde os docentes confundem intencionalmente ou não as diretrizes desse Programa, as diretrizes do estágio, em que o bolsista assume o papel do "recurso humano disponível" para suprir a falta ou atrasos de professores. Mesmo apontando os limites do Programa, a pesquisa apresenta as possibilidades do PIBID e seus aspectos positivos, mostrando que esses aspectos se sobressaem.

[7] *PIBID como Formação de Professores: reflexões e considerações preliminares*

Ao falar dos benefícios do Programa, a pesquisa reafirma a relevância do contato direto dos bolsistas com a escola, do conhecimento do espaço escolar com os problemas que envolvem o meio educacional e com a oportunidade de reflexão de práticas e construção do pensamento. Para o contato dos docentes com essas novas práticas, ficam relatadas as possibilidades de reflexão da própria prática, especialização e aperfeiçoamento profissional. E ainda é destacada a importância do contato das IESs com a escola e os problemas vivenciados nesse espaço. O professor da universidade, por sua vez, tem a oportunidade de repensar as suas diretrizes no que diz respeito à formação docente que é oferecida nos cursos de Licenciatura, organizando as ementas e repensando suas metodologias e as práticas pedagógicas.

O reflexo produzido por todos esses aspectos do Programa mostram os resultados também no que diz respeito à participação dos alunos da Educação Básica, que, por sua vez, se veem motivados a participar de olimpíadas, melhoram o comportamento e aumentam seu interesse pelas aulas.

Canan (2012)[8], em seu estudo, procurou compreender o PIBID e suas contribuições para a valorização e qualificação dos futuros professores da Educação Básica, mediante um estudo realizado com alunos bolsistas do PIBID Pedagogia, da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. O estudo foi realizado por meio de um grupo focal e pesquisa documental, com foco na compreensão dos alunos bolsistas em relação à própria formação, tendo como referência o PIBID.

A pesquisadora traz o PIBID para dentro do grupo focal com intuito de discutir o Programa como uma política de formação e valorização docente. Na visão dos alunos bolsistas do curso de Pedagogia, é grande a importância desse Programa para a valorização docente, mesmo que haja alguns ajustes ainda a serem feitos junto às escolas. Verificou-se ainda que o PIBID auxiliava os acadêmicos a entrarem em contato com a realidade escolar antes de obterem o título docente.

Assim, a pesquisadora relata que, apesar de o estudo não ter sido concluído, pois faltam dados das outras licenciaturas envolvidas nessa pesquisa, pôde verificar que, com essa experiência propiciada pelo Programa, os acadêmicos percebem a complexidade da profissão docente e os desafios que devem ser ainda enfrentados, permitindo ao docente que ele faça sua opção profissional realmente baseada no conhecimento do cotidiano escolar.

---

[8] *PIBID: promoção e valorização da formação docente no âmbito da Política Nacional de Formação de Professores*

Em relação à Educação Básica, o bolsista é colocado frente ao processo de ensino-aprendizagem e cabe a ele repensá-lo, juntamente com a escola, proporcionando trabalhar na prática o que lhe é transmitido nos bancos das universidades. Essa experiência é necessária para a reafirmação da escolha profissional, pois o Programa propicia essa instrumentalização para tratar os problemas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, que vão incentivá-los a assumirem a carreira docente, contribuindo para a elevação da qualidade do ensino na escola pública e fazendo com que o PIBID atenda a seus objetivos.

Rossi (2013)[9], discute a formação de professores, sobre a perspectiva do graduando, que faz parte do PIBID UNICAMP. Essa é uma universidade estadual, de um contexto acadêmico com forte ênfase na pesquisa em química, com diversas opções de bolsas de iniciação científica e estágios remunerados, no qual os alunos cursam a licenciatura paralelamente ao bacharelado ou bacharelado tecnológico.

Para essa discussão, Rossi (2013) trabalha com um grupo de oito alunos bolsistas do PIBID. É percebido, por meio de alguns relatos, após vivência no PIBID, que todos são modificados, em algum nível, pela interação vivenciada com os demais membros do projeto, principalmente com os estudantes da escola pública. As expectativas dos bolsistas relacionaram-se com as contribuições do Programa para sua formação docente e como forma de cooperação para a escola pública. Por outro lado, para alguns bolsistas, vivenciar o cotidiano da escola pública com todas as suas dificuldades e a falta de valorização salarial pode impedir sua opção pelo magistério, pois é inegável que os licenciandos buscam boa colocação profissional associada com expectativas inerentes de ascensão social. No entanto, grande parte dos bolsistas entende o PIBID e reforça uma visão de programa comprometido com a escola pública, que identificaram como merecedor de atenção e ações especiais.

Para Rossi (2013), é necessário dar atenção a programas como o PIBID. Mesmo em contextos de baixo número de licenciandos, o PIBID é indispensável para a formação de novos professores porque representa uma forma efetiva de estímulo à opção pela licenciatura. Sem estímulo, pode haver uma tendência a se estabelecer um círculo vicioso de baixo número de professores, questão que está ligada ao interesse pela licenciatura. Reduzindo estímulos à opção pela licenciatura, pode-se, por consequência, reduzir o número de professores formados.

---

[9] *O PIBID e a Licenciatura em Química num Contexto Institucional de Pesquisa Química Destacada: Cenário, Dificuldades e Perspectivas*

Silva *et al.* (2012)[10], traz, por meio de um relato de experiência, as dificuldades e os sucessos alcançados com o PIBID na Universidade para a formação de professores de Física. Nesse relato, foi marcada a percepção dos alunos bolsistas quanto ao uso de atividades experimentais. Isso mostrou aos bolsistas que estratégias de ensino despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. Elas são atividades marcantes tanto para os alunos da escola básica quanto para os graduandos.

Para os pesquisadores, ficou clara e perceptível a mudança de postura dos alunos frente à aula que tem uma proposta diferente e uma dinâmica que foge à rotina daquilo com o que eles se acostumaram. As aulas experimentais proporcionaram um contraste em relação às aulas tradicionalmente ministradas embora a inexperiência dos bolsistas em atuar no ambiente escolar tenha comprometido em alguns aspectos a atividade.

Concluiu-se com esse relato que o produto que surge da interatividade com o ambiente escolar possibilita aos bolsistas um conhecimento que estaria longe de ser atingido apenas com o estágio supervisionado. Consequentemente, essa experiência vivenciada pelo bolsista contribui para formar um profissional com maior vivência da escola e da sala de aula. É fundamental ressaltar a contribuição do PIBID nesse processo. Durante a formação profissional de um educador, raramente há oportunidade do contato direto com o ambiente escolar e, mesmo nesses raros contatos, não é possível ter uma visão tão aprofundada da condição de educador.

O PIBID tem se apresentado como um programa que tem trazido benefícios para a formação docente, Yamin e Catanante (2012)[11], em uma pesquisa realizada com os bolsistas PIBID do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, discutem sobre o processo de solidificação de construção da docência vivenciado no Programa.

No trabalho, foi apresentada como ponto positivo a possibilidade de realização de um trabalho distanciado das práticas mecanicistas de alfabetização. Essa experiência significativa permitiu aos bolsistas um diálogo com as disciplinas curriculares para repensar as práticas. Isso oportunizou aos bolsistas viver e refletir as ambiguidades da função dos gestores que permeiam as escolas e compreenderem que o processo de gestão abarca as questões pedagógicas e, que em alguns momentos, são sufocadas por orientações mal resolvidas.

---

[10] *Formação de Professores de Física: Experiência do PIBID Física da Universidade Federal de Rondônia*

[11] *Viver o "Coração da Escola": Possibilidades Geradas pelo PIBID para a Construção do Fazer Docente*

Outra face da pesquisa foi a parceria entre PIBID e Estágio Supervisionado na Educação Infantil. Essa ação foi relevante para o curso de Pedagogia, pois fortaleceu objetivos comuns que, por sua vez, intencionaram atingir premissas estabelecidas pelo projeto pedagógico do curso. O PIBID mostrou-se como uma proposta de estágio "de fato", enriquecendo o trabalho desenvolvido pela Disciplina de Estágio.

Para Yamin e Catanante (2012), a pesquisa apresenta ainda fatores que interferiram no trabalho; por exemplo, a questão da falta de tempo e de espaço para o diálogo entre os professores da Educação Básica e dos bolsistas, fatores cruciais para a elaboração das atividades de ensino. Por outro lado, os relatórios dos bolsistas revelam que a experiência do PIBID alterou seus *sentidos do fazer docente*, os quais se mostraram diferenciados dos *significados* atribuídos à profissão de professor e da sua prática. As autoras consideram que a significação do que é ser professor e do que é a profissão docente evoluiu quando se relacionou ao *sentido* da experiência, já que o *sentido* caracteriza a palavra a partir de aspectos ligados à situação de cada bolsista no espaço escolar e na sociedade, revelando uma nova percepção. Logo, o PIBID foi considerado, nessa pesquisa, como um significativo avanço para a formação inicial das licenciaturas e uma oportunidade para ampliar ações de formação continuada.

Franco, Bordignon e Nez (2012)[12] trazem uma discussão do PIBID para a formação docente com base na percepção dos alunos bolsistas e de seus coordenadores, sobre as modificações na vida acadêmica e pessoal e sobre as relações Universidade e Educação Básica.

Os resultados dessa pesquisa foram expressos por meio de três categorias, encontradas a partir de aplicação de questionários aos bolsistas e aos professores supervisores, sobre suas percepções das mudanças na vida acadêmica e pessoal com a participação no PIBID. A primeira categoria dessa pesquisa foi *Conhecimentos e Prática Docente*, que foi formada por proposições afirmativas como experiência em sala de aula, conhecimento da realidade diária da escola (dilemas e desafios, destacando-se a interdisciplinaridade) e a relação teoria e prática. A segunda categoria – *Conhecimento e Formação profissional* –, inclui assertivas como o aperfeiçoamento e a formação docente, crescimento intelectual, incentivo aos estudos e preparo dos estágios como modificações incrementadas pelo Programa. É o conhecimento na sua acepção de construção no entorno de um processo intencional, planejado, avaliado,

[12] *Qualidade na Formação de Professores: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia Institucional*

próprio de um processo formativo formal. A última categoria é composta por dois segmentos – *atitudes e relacionamentos* –, que envolvem enunciados como confiança e segurança, relações pessoais, construção da identidade docente, mudanças de atitudes na busca do saber, comprometimento nos estudos e postura acadêmica. Entre os discentes, prevaleceram a confiança, as relações interpessoais e as atitudes na busca do saber. Entre os coordenadores, configurou-se a percepção de uma mudança mais profissional, ou seja, aquela ligada à identidade profissional, ao comprometimento com o estudo, e uma postura acadêmica.

O segundo segmento da pesquisa procurou discutir as relações Universidade e Educação Básica por meio do PIBID. Franco *et al.* (2013) mostraram que os alunos entendem as relações muito mais na perspectiva do conhecimento e da relação profissional ao passo que os coordenadores do Programa indicaram uma relação profícua entre Universidade e Educação Básica. Assim, com a análise das fontes e os dados do questionário, foi possível a identificação de impactos positivos na vida acadêmica e pessoal dos participantes desse Programa, bem como a importância das relações Universidade e Educação Básica. Portanto, para Franco *et al.* (2013), o PIBID se constitui num relevante marco regulatório e estratégico, que contribui para o enfrentamento da questão da melhoria do ensino nas escolas públicas. Igualmente, o PIBID ressalta a característica articuladora entre os vários segmentos e esferas que perfazem a educação.

Stanzani, Broietti e Passos (2012)[13], buscaram nesse estudo constatar se os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo de formação inicial dos bolsistas licenciandos do curso de Química da Universidade Estadual de Londrina.

Para Stanzani *et al.* (2012), essa investigação permitiu constatar que os objetivos do PIBID estão sendo contemplados no processo formativo dos licenciandos em Química da Universidade Estadual de Londrina. Ao analisar as falas dos bolsistas e interpretá-las, classificando-as de acordo com a interpretação dos objetivos do Programa, que foram as categorias de análise, foi percebido que, ao propor o incentivo à formação docente, valorização do magistério, integração entre ensino superior e educação básica, prática no ambiente profissional, participação efetiva dos professores do ensino médio e articulação entre teoria e prática, o Programa proporcionou aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente.

[13] *As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química*.

Portanto, a pesquisa evidenciou que as relações estabelecidas no PIBID entre bolsistas, coordenadores e supervisores colaboram para que os licenciandos tenham contato com as pesquisas desenvolvidas na área de ensino de Química e com as experiências no ambiente escolar. Assim, já nos primeiros anos da licenciatura, os bolsistas podem começar a moldar sua identidade docente, fundamentando-se na percepção de que a profissão se constitui num ambiente complexo e singular.

Sá (2013)[14], discute a influência do PIBID na formação inicial e continuada de professores de Química, empregando a narrativa como instrumento de reflexão sobre as ações realizadas no âmbito do Programa.

O primeiro resultado da pesquisa de Sá (2013) aponta o *reconhecimento da importância da interação entre professores e licenciandos* propiciado pelo PIBID. No que diz respeito às perspectivas dos bolsistas em relação à profissão, o Programa é apontado como um *elemento motivador para a atuação e permanência na carreira docente*.

Para Sá (2013), é indiscutível a influência positiva do PIBID na formação inicial dos licenciandos em Química e da professora supervisora. A interação estabelecida entre professor formador, professor supervisor e estudantes de licenciatura é reconhecida pelos bolsistas como fundamental para a formação de todos os envolvidos no Programa. Outro ponto colocado pela pesquisadora é a motivação pela carreira docente, que se justifica pelas experiências vivenciadas no PIBID e que deve ser investigada com maior profundidade em trabalhos futuros.

Com as discussões apresentadas acerca do PIBID na formação inicial de professores, passamos neste momento para a discussão da pesquisa de Araújo (2012)[15], que buscou investigar as relações qualitativas e quantitativas das ações do PIBID Biologia e analisar tais resultados em relação a três vertentes do processo de ensino-aprendizagem, desenvolvido no PIBID Biologia: formação inicial, formação de estudantes do Ensino Médio e formação continuada dos professores supervisores.

Com o desenvolvimento da pesquisa, foi constatado por Araújo (2012) que o PIBID teve grande importância para a Universidade e para as escolas parceiras. Em relação à formação inicial, formação de estudantes e formação continuada, o PIBID foi percebido na

---

[14] *Narrativas Centradas na Contribuição do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química*

[15] *PIBID Biologia na UFRPE: Dois Anos de Unidade Teórica-Prática na Parceria Universidade-Escola*

perspectiva de construção coletiva, de unidade teoria-prática e de criação de estratégias que possibilitam ir além da pura e simples transmissão de conteúdos. Para o autor, o Programa promove iniciativas tanto para a Universidade quanto para a escola, valorizando a corresponsabilidade pela formação docente e mobilizando ambos ambientes formativos a buscar novos caminhos em prol da formação de cidadãos autônomos, críticos e aptos a promover mudanças positivas na sociedade.

Nesse cenário de discussões para a formação docente, Oliveira (2012)[16], aponta na direção dos aspectos que fazem do PIBID um programa inédito no cenário educacional brasileiro, discutindo inovações educacionais.

Oliveira (2012) aponta a importância do diálogo Universidade e escola pública como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade de ensino na Educação Básica e na Universidade. Pelos relatos dos bolsistas, professores supervisores e coordenadores, foi possível observar que a formação dos licenciandos é permeada por situações reais vividas nas escolas, que situam o profissional em formação com a sua profissão. Para a pesquisadora, a tríade professor formador-professor de ensino médio-licenciandos permite uma discussão séria e envolvente, que se torna essencial na formação do professor, tanto a inicial quanto a continuada.

A complexidade e a riqueza vivida pelos integrantes do PIBID no cotidiano escolar, que foram observadas nos relatórios anuais, permitiram à pesquisadora afirmar que, para além das escolhas lexicais (um processo ativo em si mesmo), ao escreverem, os sujeitos engajam-se em atos de escrita que deixam perceber a dimensão propriamente política do trabalho docente e as possibilidades de inovar práticas pedagógicas em processos dialógicos.

As discussões apresentadas nos dão um novo fôlego para dar continuidade à nossa pesquisa, a fim de acrescentarmos mais possibilidades de discussão acerca do PIBID. Mas como apresentamos até o momento pesquisas locais, podemos ainda, em uma última discussão, apresentar ao leitor um debate com uma pesquisa realizada no âmbito nacional, pela DEB (BRASIL, 2012), sobre os resultados que o PIBID tem alcançado no país, a partir de uma série de relatos e depoimentos, do ponto de vista das licenciaturas, dos alunos bolsistas, dos coordenadores de área, dos supervisores e das escolas públicas participantes.

Para as licenciaturas, foram destacadas questões que consideramos importantes no que tange à diminuição da evasão de tais cursos: integração entre teoria e prática, aproximação

[16] *O PIBID-FAE/UFMG e os Processos de Significação da Prática Docente*

entre IESs e escolas públicas de Educação Básica, valorização das licenciaturas, revisão de currículos e inserção de novas metodologias de ensino.

Tratando-se do ponto de vista dos alunos bolsistas, foram destacadas questões como: melhoria no desempenho acadêmico, adoção de atitudes inovadoras e criativas, produção de materiais didáticos, participação em eventos acadêmicos e científicos e adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano. Além disso, o aluno bolsista pode estabelecer uma relação de troca de experiências com os professores supervisores, que, por sua vez, tiveram maior incentivo para a formação continuada, motivação e renovação da prática pedagógica.

Os trabalhos orientados pelos coordenadores de área proporcionaram a troca de experiências das escolas para as IESs incentivando a produção e publicação de artigos científicos e inovação na formação docente, uma parceria que traz para a escola elevação do desempenho dos alunos, motivação dos professores, revitalização de bibliotecas e laboratórios de ensino e atividades inovadoras nas escolas.

Portanto, o Relatório da DEB (BRASIL, 2012) nos aponta que o Programa tem tido bom aproveitamento e se diferencia de outros programas, fortalecendo a ligação entre escola e instituição de ensino, diminuindo a distância entre prática e teoria, e levando o aluno a conhecer a realidade escolar não como um estagiário, mas como um agente ativo na prática. O PIBID se diferencia do estágio supervisionado por ser uma proposta extracurricular, com carga horária maior que a estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para o estágio. Então, essa inserção no cotidiano das escolas é orgânica, e não de caráter de observação como muitas vezes acontece no estágio, propiciando ao bolsista a vivência de múltiplos aspectos pedagógicos das escolas, que são essenciais à sua formação.

Dessa forma, as pesquisas aqui discutidas nos guiaram em meio as produções sobre o PIBID, para conhecer as experiências e resultados já alcançados, ou não, pelo PIBID e o que ainda pode ser feito para que esse Programa cumpra seus objetivos iniciais, que é em especial contribuir para a formação e permanência na profissão docente.

Acreditamos ainda que com essas pesquisas, é possível construir um diálogo com nossas análises, nas quais nos apoiamos nos aspectos apresentados também nessas pesquisas, para discussão dos resultados, pois todas confluem para as contribuições do PIBID no processo de formação docente, proporcionado pelo contato direto com o espaço escolar e com as situações que fazem parte desse ambiente. A partir desta discussão, passamos para a imerssão no ambiente da pesquisa, onde apresentaremos uma discussão dos procedimentos

metodológicos, que delinearam a pesquisa e que nos permitiram encontrar resultados acerca de nossas inquietações. Ainda, apresentamos os dados obtidos a partir dos questionários e entrevistas.

4 IMERSÃO NO AMBIENTE DE PESQUISA

O presente capítulo já faz uma imersão nos dados da pesquisa, sendo considerado um capítulo que constitui a fase inicial das análises dos dados obtidos. Portanto, partimos da descrição e discussão de nossos procedimentos metodológicos. Em seguida, no segundo e terceiro itens, o capítulo mostra os dados colhidos nos questionários e entrevistas, que nos permitiram reunir informações sobre os egressos. E após, apresentamos um apanhado dos números encontrados com o auxílio do questionário e começamos a apresentar as tabelas com as unidades de significados organizadas após a realização das entrevistas e uma síntese de cada uma das entrevistas.

4.1 Instrumental metodológico

> *Não há um modelo de pesquisa científica, como não há "o" método científico para o desenvolvimento da pesquisa. Esta é uma* ***falsa*** *ideia, pois o conhecimento científico se fez e se faz por meio de uma grande variedade de procedimentos e a criatividade do pesquisador em inventar maneiras de bem realizar os seus estudos tem que ser muito grande.*
>
> Bernadete Gatti

É necessário compreender que no mundo da pesquisa há algumas pistas, como aborda Gatti (2007), para não cairmos nas armadilhas de nossos desejos. Logo, o pesquisador deve estar ciente de que não existe apenas um método de pesquisa. Ou seja, temos que entender a pesquisa como uma maneira de obtermos conhecimento, sendo este vinculado a critérios e escolhas de interpretação, independente da natureza dos dados.

A pesquisa educacional pode compreender uma vasta diversidade de questões como nos afirma Gatti (2007). Considerando apenas a questão dos aspectos escolares, tem-se discutido sobre problemas de legislação, de currículo, de métodos e tecnologia de ensino, de formação de docentes e das relações professor/aluno. Para a autora, o campo de pesquisas em educação tem se apresentado de forma diversificada, reafirmando a multiplicidade de métodos, procedimentos e questões.

Como procedimentos de coleta de dados para esta pesquisa, trabalhamos com a aplicação de um questionário a todo o grupo de egressos que participaram do primeiro edital do PIBID/UFSJ, a fim de conhecer o universo pesquisado, onde localizamos os sujeitos participantes desta pesquisa que são os egressos que exercem a profissão docente. No segundo

momento, no qual se localiza o cerne da presente pesquisa, foram realizadas as entrevistas com os egressos que atuam como docentes, para descobrirmos os sentidos atribuidos por eles à experiência vivida com a participação no Programa.

4.1.1 Dos questionários

Para descrever o percurso metodológico da pesquisa em questão, começamos com a apresentação do público incial, que foram os egressos dos seis cursos de licenciatura da UFSJ que participaram do primeiro edital do PIBID, de 2009/2010. Nos cursos de Biologia, Física, Letras, Matemática, Pedagogia e Química, havia um número de 58 alunos bolsistas envolvidos nesse projeto.

Esses 58 alunos bolsistas, agora já na condição de egressos, foram localizados por meio de uma listagem de *e-mails* fornecida pelos coordenadores institucionais de cada área. A partir da organização da listagem de *e-mails* com os nomes de cada egresso, foi enviada separadamente uma mensagem para cada grupo com um questionário em anexo, seguida por uma mensagem de esclarecimento, que informava o motivo do contato, explicando a pesquisa, que se tratava de um estudo de mestrado com os alunos egressos da UFSJ que haviam participado do primeiro edital do PIBID.

Garantimos ainda aos mesmos o sigilo dos dados fornecidos no questionário (Anexo I), que tinha por objetivo, em suas dez questões fechadas, conhecer o egresso da UFSJ, sua área de atuação, ocupação principal, exercício do magistério em escolas públicas ou privadas, intenção de permanecer na docência e expectativas a respeito do futuro profissional.

O envio dos questionários a todos os egressos do primeiro edital aconteceu na segunda semana do mês de abril de 2013. Na terceira semana do mesmo mês, foi feito novamente o envio dos questionários aos egressos que ainda não haviam respondido, tendo-se um retorno até essa fase de 16 questionários, das 58 mensagens enviadas.

Decidimos, na primeira semana do mês de maio, reenviar o questionário, quando alcançamos o número de 22 questionários recebidos. Em uma tentativa final, com intuito de abarcar o maior número possível de questionários respondidos, foi feito o último envio na segunda semana do mesmo mês, avisando aos egressos que ainda não haviam respondido que, após três dias do envio da mensagem, seria encerrado o recebimento dos questionários. Conseguimos, então, na mesma semana, o retorno de seis questionários. No fim da segunda semana de maio, estávamos com 28 questionários respondidos.

Depois de encerrado o prazo estipulado para o recebimento de questionários, organizamos o material no Gráfico 4. cada coluna representa para cada área do conhecimento a soma dos questionários respondidos e não respondidos.

Gráfico 4: Retorno dos questionários, por subprojeto.

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Dos 58 egressos, que foram o público-alvo da pesquisa, conseguimos o seguinte retorno: dos grupos da Química, composto por 13 egressos, tivemos um retorno de cinco questionários respondidos; Matemática, de um total de 13 egressos, tivemos um retorno de nove questionários; Física, de um total de 13 egressos, recebemos três questionários respondidos; Biologia, com nove egressos, tivemos o retorno de sete questionários; Letras, com cinco egressos, tivemos o retorno de um questionário; e da Pedagogia, com cinco egressos participantes do Programa, tivemos um retorno de três questionários respondidos.

A partir da organização do material recebido, começamos a fazer a tabulação dos dados, quando organizamos entre os grupos o número de egressos que exerciam a profissão docente por área de atuação de acordo com a representação do Gráfico 5.

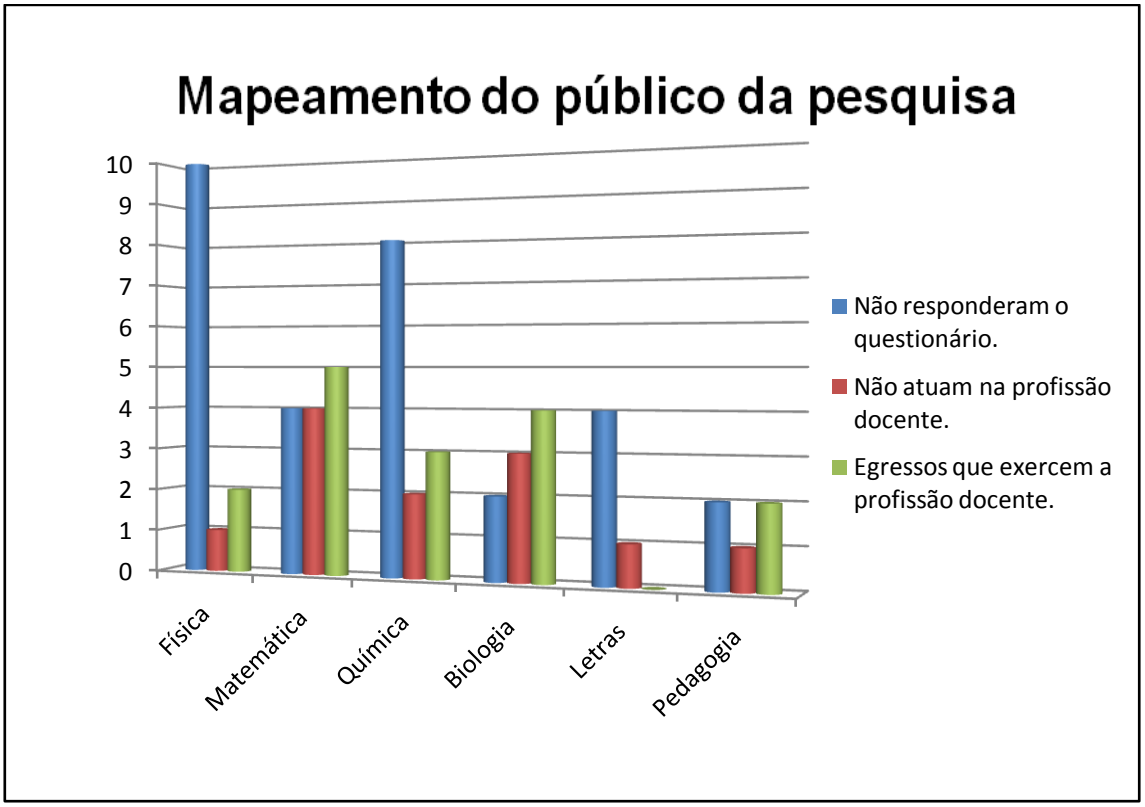

Gráfico 5: Mapeamento dos ex-pibidianos em exercício na profissão docente.

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

O Gráfico 5 permite visualizarmos, dentre o número total de egressos, por área de atuação: os que não responderam ao questionário, na cor azul; os que responderam e afirmaram estar atuando como docentes, na cor verde; e os egressos que responderam ao questionário e afirmaram não estar exercendo a profissão, na cor marrom. O Gráfico 5 permite visualizarmos o total de egressos pesquisados. A soma das colunas de mesma cor permite-nos, ainda, conhecer o total de egressos que exercem e os que não exercem a profissão docente.

Esse primeiro trabalho de tabulação dos dados, dos 28 questionários recebidos nos mostrou separadamente o grupo de 16 egressos que comporiam o cenário da próxima fase da pesquisa: a entrevista. Tal grupo corresponde a egressos dos PIBIDs de Física, Matemática, Química, Biologia e Pedagogia, visto que o egresso do PIBID Letras, que respondeu ao questionário, não exerce a profissão docente.

Para chegar aos resultados que aqui apresentamos, partimos de uma análise dos questionários, em que os dados obtidos foram organizados em gráficos e tabelas, permitindo-

nos proceder a uma análise quantitativa dos mesmos. Após esse tratamento dos dados e com um perfil levantado acerca dos egressos do primeiro edital do PIBID/UFSJ, passamos para a elaboração do roteiro das entrevistas.

4.1.2 Das entrevistas

Para dar início às entrevistas, fizemos o roteiro durante a terceira e a quarta semanas de maio. Esse era um roteiro aberto no qual foi elaborada uma única questão: quais são os sentidos[17] atribuídos a partir de suas vivências no PIBID/UFSJ em relação às suas práticas docentes?, que tinha como foco compreender os sentidos atribuídos pelos egressos, em termos de sua prática docente, às suas vivências durante a participação no PIBID. No entanto, no decorrer das entrevistas, poderiam haver interferências para se direcionar a conversa. Para esse direcionamento, haviam duas outras perguntas: quais sentidos você atribui ao PIBID para a sua formação docente? e quais sentidos você atribui ao PIBID para a sua prática docente hoje? Essas questões foram de grande importância para direcionarmos a conversa em alguns momentos de dispersão dos entrevistados.

Nesse segundo momento da pesquisa, na última semana do mês de maio, foi feito novamente um contato com os egressos que declararam estar exercendo a profissão docente. Nesse contato, foi apresentado novamente aos 16 egressos que, como segunda etapa da pesquisa que estava sendo realizada, gostaríamos de convidá-los a participar de uma entrevista, individualmente, para conversar um pouco mais sobre o PIBID e ouvir suas oponiões a respeito de suas vivências no Programa.

Nesse contato acerca da entrevista, recebemos pouco retorno; das 16 mensagens enviadas, recebemos, até o mês de julho de 2013, cinco retornos. Ainda, desses cinco retornos, uma pessoa afirmava ter deixado de atuar na profissão docente logo após o período que havia respondido ao questionário. Tivemos, portanto, um total de quatro confirmações

---

[17] Adotamos o conceito de sentido apresentado por Vygotsky, quando realiza sua diferenciação do conceito de significado. Conforme citado por Barros et. al, (2009, p. 178-179),

Vygotsky (1934/2001b, p.465), inspirado na definição do psicólogo Francês Frederic Paulham sobre a relação entre "significado" e "sentido", conceitua este último da seguinte forma: o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata.

Como se vê o conceito de sentido é mais fluido, suas várias possibilidades contextualizadas nas condições de produção. Por sua vez significado se refere a um entendimento mais estável.

para entrevista. Já nos meses de setembro e outubro, recebemos, ao reenviar o pedido de participação em nossa entrevista, mais duas confirmações, obtendo como nosso público da entrevista o total de seis pessoas entrevistadas.

A realização das entrevistas aconteceram nos meses de junho, julho, agosto e outubro. Três das entrevistas foram feitas com egressos que ainda residiam na cidade de São João del-Rei e outras três aconteceram via Skype, pois os outros egressos exerciam a profissão em outras cidades de Minas Gerais, o que não impediu que houvesse um contato. Por esse recurso de mídia, foi possível manter áudio e vídeo durante as entrevistas, todas elas gravadas, com consentimento dos entrevistados e transcritas em um segundo momento para as análises.

Para o processo de análise das entrevistas trabalhamos com a Análise de Conteúdo. Como sugere Bardin (2009), podemos designar a Análise de Conteúdo como:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Na visão de Moraes (1999), consideramos essa abordagem metodológica essencial a esta pesquisa, pois ela pôde nos oferecer subsídios para as análises que surgiram, conduzindo-nos a descrições sistemáticas nas quais procuramos compreender os sentidos expressos nos textos de forma muito mais profunda que em uma simples leitura.

Utilizamos a Análise de Conteúdo , por acreditarmos, como Moraes (1999), que:

> Essa metodologia de pesquisa faz parte de uma busca teórica e prática, com um significado especial no campo das investigações sociais. Constitui-se em bem mais do que uma simples técnica de análise de dados, representando uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias (p. 8).

A compreensão dos métodos adequados para a pesquisa é parte fundamental do processo de análise. Conforme Moraes (1999), como método de investigação,

> a análise de conteúdo compreende procedimentos especiais para o processamento de dados científicos. É uma ferramenta, um guia prático para a ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe a investigar (MORAES, 1999, p. 9).

Contudo, para iniciar o processo de análises, há uma série de cuidados que devemos tomar. Moraes (1999) ressalta que é preciso processar os dados que chegam ao pesquisador, advindos de várias fontes, para facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a Análise de Conteúdo. Esta é considerada, de certo modo, "uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados" (p. 9).

Para iniciar o trabalho, foi feita a *leitura flutuante*, o que para Bardin (2009) consiste em estabelecer o contato com os documentos a analisar, deixando-nos invadir pelas impressões e orientações para nos familiarizarmos com a linguagem abordada pelos egressos que vivenciaram o Programa, tratados também por Moraes (1999) por *unitarização ou transformação do conteúdo em unidades*.

E, em um segundo momento, em resposta à questão colocada aos egressos na entrevista, procuramos as *unidades de registro*, que são as unidades de significação a codificar, visando à categorização e à contagem frequencial, presentes nos textos das entrevistas. Utilizamos como unidade de registro *o tema*, que é característico da Análise de Conteúdo e que é, na visão de Bardin (2009), uma unidade de significação que se liberta e do texto analisado seguindo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura. Já Moraes (1999) a aborda como *fase de categorização* ou *classificação das unidades em categorias.*

Seguindo os passos de Bardin (2009), para as análises, montamos quadros individuais, com as unidades de significados encontradas em cada entrevista e as transcrições das mesmas em uma linguagem própria do pesquisador, quando procuramos ser fiéis ao texto, reescrevendo apenas sem os vícios de linguagem e fazendo pequenas correções de concordância. Moraes (1999) denomina essa fase de *Descrição*.

Após a organização de todas as entrevistas em quadros de unidades de significados, procuramos reduzir essas unidades detectadas, pois percebemos que nas entrevistas há alguns registros que possuem elementos em comum, o que Bardin (2009) trata por *Coocorrência*, que é a presença simultânea de duas ou mais unidades de registro numa unidade de contexto, que poderiam ser reagrupadas. Percebemos que, além de haver elementos em comum nas unidades de contexto, há discursos semelhantes entre as unidades das entrevistas em geral, o que permitirá uma redução das unidades de significados em categorias mais gerais. Na fase de tratamento dos dados, Moraes (1999) considera a fase de reagrumento dos dados como momento no qual devemos atingir uma compreensão profunda do conteúdo das unidades, a *Interpretação*.

De posse da fundamentação teórica, a interpretação dos dados encontrados em nossas análises, como sugere Moraes (1999), "é um passo imprescindível em toda Análise de Conteúdo" e ainda:

> [...] a análise de conteúdo não se constitui numa simples técnica, mas que pode ser considerada como uma metodologia variada e em permanente revisão. Neste sentido entende-se que a análise de conteúdo possibilita o atendimento de inúmeras necessidades de pesquisadores envolvidos na análise de dados de comunicação, especialmente aqueles voltados a uma abordagem qualitativa. (p. 25).

Nesse sentido optamos pela utilização da Análise de Conteúdo como ferramenta metodológica. Na possibilidade de realizar o objetivo desta pesquisa, que é compreender os sentidos atribuídos à experiência vivenciada no PIBID pelos egressos que participaram da primeira edição desse Programa na UFSJ em relação às suas práticas docentes.

4.2 Dos dados dos questionários: conhecendo os egressos da primeira edição do PIBID/UFSJ

A partir da aplicação dos questionários, podemos conhecer um pouco dos 28 egressos do PIBID/UFSJ que responderam aos questionários e foram participantes do primeiro edital do Programa nas seis licenciaturas. O Quadro 2 descreve as quatro primeiras questões do questionário.

Quadro 2 – Relação de alunos que responderam aos questionários, por área, classificados por sexo, ano de formatura e participação, em meses, no Programa.

Relação de alunos, por área, classificados por sexo, ano de formatura e participação, em meses, no PIBID						
	Química	Física	Matemática	Biologia	Pedagogia	Letras
Idade	24 a 29	24 a 26	23 a 32	23 a 31	24 a 41	25
Sexo	1 M e 4F	0 M e 3F	3M e 6F	4M e 3F	0M e 3F	0M e 1F
Ano de formatura	2009 a 2012	2010 a 2011	2009 a 2013	2009 a 2013	2009 a 2010	2010
Participação em meses	8 a 24	10 a 24	12 a 24	11 a 24	3 a 20	12

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Para analisar o Quadro 2, podemos falar que, desses 28 egressos respondentes, sabemos que eles são pessoas com idades entre 23 e 41 anos, predominantes no sexo

feminino, formados pela Universidade entre os anos de 2009 e 2013 e participantes do Programa em um período compreendido entre três e 24 meses. Os egressos que participaram menos de nove meses foram três e só saíram do Programa por estar se formando. Entre os que saíram do Programa com menos de nove meses de participação, estão os participantes dos subprojetos de Pedagogia e Química. Nas demais licenciaturas envolvidas nesse projeto, a participação dos bolsistas foi superior ou igual a dez meses.

Ao perguntar sobre as contribuições do PIBID para a formação docente dos egressos na Universidade, observamos que muitos deles não exercerem a profissão docente, 27 egressos afirmaram que o Programa contribui muito ou satisfatoriamente para a qualidade da formação, enquanto um dos egressos afirmou que o Programa pouco contribuiu para a qualidade da formação recebida durante a graduação e nenhum egresso relatou que o Programa não contribuiu na qualidade da formação recebida, como podemos perceber no Gráfico 6.

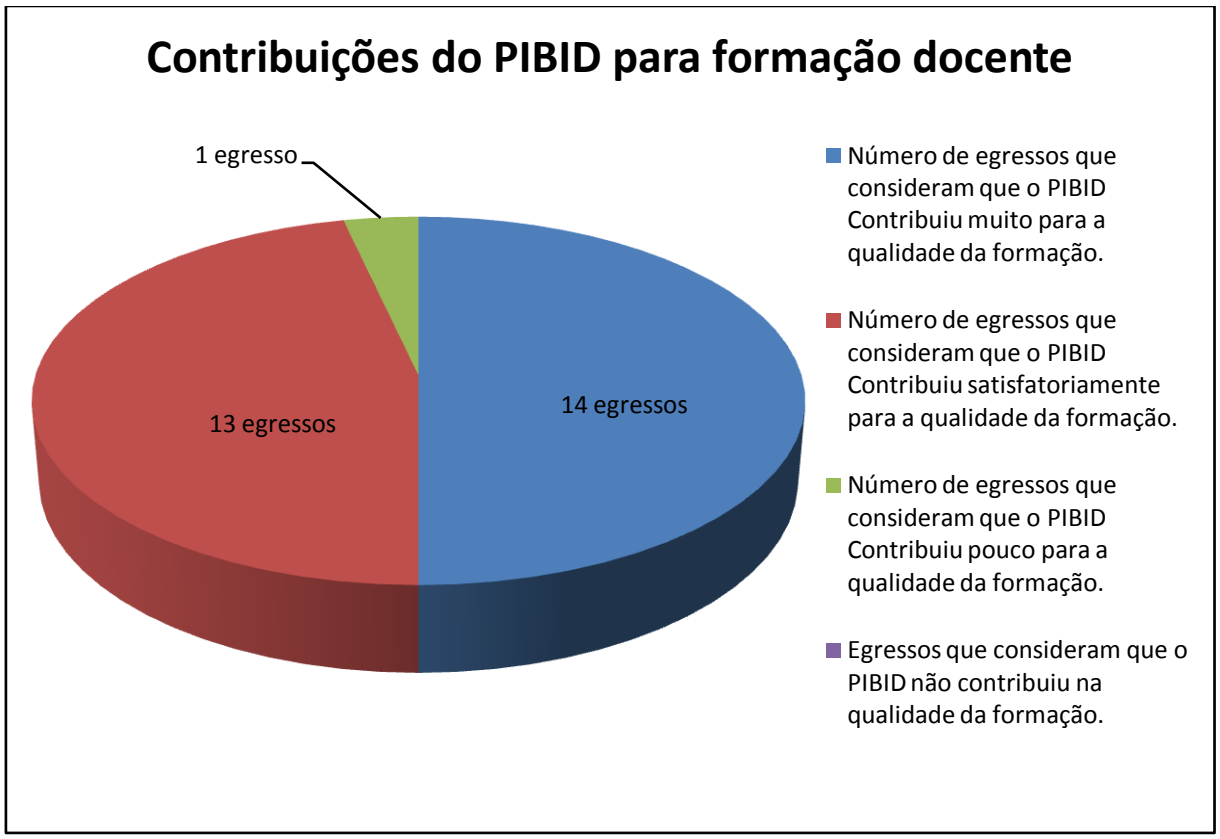

Gráfico 6: Contribuições do PIBID para a formação docente.

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Observamos que nesse grupo de 14 egressos que acreditam que o PIBID contribuiu satisfatoriamente ou pouco, estão enquadrados os alunos que participaram do Programa por menos tempo. Constatamos que, quanto maior o tempo de participação no Programa, maior a satisfação relatada quanto às contribuições para a formação.

Ao perguntar aos egressos sobre o exercício na profissão, podemos observar que, dos 28 que responderam ao questionário, 16 deles exercem hoje a profissão docente, enquanto 12 não exercem o oficio de professor por estarem cursando outra graduação ou alguma especialização, com intuito de ingressar como docente na carreira universitária.

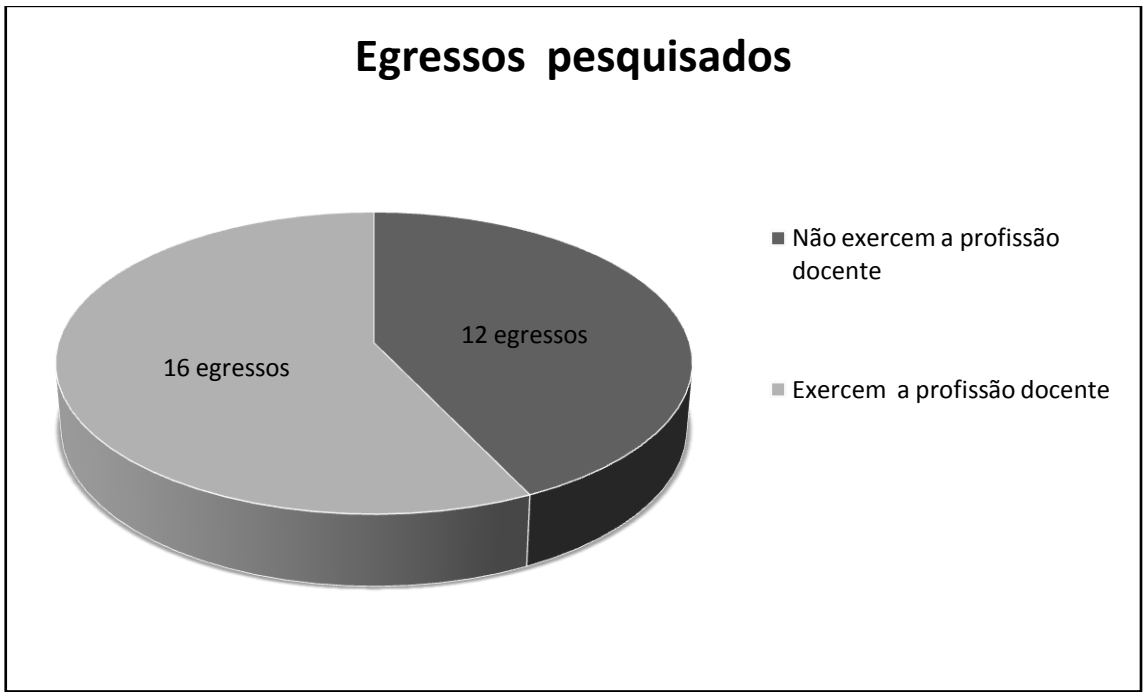

Gráfico 7: Atual condição profissional dos egressos.

Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

A sétima questão colocada foi com a pretensão de sabermos qual o nível de atuação em que os egressos, que exerciam a profissão docente, se inseriam. Logo, nesse Gráfico 7, temos dados de 16 egressos. No entanto, a questão permitia mais de uma resposta, pois sabemos que em muitos casos e pela busca de melhores salários é muito comum na carreira docente exercer dois cargos dentro de uma instituição ou em instituições diferentes, elevando a jornada de 20 para 40 horas semanais.

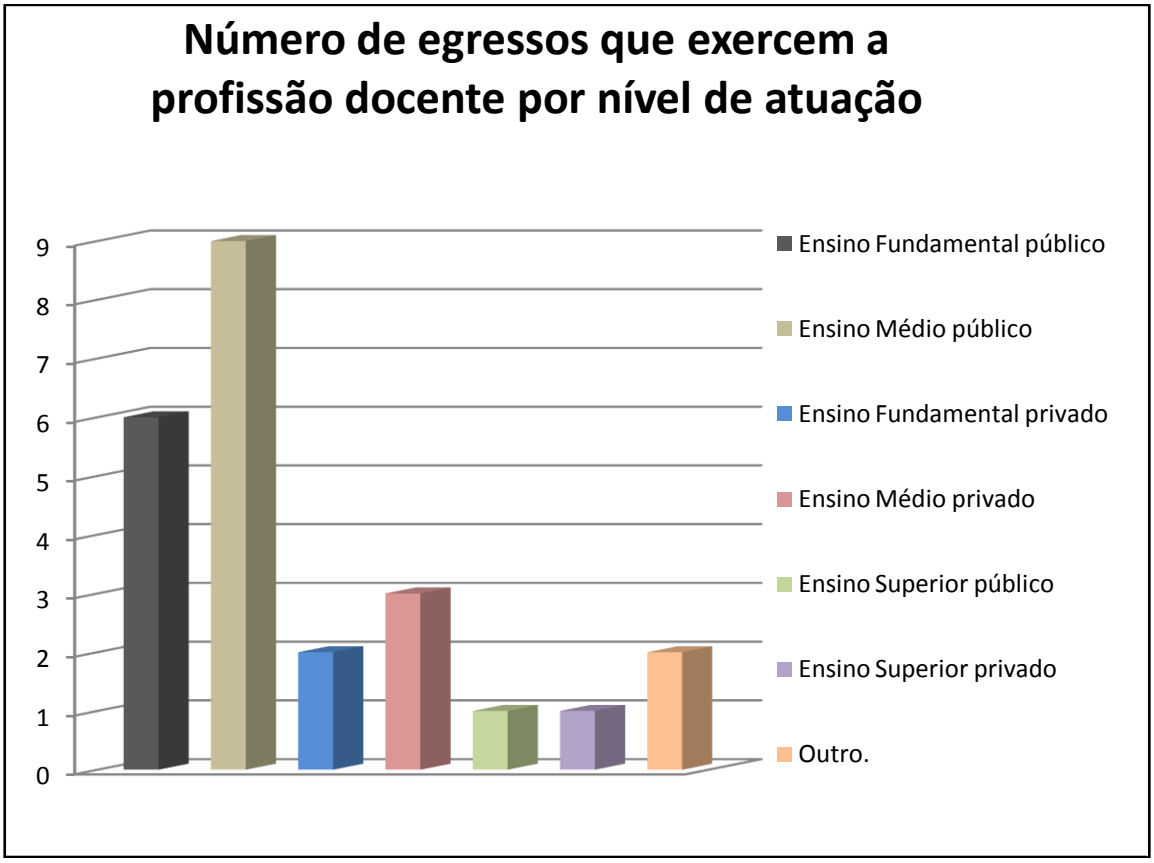

Gráfico 8: Número de egressos que exercem a profissão docente por nível de atuação.
Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Portanto, dentre os 16 egressos que atuam na profissão docente, encontramos profissionais atuando no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior, em instituições públicas e privadas, como observamos no Gráfico 8. No entanto, o maior número de profissionais está atuando nos Ensinos Fundamental e Médio públicos.

Ao perguntar aos egressos que exercem a profissão docente sobre o grau de satisfação com a profissão, observamos que grande parte dos profissionais que exercem a profissão está satisfeita com o ofício de professor. Como podemos ver no Gráfico 9, dez dos 16 profissionais avaliaram satisfatoriamente a profissão, com notas de seis a nove, enquanto seis pessoas pontuaram com uma nota inferior a seis em relação ao índice de satisfação com a profissão.

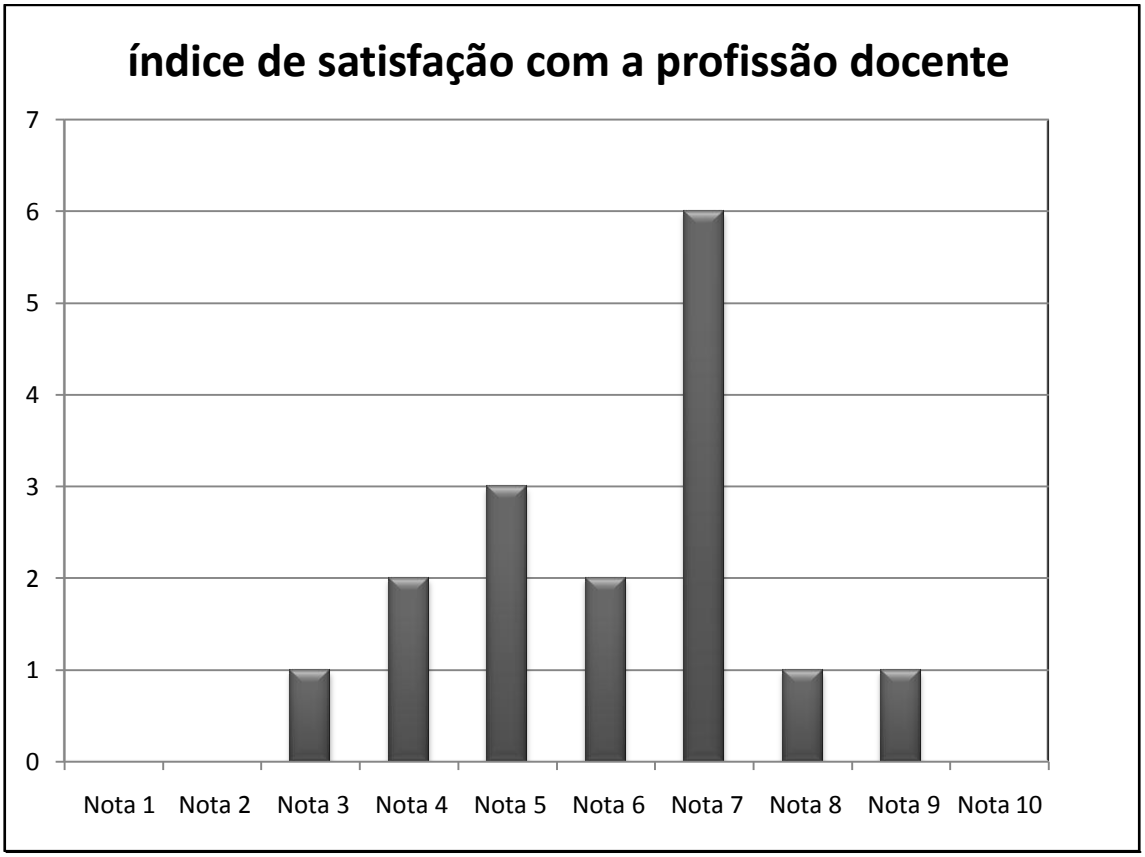

Gráfico 9: Índice de satisfação dos egressos com a profissão.
Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Essa questão da satisfação com a profissão já nos remete aos resultados da próxima questão, respondida nos questionários, pois nela será discutida a pretensão de permanência no exercício da profissão docente.

Os egressos responderam, em sua grande maioria, ao desejo de continuar atuando como docentes. Sendo 16 profissionais que exercem a profissão docente, temos 11 profissionais que afirmam querer permanecer no exercício da profissão, mesmo alegando alguns descontentamentos: "*O professor não é valorizado, respeitado e muito menos possui um salário digno. Os alunos estão cada vez mais indisciplinados e o governo não nos oferece as ferramentas necessárias para desenvolver um trabalho eficiente e que gere bons resultados.*" E ainda: *"Considero uma profissão muito desgastante e pouco reconhecida, principalmente financeiramente"*. Nos relatos citados, os profissionais expressaram o interesse e satisfação com a profissão, mas mostraram o descontentamento com a desvalorização e os baixos salários, como neste relato: "*Apesar de amar o que faço e não me ver realizada em outra área, a quantidade de trabalho, principalmente em casa, não permite*

que eu tenha uma boa qualidade de vida, pelo menos, quando se tenta realizar um trabalho coerente e de qualidade."

No Gráfico 10, podemos perceber a distribuição, por área, da pretensão de permanência dos docentes no exercício da profissão docente.

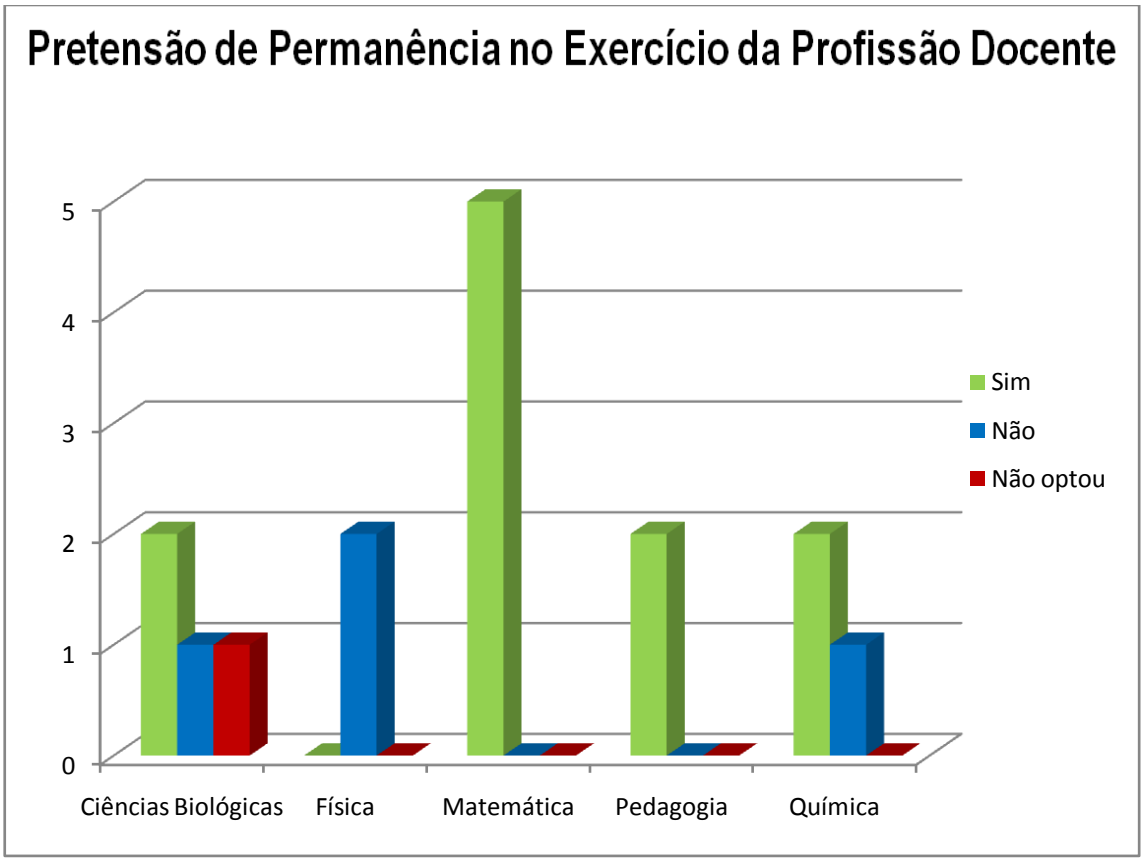

Gráfico 10: Intenção de permanência no exercício da profissão docente.
Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

O Gráfico 10 nos mostra essa distribuição, sinalizando ainda mais a preocupação com a necessidade de termos professores atuando na Educação Básica nas áreas citadas. Nesse cenário da pesquisa, destacou-se o curso de Licenciatura em Física, no qual nenhum dos profissionais que exercem a profissão hoje deseja continuar no ofício.

Para os egressos que não atuam na profissão docente, perguntamos sobre a atual situação profissional dos mesmos. Encontramos, em grande maioria, egressos que nunca exerceram a profissão, ou em pequenas partes, que exerceram, mas abandonaram, ou aqueles que pretendem voltar a exercer.

Gráfico 11: Egressos que não atuam no exercício da profissão docente.
Fonte: dados dos questionários da pesquisa.

Dentre os egressos que nunca exerceram a profissão, estão aqueles que almejam uma carreira no magistério superior. Para isso, portanto, em sua grande parte, esses egressos optaram pelos cursos de pós-graduação em níveis de mestrado e doutorado.

A apresentação desses dados foi de suma importância para nossa pesquisa, pois conhecemos os egressos do PIBID/UFSJ, sua área de atuação, sua satisfação com a profissão e ainda a pretensão de permanência no exercício do magistério. E para entender melhor, na visão dos egressos que hoje exercem a profissão, mesmo sabendo da importância dos dados apresentados, temos consciência de que só será possível realizar o nosso objetivo, que é entender os sentidos atribuídos à experiência vivenciada no PIBID por esses egressos, em relação às suas práticas docentes, por meio do cerne da nossa pesquisa, que são as entrevistas, etapa fundamental para a realização deste estudo e que damos início a partir do próximo item.

4.3 Dos dados das entrevistas: uma visão dos sentidos atribuídos pelos professores acerca do PIBID.

Os dados apresentados neste item do capítulo quatro foram colhidos nas entrevistas, nas quais, a partir da leitura, foram destacadas as unidades que respondessem ao

questionamento feito nas entrevistas: quais são os sentidos atribuídos, a partir de suas vivências no PIBID/UFSJ, para as suas práticas docentes?, que foram realizadas com seis egressos dos cursos de Biologia, Matemática, Pedagogia, Química e Física. Os entrevistados tiveram seus nomes codificados. Portanto, o egresso do PIBID Biologia, nós o nomeamos Bruno; as egressas da Matemática denominamos Márcia e Maria; a egressa da Pedagogia, denominamos Paula; o egresso do curso de Química, denominamos Diego; e, por fim, a egressa da Física, denominamos Flávia.

As respostas, que se enquadravam à pergunta, foram organizadas nos quadros, que serão apresentadas. Nelas, organizamos cada resposta como uma unidade de significado, termo vindo da Análise de Conteúdo. Com as seis entrevistas realizadas, detectamos 82 unidades de significado.

Antes da apresentação de cada quadro com as unidades detectadas em cada entrevista, elaboramos uma síntese de cada um dos discursos. Assim, procuramos delinear as compreensões dos entrevistados acerca dos sentidos atribuídos, a partir de suas vivências no PIBID/UFSJ, em relação às suas práticas docentes. Essas sínteses foram realizadas a partir de uma leitura dos materiais produzidos em cada uma das entrevistas. Com a organização do material nos quadros, podemos apresentar todas as unidades que respondiam ao nosso questionamento inicial.

Assim, na primeira entrevista, com Flávia, destacam-se questões acerca das contribuições do PIBID para a formação e o exercício da profissão docente, principalmente na constituição da identidade docente do profissional, que vivenciou oportunidades de articulação entre teoria e prática no uso de abordagens metodológicas diferenciadas. No que se refere ao planejamento de atividades, foram destacados o uso e a manipulação de novos recursos didáticos fundamentados pelo CBC e a possibilidade de aprender a trabalhar com os recursos que o meio escolar oferece.

Quadro 3: Unidades de significados detectadas na entrevista de Flávia.

Unidades de Significado	Transcrição para Linguagem do Pesquisador

1- no meu caso eu acho que foi determinante, quando eu entrei na graduação eu não tava interessada em ser professora, eu queria, eu entrei na licenciatura em Física porque não tinha bacharelado na época, aí o meu interesse era trabalhar só com pesquisa, não era ser professora de jeito nenhum	O PIBID foi determinante, pois o interesse principal ao iniciar a graduação não era o exercício da profissão docente, o interesse inicial era trabalhar só com pesquisa, não era ser professora de jeito nenhum.
2- serviu muito pra me motivar, eu aprendi muito no PIBID, foi fundamental	O PIBID serviu para me motivar, eu aprendi muito no Programa, foi fundamental.
3- se eu não tivesse feito PIBID eu acho que eu não tinha ido pra docência	Se não tivesse participado do Programa, não teria escolhido o exercício da profissão docente.
4- O PIBID foi, foi sim responsável pela formação da minha identidade docente mesmo, sabe, foi fundamental	O PIBID foi responsável pela formação da minha identidade docente, foi fundamental.
5- hoje quando entro numa sala de aula eu não quero só, só pegar um material didático, ficar repassando aquele tipo de conhecimento pros alunos, aquilo que vem, o conhecimento produzido em outro lugar, eu quero trabalhar construções do conhecimento na sala de aula, eu quero pesquisar, eu quero refletir sobre minha prática	Hoje, ao entrar em uma sala de aula, não quero só repassar o material produzido em outro lugar, mas elaborar novas construções de conhecimento por meio de pesquisa, reflexão da prática e elaboração de materiais.
6- preparo minha aula, como se fosse uma pesquisa que eu tô fazendo, eu vou pesquiso antes sobre aquilo, pego como seria a melhor maneira de preparar essa aula, aí eu vou, aplico numa sala, vejo o que não deu certo, aplico em outra sala, aí vejo o que não foi bom naquela e o que foi bom na outra, faço na terceira, e essas coisas eu aprendi no PIBID	Para elaboração das aulas, procuro pesquisar qual seria a melhor forma de trabalhar e preparar um material para as turmas, avaliando o que deu certo e o que não deu nas diferentes turmas, e essas coisas eu aprendi no PIBID.

7- a gente pesquisa, monta a aula, depois discutia a aula, depois pensar uma nova aula, depois pensar a avaliação em cima disso, e aí assim, a minha prática toda é voltada pelo que eu aprendi no PIBID	A prática é toda voltada para o que aprendi no PIBID, pois aprendi a pesquisar, preparar a aula, discutir a aula aplicada e pensar na avaliação.
8- a gente trabalhava muito em cima de motivação do aluno sabe, em construir material específico pra sala, a gente trabalhava muito uma perspectiva mais critica, não ficar só repassando as coisas simplesmente, pensar por que a gente leva aquele material pra sala	Trabalhávamos no PIBID com uma perspectiva crítica, em cima da motivação do aluno, construindo material específico para uma turma, e não ficávamos só repassando as atividades, tínhamos que pensar por que levávamos aquele material para a sala de aula.
9- conheci muito o CBC durante o PIBID e aí, eu já monto minhas aulas em cima do CBC já, tento trabalhar a interdisciplinaridade, aí eu acho que foi fundamental por isso, porque eu aprendi essas coisas no PIBID.	No PIBID, conheci o CBC, e hoje eu já elaboro minhas aulas, apoiando-me no CBC, e tento trabalhar a interdisciplinaridade. Foi fundamental, e essas coisas aprendi no PIBID.
10- A gente aprendia as coisas lá na Universidade, e ia aplicar na escola, sempre era assim, a gente aprendia as coisas aplicava na escola e depois voltava pra discutir, e aí então, tipo assim, isso me ensinou bastante	Aprender as coisas na Universidade e ir aplicar na escola. Após aplicar na escola, poder voltar à Universidade e discutir, e isso me ensinou muito.
11- aprendi mais ou menos como trabalhar com a situação que eu tinha, no caso, não a situação ideal né, porque ficar falando, aí não tem como trabalhar porque aqui é muito diferente, não tem isso, não tem aquilo, aí ensinou a abrir mais a minha mente pra poder ver outras coisas positivas	Aprendi a trabalhar com a situação que tinha, não a situação ideal, ao invés de reclamar que não tem como trabalhar porque é diferente, ou não tem isso ou aquilo. Isso me ensinou a abrir a mente para ver as outras coisas positivas.
12- isso é muito importante pras licenciaturas e principalmente nas licenciaturas de áreas de exatas né, que a nossa parte didática é um pouco mais pobre em relação aos outros cursos, eu acho né, que a minha formação foi assim.	O PIBID é muito importante para os alunos das licenciaturas, principalmente para a área de Exatas, na qual a didática é um pouco pobre em relação a outros cursos. Foi o que percebi em relação à minha formação.

Fonte: dados extraídos da entrevista de Flávia.

A segunda entrevista, com Paula, trouxe elementos das principais contribuições do Programa como a articulação entre os conceitos de teoria e de prática utilizados na preparação de material didático. No que tange à formação docente, é colocada a questão da reflexão da própria prática. E, como ponto final, é colocada a questão do reconhecimento que o Programa tem trazido aos docentes, pois ele tem sido muito bem visto por toda a comunidade escolar, servindo de referência para a contratação de professores.

Quadro 4: Unidades de significados detectadas na entrevista com Paula.

Unidades de Significado	Transcrição para Linguagem do Pesquisador
1- O PIBID me ajudou, porque o curso em si, na área de didática deixa a desejar, é bom, nem tudo	O PIBID ajudou, porque o curso de formação em si na área de didática deixa a desejar. É bom, mas não tudo.
2- a gente fica muito na teoria e o PIBID a gente foi pra prática mesmo	Ficamos muito na teoria e, no PIBID, fomos para a prática mesmo.
3- a gente foi pra teoria, estudava a teoria e ia pra sala de aula, observava, voltava, é e a gente fazia reflexão do que a gente tinha que mudar, o que tava bom, elaborava outras atividades sempre em conjunto, mas então não era, minha sala de aula minha turma, mas depois a gente voltava e aplicava a atividade	Estudávamos a teoria e íamos para a sala de aula, observávamos e voltávamos para fazer a reflexão do que tinha que mudar e do que estava bom, e elaborávamos outras atividades em conjunto para voltar a aplicar.
4- mas valeu muito, tá ajudando o PIBID, tá ajudando muito, [...], na teoria nem sempre se reflete, às vezes passa até batida a teoria e a gente estuda mais é pra prova mesmo, agora com o PIBID não, a gente refletia	O PIBID está ajudando muito. Na teoria, nem sempre se refletia. Às vezes, estudamos a teoria mais é para a prova mesmo. Agora, com o PIBID, não. Nós refletíamos.
5- sempre que posso, meu tempo é corrido né, sempre que posso eu estou recorrendo ao PIBID pra ver os objetivos que eu tenho que usar pra elaborar as aulas, porque até então	Planejar as aulas é a parte mais difícil. Então, sempre que posso, sabendo que meu tempo é corrido, eu recorro aos materiais do PIBID para ver objetivos que tenho que utilizar para elaborar as aulas.

planejar é a parte mais difícil	
6- o PIBID sabe, tem que aproveitar a oportunidade, tem que aproveitar o tempo, igual, quando eu entrei aqui [na escola em que trabalha] eu não tinha prática nenhuma, mas aí eu falei que participei do PIBID um ano e meio, aí eles falaram: *participou do PIBID ta ótimo, porque a gente tem experiência com o PIBID aqui,* o PIBID aqui é super bem elogiado [...] elogiam muito o PIBID, [...]	Temos que aproveitar a oportunidade, o tempo no PIBID. Quando eu entrei aqui na escola eu não tinha prática nenhuma, mas quando falei que participei do PIBID um ano e meio eles falaram: *participou do PIBID tá ótimo, porque a gente tem experiência com o PIBID.* Elogiam muito o PIBID aqui.

Fonte: dados extraídos da entrevista com Paula.

Com o egresso Márcia, os dados apresentados remetem à importância do Programa para a formação do docente. Destacamos, ainda nessa entrevista, a possibilidade do trabalho com aulas diversificadas e dos beneficios que essas aulas proporcionam tanto na visão do professor quanto do aluno. Ficaram resaltadas como importantes pontos a possibilidade do contato com as vivências escolares no processo de formação, que foi propiciada pelo Programa nos momentos das inserções nas escolas, e a ampliação da visão do profissional sobre o espaço escolar. Foi destacado ainda que o Programa teve grande participação na construção da prática docente; um programa rico para a formação docente, sendo considerado como algo que ajuda muito o professor no seu trabalho.

Quadro 5: Unidades de significados detectadas na entrevista com Márcia.

Unidades de Significado	**Transcrição para Linguagem do Pesquisador**
1- É muito bom pra minha prática hoje, eu não fico só pensando em teoria do antigamente que é o quadro e o giz	É muito bom para a minha prática hoje. Não fico só pensando em teoria de antigamente, que é o quadro e o giz.
2- eu levo aulas diferentes, eu penso em maneiras diferentes de dar temas, de dar meu conteúdo de forma diferenciada, e isso ampliou muito, ajudou muito	Eu levo aulas diferentes, penso em maneiras diferenciadas de dar os temas e os conteúdos, e isso ampliou e ajudou muito.

3- é difícil fazer aulas diferenciadas como a gente fazia e aplicava no PIBID, mas é o que os alunos mais gostam né, eles adoram essas aulas diferenciadas e aprendem muito mais, então abre essa visão	É difícil fazer aulas diferenciadas como fazíamos e aplicávamos no PIBID, mas é o que os alunos mais gostam. Eles adoram essas aulas diferenciadas e aprendem muito mais. Então, abre essa visão.
4- é melhor porque não precisar dar tantas aulas, você dá menos aulas pra passar o mesmo conteúdo e na forma diferenciada eles aprendem com muito mais facilidade.	Na forma diferenciada, eles aprendem com muito mais facilidade. É melhor porque não precisa dar tantas aulas. Você dá menos aula para passar o mesmo conteúdo.
5- me trouxe muita coisa boa, interessante na minha formação porque eu pude estar mais próxima da, dentro da escola, mais próxima do meu futuro ambiente de trabalho, então isso foi muito rico pra mim	Trouxe-me muita coisa boa, interessante na minha formação, porque eu pude estar dentro da escola, estar mais próxima do meu futuro ambiente de trabalho. Então, isso foi muito rico para mim.
6- eu tive a possibilidade de realmente conhecer né um pouco dessa minha profissão, que eu escolhi de exercer	Tive a possibilidade de realmente conhecer um pouco da minha profissão, que escolhi para exercer.
7- antes do PIBID, quando iniciei a graduação eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria a aula mesmo	Antes do PIBID, quando iniciei a graduação, eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria uma aula mesmo.
8- quadro e giz, a minha visão era da aula que eu tive do jeito que eu tive com meus professores e de reproduzir isso, quando entrei pro PIBID eu mudei muita coisa, alterei muita coisa	Minha visão era de reproduzir a aula do jeito que tive com meus professores: quadro e giz. Quando entrei pro PIBID, eu mudei muita coisa, alterei muita coisa.
9- algumas oficinas por exemplo que a gente fazia no PIBID, são de fácil aplicação em sala de aula por exemplo a aplicação do Teorema de Pitágoras dá pra eles comprovarem realmente que através da geometria dos quadrados, das somas de área, comprovar a existência da fórmula, ver que não veio do nada.	Algumas oficinas, por exemplo, que fazíamos no PIBID, são de fácil aplicação em sala de aula. Por exemplo, a aplicação do Teorema de Pitágoras, dá para eles comprovarem realmente, por meio da geometria, dos quadrados, das somas das áreas, a existência da fórmula. Ver que não veio do nada.
10- quando a gente prova isso dentro de sala, por exemplo essa oficina que usamos, ele tem um maior aproveitamento, ou seja, em vez de usar uma, duas ou três aulas pra isso, eles conseguem compreender isso muito mais rápido, visualizando né, o teorema de uma outra forma, não só	Quando provamos isso dentro de sala, o porquê de como chegou àquele teorema não só no quadro. Por exemplo, essa oficina que usamos. Eles têm um maior aproveitamento, ou seja, em vez de usar uma, duas ou três aulas para isso, os alunos conseguem compreender isso muito mais

no quadro, mas o porquê de como chegou naquele teorema.	rápido, visualizando o teorema de uma outra forma.
11- tento fazer aulas diferenciadas no máximo que eu posso, porque na Matemática é muito difícil, tem muitos conteúdos que não tem como né, não possibilita, né, mas quando eu vou fazer meu planejamento eu já tento ver o que diferente, uma aula mais prática agradável eu posso dar, então isso, essa visão eu adquiri com o PIBID.	Tento fazer aulas diferenciadas no máximo que eu posso, porque na Matemática é muito difícil, têm muitos conteúdos que não têm possibilidade. Mas quando eu vou fazer o planejamento, eu já tento ver o que fazer de diferente para uma aula mais prática e agradável. e então, isso, essa visão eu adquiri com o PIBID.
12- ampliou minha visão, quanto às barreiras, a vida na escola que a gente vai ver diretamente	Ampliou minha visão, quanto às barreiras, a vida na escola que veremos diretamente.
13- quando a gente estuda a gente tem uma visão mais distante, e o PIBID tornou essa visão prática né, que além da gente estudar estar lá dentro vivendo e vivenciando tudo o que se passa dentro de um ambiente escolar.	Quando estudamos, temos uma visão distante do ambiente escolar, e o PIBID tornou essa visão prática, que, além de estudarmos, estamos dentro desse ambiente, vivendo e vivenciando tudo que passa ali dentro.
14- isso foi muito rico, a gente não chega em sala de aula cru, a gente já tem essa vivência, e isso é muito bom, tanto pro professor quanto pro aluno que tá dentro de sala, que aí ele sente que você tem mais tranquilidade mais calma ao explicar o conteúdo	Isso foi muito rico. Não chegamos à sala de aula crus. Já temos essa vivência, e isso é muito bom tanto para o professor quanto para o aluno que está dentro de sala, que sente que você tem mais tranquilidade e calma ao explicar o conteúdo.
15- só tenho a agradecer e falar que eu acho que o Programa é muito rico, muito bom, que deve ser sempre ampliado né e melhorado	Só tenho a agradecer e falar que acho que o Programa é muito rico, muito bom, que deve ser sempre ampliado e melhorado.
16- é um programa que ajuda muito o professor.	É um programa que ajuda muito o professor.

Fonte: dados extraídos da entrevista com Márcia.

Nos relatos da quarta entrevista, com Maria, podemos destacar como principal aspecto a questão da importância do PIBID na formação docente, que ajudou a consolidar práticas inovadoras para o exercicio da profissão, passando segurança ao profisional e ajudando-o a conhecer o espaço escolar e as diversas relações que existem nesse meio. As caracteristicas dessa entrevista tendem a apontar o Programa como o motivo do exercício do magistério hoje, pelas possibilidades oferecidas pelo PIBID, no que diz respeito tanto a práticas inovadoras

quanto à construção do pensamento crítico com uma visão ampliada sobre a educação no geral.

Quadro 6: Unidades de significados detectadas na entrevista com Maria.

Unidades de Significado	Transcrição para Linguagem do Pesquisador
1- no estágio a gente não da pra conhecer o aluno tão de perto, no PIBID, na nossa experiência dentro de sala, deu pra lidar com vários tipos de alunos, deu pra chegar mais perto	No estágio, não dava para conhecer o aluno tão de perto. No PIBID, na nossa experiência dentro de sala, deu para chegar mais perto.
2- sem experiência, eu consegui dar esse tanto de aula (30 aulas e um cursinho) que eu tinha pegado, sim numa boa, sabe, recebi vários elogios e isso foi influência do PIBID, se não tivesse sido o PIBID eu não sabia lidar com essa situação	Sem experiência, eu consegui dar esse tanto de aula, que eu tinha pegado, tranquila. Recebi vários elogios, e isso foi influência do PIBID. Se não fosse o PIBID, eu não saberia lidar com essa situação.
3- todo mundo ficou admirado, a diretora ficou admirada, o porquê eu conseguia lidar tão bem com os alunos, porque que eu tinha tantas ideias novas, porque que eu tinha tantas atividades se eu era recém formada, e isso foi tudo por influência do PIBID	Todos ficaram admirados. A diretora ficou admirada, porque eu conseguia lidar tão bem com os alunos, porque tinha tanta ideias novas, porque eu tinha tantas atividades, se eu era recém-formada, e isso foi influência do PIBID.
4- eu não tenho nada o que falar mal do PIBID eu tenho só que falar bem, que só me ajudou, tanto no aspecto de ser uma professora	Eu não tenho que falar mal do PIBID. Eu só tenho que falar bem, que só me ajudou, tanto no aspecto de ser uma professora.
5- quando a gente entra pra faculdade a gente não tem muito noção do que é ser professor e no PIBID a gente foi ter essa noção	Quando entramos para a faculdade, não temos muita noção do que é ser um professor, e no PIBID fomos ter essa noção.
6- quem pode, no meu caso, quem fez faculdade de Matemática pra dar aula, porque ama a profissão, porque quer, porque ama, então no PIBID a gente pode discutir muito isso	Quem pode, no meu caso, quem fez faculdade de Matemática para dar aula, é por que ama. Então, no PIBID, pudemos discutir muito isso.

7- todo mundo que ama a profissão de professor tinha que fazer o PIBID pra poder entender o que que é	Todo mundo que ama a profissão docente tinha que fazer o PIBID para entender o que é.
8- o PIBID faz criar desenvoltura, perder a vergonha, tipo você passa a falar pra outras pessoas, então isso ajudou muito, porque eu sou tímida né, não consigo falar em público, então isso me ajudou demais a enfrentar uma sala de aula	O PIBID faz criar desenvoltura, perder a vergonha, você passa a falar para outras pessoas. Então, isso me ajudou muito, por ser tímida, pois não conseguia falar em público. Então, ajudou-me demais a enfrentar uma sala de aula.
9- o PIBID conseguiu me passar como eu tinha que agir numa sala de aula, como eu tinha que falar, como que tinha que me expressar como que tinha que escrever.	O PIBID conseguiu me passar como eu deveria agir em uma sala de aula, como deveria falar, me expressar e escrever.
10- a principal influência do PIBID na formação é que como a gente teve muita desistência, porque geralmente muita gente desiste do curso, eu consegui enxergar com o PIBID que era aquilo que eu queria mesmo, que eu quero dar aula, que eu quero ser professora, que eu quero, apesar das dificuldades.	A principal influência do PIBID na formação é que, como havia muita desistência do curso, eu consegui enxergar com o PIBID que era aquilo que eu queria, que eu quero dar aula, ser professora, apesar das dificuldades.
11- o PIBID passa tudo isso, tanto do lado profissional quanto ao lado emocional	O PIBID passa tudo isso tanto do lado profissional quanto do lado emocional.
12- o PIBID me passou muita segurança pra minha formação.	O PIBID passou muita segurança para minha formação.
13- o que eu consegui tirar do PIBID foi uma maneira diferente de dar aula, uma maneira gostosa de dar aula	O que consegui tirar do PIBID foi uma maneira diferente, gostosa, de dar aula.
14- eu Maria se eu não tivesse participado do PIBID durante a minha formação eu acho que eu seria mais uma professora, sem ideias, uma professora sem enxergar longe,	Eu, Maria, acho que se não tivesse participado do PIBID durante minha formação, seria mais uma professora sem ideias, sem uma visão ampla.
15- eu acho que se eu não tivesse participado do PIBID eu acho que eu não conheceria de perto os alunos	Eu acho que se não tivesse participado do PIBID não conheceria os alunos de perto.

16- quando eu fiz o PIBID a gente não era o professor, a gente tava lá aplicando um método e a gente conseguiu aproximar dos alunos e não saiu direto da faculdade e foi pra sala de aula	Quando fiz o PIBID, não era professora, estava aplicando um método, conseguindo me aproximar dos alunos. Não saí direto da faculdade para a sala de aula.
17- esse contato, então na minha formação foi muito importante, no meu modo de ver eu acho que eu seria uma professora totalmente diferente se eu não tivesse participado do Programa	No meu modo de ver, esse contato na minha formação foi muito importante. Acho que seria uma professora totalmente diferente se não tivesse participado do Programa.
18- Eu consigo ser uma pessoa criativa através de tudo o que a gente viu no Programa, eu consigo criar, ter novas ideias, eu consigo, eu procuro pesquisar sabe, eu sou uma pessoa que vejo tudo diferente, até me comparando com vários colegas de trabalho	Eu consigo ser uma pessoa criativa. Por tudo que vi no Programa, eu consigo criar, ter novas ideias. Procuro pesquisar. Sou uma pessoa que vê tudo diferente, até me comparando com muitos colegas de trabalho.
19- pra mim foi muito importante, eu acho que se eu não tivesse participado do Programa eu não teria essa cabeça.	Foi muito importante. Se eu não tivesse participado do Programa, eu não teria essa cabeça.
20- eu não tive problema nenhum com nenhuma sala, com nenhum de meus alunos, porque eles, depararam com uma maneira nova de dar aula, com uma maneira gostosa	Eu não tive problema nenhum com nenhuma sala e com nenhum de meus alunos, porque eles se depararam com uma maneira nova, gostosa, de dar aula.
21- eu tive muitos elogios, tenho elogios hoje, mas pela maneira que eu dou aula, pela maneira de dar aula, pela maneira criativa, expositiva de dar aula e isso eu aprendi com o PIBID	Tive e tenho muitos elogios hoje, mas pela maneira que dou aula, pela maneira criativa, expositiva de dar aula, e isso aprendi com o PIBID.
22- não sei se teria como ser melhor, mas durante a minha presença, o que eu vivenciei foi muito válido pra minha carreira, para minha formação e eu tenho só que falar bem do Programa	Não sei se teria como ser melhor, mas, durante minha participação, o que vivenciei foi muito válido para minha formação, e eu só tenho que falar bem do Programa.

Fonte: dados extraídos da entrevista com Maria.

A quinta entrevista, realizada com o egresso de química, Diego, trouxe como principal sentido a questão da importância do Programa na aproximação do licenciando com o espaço escolar e com as leis que guiam e normatizam a educação. Esse contato direto com os planejamentos e currículos foram destacados como necessários para a atuação no futuro.

Outra vertente dessa entrevista é a relação propiciada pelo PIBID com a elaboração de práticas pedagógicas inovadoras para o ensino. Essas práticas incentivaram o exercício da profissão e facilitaram a prática docente.

Quadro 7: Unidades de significados detectadas na entrevista com Diego.

Unidades de Significado	Transcrição para Linguagem do Pesquisador
1- eu entrei no PIBID eu busquei isso, é ver a necessidade de onde eu ia atuar no ensino médio	Eu entrei no PIBID na busca de ver a necessidade de onde eu atuaria no Ensino Médio.
2- e o objetivo era esse, era estudar os currículos, porque tem a parte do CBC que é o currículo, estudar o currículo e aplicar isso no ensino	O objetivo era estudar os currículos, porque tem a parte do CBC que é o currículo, poder estudá-lo e aplicá-lo no ensino.
3- então eu entrei no PIBID pra entrar em sala de aula, conhecer a sala de aula	Então, eu entrei no PIBID para entrar na sala de aula e conhecê-la.
4- eu podia ajudar a desenvolver atividades, com recurso de vídeo, de jogos, e isso contribuiu muito pra mim hoje	Eu pude ajudar a desenvolver atividades, com recurso de vídeo, jogos, e isso contribuiu muito para mim hoje.
5- eu ainda não tinha certeza ainda que eu ia ser professor, que muito egresso não continua na área da docência né, e eu também não sabia, não tinha certeza, depois com o PIBID contribuiu muito pra eu ter certeza de continuar trabalhando como professor	Eu ainda não tinha certeza que seria professor. Muito egresso não continua na carreira docente, e eu não sabia, não tinha certeza. Mas o PIBID contribuiu muito para eu ter a certeza de continuar a trabalhar como professor.
6- Lá eu pude vivenciar práticas de ensino, estudar mais	Tive a oportunidade de vivenciar práticas de ensino e estudar mais.

7- E aplicando isso diretamente nas escolas, com as atividades e os projetos, isso serviu pra me motivar a continuar trabalhando como professor	A aplicação direta nas escolas de atividades e projetos serviu para me motivar a continuar trabalhando como professor.
8- levo ate hoje o que eu aprendi, o que eu tive a oportunidade de participar lá [no PIBID] e eu sempre tento levar pra sala de aula, diversificar aulas	Levo até hoje o que aprendi, o que tive a oportunidade de participar. Eu sempre tento levar para a sala de aula e diversificar as aulas.
9- e tá trazendo um pouco disso aqui pra escola e a gente vai, tenta fazer um experimento e vai pra outro, então a parte que eu vivenciei no PIBID foi para estimular a desenvolver esse trabalho.	O que vivenciei no PIBID foi para estimular a desenvolver esse trabalho de trazer um pouco disso aqui para a escola, tentar fazer um experimento e outro.
10- facilita muito a prática, porque, lá no curso, eu participei de dois editais... então eu pude conhecer muita gente, e isso trouxe outras práticas	Facilita muito a prática, porque lá, no curso, eu participei de dois editais. Então, eu pude conhecer muita gente, e isso trouxe outras práticas.
11- eu pude desenvolver, eu pude partilhar com meus colegas outros projetos, [...], então poder pensar e trocar ideias de outros projetos e então eu uso isso até hoje esse compartilhamento de ideias que o outro já vivenciou e eu uso em sala de aula	Pude desenvolver e partilhar com meus colegas outros projetos. Então, poder pensar e trocar ideias. E esse compartilhamento de ideias que o outro já vivenciou eu uso até hoje em sala de aula.
12- faço os materiais que eu preparava aí em São João eu utilizo, levo pra sala de aula, e as respostas foram praticamente as mesmas daí	Faço os materiais que eu preparava em São João e utilizo, levo para a sala de aula e as respostas foram praticamente as mesmas daí.
13- desenvolvi atividades com o uso de materiais do dia a dia, faço uso de experiências	Desenvolvi atividades com o uso de materiais do dia a dia e faço uso de experiências.

Fonte: dados extraídos da entrevista com o egresso Diego.

Realizada a sexta entrevista, com o egresso Bruno, percebemos que foram muito frisadas as questões sobre a importância do PIBID para a formação e para a prática docente.

Ainda foi destacada a relação da teoria e da prática estabelecidas pela aplicação das atividades. Como segunda vertente dessa entrevista, foram destacadas a questão do contato com a realidade escolar e a possibilidade de conhecer esse espaço e as múltiplas questões que envolvem esse ambiente, sendo fundamentais para a prática docente e para a formação do professor.

Quadro 8: Unidades de significados detectadas na entrevista com Bruno.

Unidades de Significado	Transcrição para Linguagem do Pesquisador
1- Olha, no geral, essa experiência que eu tive no PIBID foi muito positiva, porque quando a gente sai de qualquer curso de licenciatura a gente fica meio sem saber como que você vai dar uma aula	No geral, essa experiência que tive no PIBID foi muito positiva, pois, quando saímos de um curso de licenciatura, ficamos sem saber como iremos dar uma aula.
2- esse PIBID entrou praticamente nisso, nas metodologias no caso do projeto do PIBID, foi novas tecnologias, então, como essas novas metodologias que a gente inseriu na escola, durante um ano de PIBID	A metodologia do projeto do PIBID entrou praticamente nas novas tecnologias. Então, inserimos essas novas metodologias na escola durante um ano de PIBID.
3- a gente teve uma ideia de como seguir a dinâmica com os alunos	Tivemos uma ideia de como seguir a dinâmica com os alunos.
4- Então, foi mais no sentido de tornar a aula menos maçante, e o mais interessante possível	Então, foi mais no sentido de tornar a aula o mais interessante possível e menos maçante.
5- aí a gente discutiu com os alunos, o que eles achavam sobre isso, e dentro, sempre inserindo os conceitos que foram discutidos em sala de aula, essa parte foi bem mais proveitosa	Discutíamos com os alunos o que eles achavam, sempre inserindo os conceitos que foram discutidos em sala de aula. Essa parte foi bem mais proveitosa.
6- a gente tem muita teoria das matérias que a gente atua, teoria sobre de como ensinar, proceder e tal, o que ensinar, mas o que falta é a prática, e esse PIBID inseriu essa prática pra gente, pelo menos no meu caso	Temos muitas teorias das matérias de atuação. Vemos teorias de como e o que ensinar e como proceder. Mas o que faltava era a prática, e o PIBID nos trouxe essa prática, pelo menos no meu caso.

7- eu vou dar uma matéria, o que que eu posso, o que eu devo abordar pra aquele momento, pra aquele, pra aquela sala, pra aqueles alunos daquela idade, daquela série, o PIBID vem justamente pra isso, ele dá uma noção, uma dinâmica que você tem que ter com os alunos	O PIBID veio justamente para isso. Ele dá uma noção da dinâmica a seguir com os alunos. Então, quando eu vou dar uma matéria, vejo o que eu posso e o que eu devo abordar para aqueles alunos daquela idade e daquela série.
8- Você chega lá, você tem que abordar uma parte geral, você tem que, você num pode chegar ensinando de um conceito isolado, você tem que fazer aquela interligação, você tem que ter um fluxo, aquele dinamismo, e esse foi o principal ponto que eu achei positivo do PIBID	Você chega lá [na aula], você tem que abordar uma parte geral, você tem que ver que não pode chegar ensinando um conceito isolado, você tem que fazer uma interligação, seguindo um fluxo, um dinamismo, e esse foi o principal ponto que achei positivo no PIBID.
9- eu pude, a primeira vez que eu dava aula, aí eu pude inserir esses conceitos que eu aprendi com o PIBID nessa aula, e eu achava que era o bicho de sete cabeças, mas foi bem tranquilo	Na primeira vez em que eu dei uma aula, pude inserir os conceitos que aprendi no PIBID. Eu achava que era o bicho de sete cabeças, mas foi bem tranquilo.
10- os alunos interagem com a gente, que a partir do momento em que eles expõem suas ideias, eles discutiam sobre determinados assuntos isso demonstrava interesse, então isso seria um ponto positivo.	Os alunos interagem a partir do momento que eles expõem suas ideias. Eles discutiam sobre determinados assuntos, demonstrando interesse. Então, isso era um ponto positivo.
11- de uma forma muito positiva, foi bastante gratificante participar e tudo o que eu aprendi lá eu tô levando pra sala de aula, e vou levar pra sala de aula como docente	De uma forma muito positiva, foi muito gratificante participar [do PIBID], e tudo o que aprendi lá, eu estou levando e vou levar para a sala de aula como docente.
12- a gente tinha uma ideia muito limitada de como dar aula e o PIBID já, ele amplia essa ideia, tipo, tornar a aula menos maçante, mais interessante	Tínhamos uma ideia muito limitada de como dar aula e o PIBID amplia essa ideia, tornando a aula menos maçante e mais interessante.
13- a maioria dos professores que dão aula nessa rede estadual, eles ficam muito acomodados e isso acaba refletindo no desinteresse da parte dos alunos, eu acho o PIBID tem essa ideia de pegar o interesse desses alunos	Grande parte dos professores que dão aula na rede estadual ficam muito acomodados, e isso acaba refletindo no desinteresse dos alunos. Eu acho que o PIBID tem essa ideia de resgatar o interesse dos alunos.

Fonte: dados extraídos da entrevista com o egresso Bruno.

As sínteses, apresentadas anteriormente, aos quadros, realizadas acerca de cada entrevista, buscaram retratar o que foi inicialmente percebido como o mais frequente. A partir da apresentação dessas unidades detectadas nos textos de cada entrevista, passamos para uma segunda fase no processo de análise do material, na qual partimos para a categorização dessas unidades, o que foi feito por agrupamento das unidades detectadas, organizando em novas categorias as unidades que apresentam coocorrência dentro dos textos. Assim, conseguimos aprimorar os resultados acerca dos sentidos produzidos pelos egressos do PIBID sobre as experiências vivenciadas durante a participação nesse Programa. Então, o próximo capítulo traz as análises principais da presente pesquisa, quando apresentamos e discutimos as categorias.

5 SENTIDOS DO PIBID NA FORMAÇÃO PARA A DOCÊNCIA

Ora, se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu "saber trabalhar". De fato, em toda ocupação, o tempo surge como um fator importante para compreender os saberes dos trabalhadores, uma vez que trabalhar remete a aprender a trabalhar, ou seja, a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho.

Maurice Tardif

Este capítulo apresenta o reagrupamento e organização das unidades de significados encontrados nas entrevistas (vide capítulo anterior). Com estas operações surgem as seis categorias que serão trabalhadas no presente capítulo. Antes de uma análise mais crítica apresentamos de modo sumário, uma caracterização inicial de cada uma dessas seis categorias

A primeira categoria aponta para **o PIBID como motivador na escolha do exercício da profissão**. Esta categoria emergiu de quatro entrevistas com as unidades de significados iniciais de Flávia -1, 2, 3; Márcia - 6, 7, 12, 15; Diego - 1, 5, 7; Maria - 4, 5, 6, 7, 10, 11, 14, 19, 22; Nesta notação apresentada, o número após o traço, indica o número da unidade de significado, conforme numeração colocada nas tabelas do capítulo anterior . Essas unidades selecionadas das entrevistas, com os egressos Flávia, Márcia, Diego e Maria, trazem uma forte vertente do PIBID como um programa que motivou a prática docente, expandindo as possibilidades do exercício da profissão, ajudando a superar os desafios encontrados no ensino e incentivando o desejo do exercício da profissão, reafirmando os objetivos do Programa de incentivo e permanência na profissão docente.

A segunda categoria é encontrada em todas as seis entrevistas, nas quais os egressos referem-se ao **PIBID como viabilizador da formação didática ou orientador da prática docente**. Esta categoria foi comum em todas as entrevistas e emergiu das unidades Flávia - 4, 5, 7, 11, 12; Paula - 1, 4, 5; Bruno - 1; Márcia - 14; Diego - 6, 11; Maria - 8, 9, 12. Os seis egressos entrevistados tratam o PIBID como um programa que contribuiu para formação da prática docente, pois influenciou na preparação de aulas diferenciadas e proporcionou aos futuros professores uma visão de reflexão da própria prática. Ainda foi citado como um programa que ensinou os bolsistas, futuros professores, a agirem perante as situações encontradas no dia a dia da prática docente, superando as dificuldades e medos ao lecionar pela primeira vez.

Podemos falar da terceira categoria como um seguimento da segunda. Em quatro entrevistas, foi ressaltada **a importância do exercício da prática docente no PIBID**. Esta

categoria foi marcada nas unidades de Paula - 2; Bruno - 5, 6, 9, 10, 11; Márcia - 13, 16; Maria - 2, 3, 16, 17. Nesta categoria, ficou marcada a importância do contato proporcionado pelo PIBID com a realidade das escolas e das inserções que ocorriam no meio escolar, mediante atividades diferenciadas, possibilitando um contato com as práticas de ensino, com as dúvidas que surgem ao lecionar pela primeira vez e com o ambiente da sala de aula. Foi frisada ainda a questão da relação teoria e prática, na qual, por meio dessa vivência no meio escolar, foi possível conhecer na prática o que a teoria mostrava dentro das salas de aula da graduação, o que facilitou a prática docente ao exercer a profissão pela primeira vez.

A quarta categoria esteve presente em cinco das seis entrevistas, retratando **a inovação metodológica proporcionada pelo PIBID** e estando presente nas unidades de Flávia - 9; Márcia - 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11; Bruno - 2, 4, 8, 12; Diego - 2, 4, 8, 9, 10, 12, 13; Maria - 13, 18, 20, 21. Esta categoria esteve presente em cinco das seis entrevistas e foi formada pelo maior número de unidades entre as categorias. Esteve marcada na visão dos egressos a relação dos benefícios das novas práticas proporcionadas pelo Programa e no uso de novas abordagens metodológicas em sala de aula, proporcionando um amadurecimento da prática. Os egressos relataram que as aulas que achavam ser ideais eram as que haviam vivenciado como estudantes da Educação Básica. Mas, a partir do que fora vivenciado no PIBID, as aulas de quadro e giz não eram mais o modelo a ser seguido.

A questão do **PIBID como recurso no trabalho das especificidades das turmas e dos alunos** foi essência da quinta categoria, composta por unidades presentes em três entrevistas, mas com pouca ocorrência, por meio das unidades de Flávia - 6, 8; Bruno - 3, 7, 13; Maria - 1, 15. A categoria foi relatada como uma especificidade do ensino, pois, no PIBID, os egressos puderam perceber e relatar a questão do trabalho diferenciado para as turmas, observando as necessidades de cada público e considerando as características de cada turma e do ambiente de trabalho. Essa questão esteve presente nas falas que relatam a tomada de decisão ao preparar uma aula diferenciada, levando em conta essas especificidades encontradas em cada turma ou escola, servindo para direcionar o professor na elaboração dos materiais e facilitando a prática.

E para a sexta categoria, foi colocada a importância da **relação escola/universidade proporcionada pelo PIBID,** que esteve presente em entrevistas por meio das unidades de Flávia -10; Márcia - 5; Paula - 3, 6; Diego - 3. Em quatro entrevistas, esta categoria esteve marcada, sendo relatada como uma importante contribuição do PIBID no processo de formação e atuação docente, pois, estabelecer o contato com a prática profissional durante a

licenciatura permitia aos bolsistas tirar as dúvidas de como agir em determinadas situações. Eles sabiam que poderiam contar com um professor orientador para ajudar a decidir e a planejar as atividades, fortalecendo e amadurecendo a prática docente, no entanto a categoria se destaca sob a relação de aproximação do ambiente universitário ao escolar, o que promovia o diálogo entre o professor universitário e o professor da educação básica.

As 82 unidades de significados encontradas foram agrupadas em categorias (apêndice). A partir desse momento, apresentamos uma discussão acerca de cada uma das seis categorias estabelecidas nessa análise.

5.1 O PIBID como motivador na escolha do exercício da profissão

> *Podemos acreditar que tudo que a vida nos oferecerá no futuro é repetir o que fizemos ontem e hoje. Mas, se prestarmos atenção, vamos nos dar conta de que nenhum dia é igual a outro. Cada manhã traz uma bênção escondida; uma bênção que só serve para esse dia e que não se pode guardar nem desaproveitar. Se não usamos este milagre hoje, ele vai se perder. Este milagre está nos detalhes do cotidiano; é preciso viver cada minuto porque ali encontramos a saída de nossas confusões, a alegria de nossos bons momentos, a pista correta para a decisão que tomaremos. Nunca podemos deixar que cada dia pareça igual ao anterior porque todos os dias são diferentes, porque estamos em constante processo de mudança.*
>
> Paulo Coelho

A discussão acerca das categorias encontradas neste processo de análise das entrevistas vem em direção às necessidades de se pensar a educação de uma forma geral, no que diz respeito à formação em nível superior e às práticas docentes da Educação Básica. A primeira categoria a ser discutida remete ao PIBID como um motivador na escolha do exercício da profissão docente, reafirmando o objetivo do Programa, que é o incentivo e permanência docente na Educação Básica.

É nesse caminho de motivação que temos os argumentos para discutir a importância dessa iniciativa para a Educação Básica. Não podemos deixar de considerar que há um forte preconceito e resistência à profissão docente como podemos perceber na fala de Flávia -1: "*o PIBID foi determinante, pois o interesse principal ao iniciar a graduação não era o exercício da profissão docente, o interesse inicial era trabalhar só com pesquisa, não era ser professora de jeito nenhum".*

Para Tardif (2002), nos últimos 20 anos, a profissionalização da área educacional se desenvolveu em meio a uma crise geral do profissionalismo e das profissões, sendo permeadas por conflitos de valores que dificultam a prática de valores e princípios

reguladores. Logo, o movimento de profissionalização do ensino e formação para o magistério é constituída por uma crise a respeito do valor dos saberes profissionais, da formação profissional, da ética profissional e da confiança do público nas profissões.

> Ora, essa crise coloca atualmente os atores das reformas do ensino e da profissão docente numa situação duplamente coercitiva: por um lado, há pressões consideráveis para profissionalizar o ensino, a formação e o ofício de educador; por outro lado, as profissões perderam um pouco do seu valor e do seu prestígio e já não está mais tão claro que profissionalização do ensino seja uma opção tão promissora quanto seus partidários querem que se acredite (TARDIF, 2002, p. 253).

Não podemos deixar de considerar que a implementação de iniciativas que buscam o incentivo e permanência na profissão modificam um pouco dessa visão crítica construída sobre a educação, como Tardif (2002) nos aponta:

> Procuro mostrar como o conhecimento do trabalho dos professores e o fato de levar em consideração os seus saberes cotidianos permite renovar nossa concepção não só a respeito da formação deles, mas também de suas identidades, contribuições e papéis profissionais (p. 23).

Nos fragmentos das entrevistas, foi percebida essa relação de aproximação do aluno à realidade escolar, como podemos ver na fala de Márcia - 7: "*Antes do PIBID, quando iniciei a graduação, eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria uma aula mesmo"*.

Os fragmentos das entrevistas, chamados por nós de unidades de significados, remetem à importância do PIBID na formação docente dos egressos que vivenciaram essa experiência, como podemos destacar na fala de Maria - 5, que frisa a importância do contato direto com a realidade escolar para a formação: *"Quando entramos para faculdade, não temos muita noção do que é ser um professor, e no PIBID fomos ter essa noção"*.

Para Wideen *et al*. (1998 *apud* TARDIF, 2002), essa visão da realidade escolar muitas vezes não é proporcionada nos cursos de formação de professores, pois são globalmente idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, em que os alunos assistem a aulas baseadas em conhecimentos proposicionais por um número de anos e em seguida a essas aulas eles vão estagiar para "aplicarem" esses conhecimentos. Enfim, eles começam a trabalhar e, pela prática, constatam que esses conhecimentos não se aplicam muito bem na prática cotidiana. Podemos dizer ainda que nesse trecho não seria aplicada a fala de Márcia - 12, que relata essa experiência: *"Ampliou minha visão, quanto às barreiras, a vida na escola que veremos diretamente"*, em relação às vivências no Programa.

É importante discutirmos a relação do Programa com o exercício da profissão. Como nos mostram Zeulli *et al.* (2012), o PIBID é um programa que veio para somar esforços e tem muito a contribuir para a melhoria da qualidade da formação dos futuros professores que atuarão na Educação Básica.

Discutir o PIBID como motivador da prática docente requer uma série de argumentos que contraponham a realidade da escola básica, visto que os desafios encontrados na Educação Básica ainda são muitos. Mas como observamos na fala Maria - 10: *"a principal influência do PIBID na formação, é que como havia muita desistência do curso, eu consegui enxergar com o PIBID, que era aquilo que eu queria, que eu quero dar aula, ser professora, apesar das dificuldades"*, pois sabemos dos atuais problemas educacionais, mas precisamos de iniciativas que nos permitam contornar, em suma, esses problemas e dificuldades, para que alcancemos um lugar de destaque em relação à Educação Básica em nosso país.

Nesse cenário vivenciado pela educação básica no Brasil, Paredes e Guimarães (2012), apresentam em seu estudo o PIBID como uma oportunidade de ressignificar a formação inicial de professores, por meio de uma articulação entre teoria e prática, de estratégias que considerem os problemas reais do ensino e da aprendizagem, bem como os saberes dos professores da Educação Básica. Ou, ainda, podemos discutir o PIBID na visão de Sá (2013), que mostra como resultado do Programa a motivação pela carreira docente, que se justifica pelas experiências vivenciadas no contexto escolar através das atividades do PIBID.

5.2 O PIBID como viabilizador da formação didática ou orientador da prática docente

> *Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.*
>
> Paulo Freire

Avaliar os benefícios do PIBID para a atuação docente fornece-nos uma porta de entrada para a discussão da segunda categoria, estabelecida pelo agrupamento das unidades, pois, como foi destacado, o Programa traz, em sua essência, uma proposta orientada de forma diferenciada para a formação didática.

O PIBID, como viabilizador da formação didática, foi uma categoria estabelecida por meio de todas as seis entrevistas, com os egressos deixando bem clara a relação do Programa

para a formação docente e orientador da prática, como nos remete a fala de Flávia - 5 do egresso: "*Hoje, ao entrar em uma sala de aula, não quero só repassar o material produzido em outro lugar, mas elaborar novas construções de conhecimento através de pesquisa, reflexão da prática e elaboração de materiais didáticos inovadores*".

A questão da reflexão da prática docente, como orientadora da prática, é proposta na pesquisa de Silva *et al.* (2012), que mostra que o PIBID permitiu aos bolsistas refletir criticamente sobre a prática docente de um professor, possibilitando o desenvolvimento de competências possíveis de serem adquiridas apenas no exercício da profissão. Onde existiu um reencontro com a sala de aula, porém, com outra postura: a de não estar na sala de aula como aluno e sim como coparticipante do processo de ensino aprendizagem.

Monteiro (2001) defende a relação dos professores com os saberes que ensinam, constituídos essencialmente da atividade docente, que são fundamentais na configuração da identidade profissional, como podemos perceber na fala de Flávia - 4 : "*O PIBID foi responsável pela formação da minha identidade docente. Foi fundamental"*. Essa relação é expressa nesta categoria, caracterizando o PIBID como um programa que proporcionou novas mudanças e construções do conhecimento, principalmente em relação à orientação da prática docente. Para Canan (2012), o PIBID trabalha com o bolsista, colocando-o frente ao processo de ensino-aprendizagem e cabe a ele repensá-lo, juntamente com a escola, propiciando trabalhar na prática o que lhe é transmitido nos bancos das universidades e promovendo as construções das práticas.

Em relação a esse movimento de profissionalização do ofício de professor, proposto por Tardif (2000), tem-se buscado desenvolver e implementar características do conhecimento profissional, na tentativa de reformular ou renovar os fundamentos epistemológicos, que estão ligados ao exercício da prática da profissão docente. Nesse caminho, Nunes (2001) aponta:

> As pesquisas sobre formação e profissão docente apontam para uma revisão da compreensão da prática pedagógica do professor, que é tomado como mobilizador de saberes profissionais. Considera-se, assim, que este, em sua trajetória, constrói e reconstrói seus conhecimentos conforme a necessidade de utilização dos mesmos, suas experiências, seus percursos formativos e profissionais (p. 27).

Em seguimento ao trecho citado, podemos apresentar a fala de Flávia - 11, que relata a importância da vivência no Programa para a orientação da prática docente hoje: *"Aprendi a trabalhar com a situação que tinha, não a situação ideal, porque reclamar que não tem como*

trabalhar porque é diferente, ou não tem isso ou aquilo. Isso me ensinou a abrir a mente para ver as outras coisas positivas". Nesse sentido, entendemos a importância da participação do licenciando nesse Programa, para seus percursos formativos e profissionais, conforme a necessidade de utilização apontada por Nunes (2001).

Podemos discutir o PIBID na orientação da prática docente, como Tardif (2002) destaca, por meio de duas funções conceituais: primeira, o relacionamento orgânico do saber à pessoa do trabalhador e ao seu trabalho, aquilo que é e faz e aquilo que foi e fez, como podemos perceber na fala de Maria - 8: *"O PIBID faz criar desenvoltura, perder a vergonha. Você passa a falar para outras pessoas. Então, isso me ajudou muito, por ser tímida, pois não conseguia falar em público. Então, ajudou-me demais a enfrentar uma sala de aula".* E segunda função, o saber do professor traz em si mesmo as marcas de seu trabalho, que é produzido e modelado no e pelo trabalho, conforme Diego - 11: "*Pude desenvolver e partilhar com meus colegas outros projetos. Então, poder pensar e trocar ideias, e esse compartilhamento de ideias que o outro já vivenciou eu uso até hoje em sala de aula".* Esse trabalho é definido pelo autor como um trabalho multidimensional que incorpora elementos relativos às identidades pessoais e profissionais do professor.

Nesse cenário de discussão sobre as oportunidades proporcionadas aos alunos bolsistas para orientação da prática profissional, Zuelli *et al*. (2012) destacam a importância do contato direto com a realidade escolar para qualificação profissional, proporcionado pelo PIBID, que oferece intercâmbios, ações conjuntas, análises e confronto entre teoria e prática.

Nesse sentido, podemos apresentar esta discussão acerca da influência do PIBID, para a orientação da prática docente, no intuito de fazer apontamentos do que os egressos almejaram e relataram no processo de formação, durante a participação no Programa e pelas situações vivenciadas. Para Soczek (2011), é de suma importância o contato direto dos bolsistas com o espaço escolar, com os problemas que envolvem o meio educacional e com a oportunidade de reflexão de práticas e construção do pensamento, para o exercício da prática docente, terceira categoria de nossa análise, que discutiremos a seguir.

5.3 A importância do exercício da prática docente no PIBID

Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar.

Paulo Freire

A execução do PIBID, nos moldes de sua diretriz de criação, pode promover um acréscimo significativo, pois oferece condições para a implementação de ações que possibilitam, ao futuro professor, se defrontar com os problemas específicos dos processos de ensinar e aprender com a dinâmica própria do espaço escolar. Para discussão desta categoria, podemos colocar a fala de Márcia - 13, do egresso, como ponto inicial: *"Quando estudamos, temos uma visão distante do ambiente escolar, e o PIBID tornou essa visão prática, que, além de estudarmos, estamos dentro desse ambiente, vivendo e vivenciando tudo que passa ali dentro".* Esse contato com o ambiente escolar, presente na fala do egresso, é um processo que ocorre dentro do PIBID, proporcionando ao aluno bolsista, como graduando de um curso de licenciatura, colocar na prática o que estuda nas disciplinas teóricas, visto que, muitas vezes, no processo de formação, o aluno só aplica alguns conceitos aprendidos durante o estágio, proposta que se diferencia em múltiplos aspectos do Programa. Como nos afirma a pesquisa de Silva *et al.* (2012), o produto que surge da interatividade com o ambiente escolar possibilita aos bolsistas um conhecimento que estaria longe de ser atingido apenas com o estágio supervisionado.

Não podemos deixar de considerar a experiência adquirida ao estar atuando no futuro ambiente de trabalho, como podemos observar na fala Bruno - 6: *"Temos muitas teorias das matérias de atuação, vemos teorias de como e o que ensinar e como proceder, mas o que faltava era a prática, e o PIBID nos trouxe essa prática, pelo menos no meu caso".* Silva *et al.* (2012) apontaram, em sua pesquisa, que o contato proporcionado pelo PIBID é fundamental para a formação, pois, durante a formação profissional de um educador, raramente há a oportunidade do contato direto com o ambiente escolar e, mesmo nesses raros contatos, não é possível ter uma visão tão aprofundada da condição de educador.

Assim, podemos discutir a importância desse saber adquirido pelas experiências vivenciadas no Programa, pois, como afirma Tardif (2002), o saber docente é composto por vários saberes, provenientes de várias fontes, disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais. Estes últimos são específicos e baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Para o autor, esses saberes brotam da experiência e são por elas validados.

> Essas múltiplas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática (TARDIF, 2002, p. 39).

O contato direto com a prática ainda na formação traz segurança e amadurecimento do profissional docente, como podemos ver na fala de Maria - 17: *"No meu modo de ver, esse contato na minha formação. Foi muito importante. Acho que seria uma professora totalmente diferente se não tivesse participado do Programa"*. Como afirma a pesquisa de Yamin e Catanante (2012), o PIBID foi considerado um significativo avanço para a formação inicial das licenciaturas e uma oportunidade para ampliar ações de formação continuada, uma política pública que representa um reconhecimento histórico para os cursos de licenciatura, por abranger experiências de ensino de cunho longitudinal. As autoras ainda, ressaltam que o PIBID aglutina diferentes mediações. Os bolsistas e seus diferentes saberes, ligados a diferentes áreas favorecem a troca e multiplicam possibilidades de apropriação de vários conhecimentos. Nesse processo, com o desenrolar do Programa, a mediação foi se expandindo, transformando-se em uma cadeia na qual alunos que participaram do PIBID desde o inicio, hoje são mediadores entre si, entre os colegas do curso não bolsistas, entre professores e, atualmente apoiam o fazer dos bolsistas ingressantes.

Podemos entender a prática docente como tudo que é realmente utilizado pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano, para desempenhar todas as suas atividades, o que Tardif (2002) traz e designa por Epistemologia da prática profissional, que é o estudo desse conjunto de conhecimentos, competências ou habilidades, ou o que pode ser chamado de saber, saber-fazer e saber-ser. Para entendermos a prática docente, trazemos as relações da epistemologia da prática profissional, por acreditar que os saberes, como nos afirma o autor, são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho.

Em meio a esse processo de formação vivenciado pelo licenciando durante a graduação, são discutidas em disciplinas de prática de ensino a questão da prática docente e as teorias que guiam a formação docente. A esse respeito o egresso Bruno - 6, relata: *"Temos muitas teorias das matérias de atuação, vemos teorias de como e o que ensinar e como proceder. Mas o que faltava era a prática, e o PIBID nos trouxe essa prática, pelo menos no meu caso"*.

Podemos perceber a necessidade de se repensarem as disciplinas práticas, vivenciadas na graduação. São necessárias ações que busquem estreitar a distância entre o que é ensinado nas disciplinas de prática e o que é realmente vivenciado pelo docente na Educação Básica. Como nos afirma Sá (2013), a interação estabelecida entre professor formador, professor

supervisor e estudantes de licenciatura é reconhecida pelos bolsistas como fundamental para a formação de todos os envolvidos no Programa, uma iniciativa que tenta superar os problemas enfrentados no processo de formação docente.

5.4 A inovação metodológica proporcionada pelo PIBID

Nenhuma mente que se abre para uma nova ideia voltará a ter o tamanho original.

Albert Einstein

A inovação metodológica proporcionada pelo PIBID foi uma categoria que apareceu em cinco das seis entrevistas, em que os egressos, em vários pontos, relatam os benefícios do Programa para a elaboração de aulas, no trabalho com o CBC e no uso e manipulação de atividades diferenciadas em sala de aula, como podemos observar no trecho da fala de Maria - 18: *"Eu consigo ser uma pessoa criativa. Por tudo que vi no Programa, eu consigo criar, ter novas ideias. Procuro pesquisar. Sou uma pessoa que vê tudo diferente, até me comparando com muitos colegas de trabalho".*

Paredes e Guimarães (2012) discutem e apresentam o PIBID como um programa que proporciona uma melhoria da formação inicial, por oferecer uma vivência mais prolongada com a realidade escolar e com o espaço de reflexão sobre a profissão docente, pela produção de novas abordagens e diferentes materiais didáticos para o ensino e para a valorização profissional. Conforme destacado na seguinte fala de uma professora supervisora, que participou da pesquisa de Paredes e Guimarães, *"O aluno sabe quando você preparou uma aula. A primeira coisa, quando você começa a dar aula, se você está inseguro com o conteúdo, eles percebem e não vão prestar atenção em você. Se você está inseguro com o conteúdo que está aplicando, eles não vão prestar atenção."*

A mesma professora, ainda considera que, mesmo os futuros professores tenham conhecimento de que o domínio do conteúdo seja importante, existem outras formas de ensinar e aprender, como pôde ser percebido na fala: *"Então, isso é importante também, para eles poderem identificar isso e perceber também que, com a atividade lúdica, os alunos conseguem aprender sim, que não é só aquela aula tecnicista que, muitas vezes, o próprio aluno acha que aquilo é uma aula boa. Explicar, passar a matéria no quadro, explicar. Com a interação e com a brincadeira eles podem aprender também."*

Para esta categoria, procuramos discuti-la em razão dos benefícios relatados pelos docentes, que vão em direção do Programa como um facilitador da prática, por meio de recursos diferenciados, o que moldou a prática dos profissionais que participaram do PIBID. Podemos observar isso no relato de Bruno - 8: *"Você chega lá* [na aula], *você tem que abordar uma parte geral, você tem que ver que não pode chegar ensinando um conceito isolado, você tem que fazer uma interligação, seguindo um fluxo, um dinamismo, e esse foi o principal ponto que achei positivo no PIBID*".

Seguindo a questão dos saberes profissionais dos professores, podemos considerar, segundo Tardif (2002), os saberes dos docentes como saberes temporais. Para o autor, uma boa parte do que os professores sabem sobre seus papéis no ofício docente provém de sua própria história de vida, sobretudo de sua história de vida escolar, como podemos perceber na fala de Márcia - 8: *"Minha visão era de reproduzir a aula do jeito que tive com meus professores: quadro e giz. Quando entrei pro PIBID, eu mudei muita coisa, alterei muita coisa"*. Portanto, essa fala reafirma os benefícios do Programa na formação para a prática profissional, pois, para Araújo (2012), o PIBID é percebido na perspectiva de construção coletiva, de unidade teoria-prática e de criação de estratégias que possibilitam ir além da pura e simples transmissão de conteúdos.

Os saberes profissionais dos professores são denominados por Tardif (2002) como plurais e heterogêneos, em três sentidos, pois eles provêm de diversas fontes. No trabalho, os professores se servem de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior. Ele se apoia em conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, como em conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos da formação profissional e ainda dos programas, guias e manuais escolares, fazendo com que os professores baseiem em seu próprio saber, ou em outras experiências de trabalho, o que podemos ver claramente na fala de Márcia - 11: *"Tento fazer aulas diferenciadas ao máximo que eu posso, porque na Matemática é muito difícil, têm muitos conteúdos que não têm possibilidade, mas quando eu vou fazer o planejamento eu já tento ver o que fazer de diferente para uma aula mais prática e agradável que eu posso dar. Então, isso, essa visão eu adquiri com o PIBID"*. Essa fala reafirma a importância do PIBID no processo de profissionalização do professor quanto ao ensino por meio de novas metodologias.

Para Silva *et al.* (2012), a percepção dos alunos bolsistas quanto ao uso de atividades experimentais mostrou que estratégias de ensino despertam a curiosidade e o interesse dos alunos. São atividades marcantes tanto para os alunos da escola básica quanto para os

graduandos, despertando a importância do uso de materiais e abordagens metodológicas diferenciadas.

As discussões apresentadas vão em direção à questão da profissionalização docente e da preocupação em se pensar em novas formas de estreitar o que é vivenciado pelo graduando, no processo de formação e no trabalho docente, pois sabemos das dificuldades enfrentadas pelos professores ao iniciar a carreira no magistério, quando devem se preocupar em elaborar aulas que chamem atenção dos alunos, aprender a trabalhar com base no CBC e construir sua prática docente.

As discussões apontam o PIBID como um programa que estreita essa distância, por inserir na formação do licenciando esse contato inicial com o CBC e novas metodologias de ensino, pela inserção do aluno no meio escolar ainda como graduando, como percebemos na fala de Flávia - 9: *"No PIBID, conheci o CBC, e hoje eu já elaboro minhas aulas me apoiando no CBC, e tento trabalhar a interdisciplinaridade. Foi fundamental, e essas coisas aprendi no PIBID"*. Essa aproximação permite ao licenciando esclarecer suas dúvidas e ampliar sua visão sobre uma aula, o que percebemos na fala de Bruno - 12: *"Tínhamos uma ideia muito limitada de como dar aula e o PIBID amplia essa ideia, tornando a aula menos maçante e mais interessante"*.

Em relação ao amadurecimento profissional, ficou clara e perceptível, para Silva *et al.* (2012), a mudança de postura dos alunos frente a aula que tem uma proposta diferente e uma dinâmica que foge à rotina daquilo com que eles se acostumaram, proporcionando um contraste em relação às aulas tradicionalmente ministradas. Essas aulas se diferenciam e promovem um trabalho positivo, distanciado das práticas mecanicistas, como podemos perceber na fala de Maria - 20: *"Eu não tive problema nenhum com nenhuma sala e com nenhum de meus alunos, porque eles se depararam com uma maneira nova, gostosa, de dar aula"*.

Nesse sentido, o relatório da DEB (BRASIL, 2012) nos mostra que o PIBID foi percebido como um programa que tem proporcionado uma significativa melhoria no desempenho acadêmico, ampliando a adoção de atitudes inovadoras e criativas no ambiente escolar, com produção de materiais didáticos e adoção de linguagens e tecnologias da informação e da comunicação no cotidiano escolar.

5.5 O PIBID como recurso no trabalho das especificidades das turmas e dos alunos

Para discussão do PIBID como recurso no trabalho das especificidades das turmas e alunos, seguimos os pensamentos de Tardif (2002), quando procuramos discutir a relação do objeto do trabalho docente, que são os seres humanos; por conseguinte, os saberes dos professores carregam essas marcas do ser humano.

Bruno - 7 afirma: *"O PIBID veio justamente para isso. Ele dá uma noção da dinâmica a seguir com os alunos. Então, quando eu vou dar uma matéria, vejo o que eu posso e o que eu devo abordar, para aqueles alunos, daquela idade e daquela série"*. Essa fala de Bruno tem o sentido necessário para direcionarmos nossa discussão, pois, assim como Tardif (2002) relata, os seres humanos têm suas particularidades. Mesmo que pertençam a grupos e a coletividades, eles existem primeiro por si mesmos como indivíduos.

Então, discutir o objeto do trabalho docente como seres humanos requer pensar nas particularidades existentes nesse meio, visão que foi relatada pelos egressos ao discutir o PIBID como um programa que permitiu vivenciar essa face do trabalho docente, como é expresso na fala de Flávia - 8: *"Trabalhávamos no PIBID com uma perspectiva crítica, em cima da motivação do aluno, construindo material específico para uma turma, e não ficar só repassando as atividades. Tinha que pensar porque levávamos aquele material pra sala de aula"*. Para Tardif (2002), essas particularidades e individualidades que existem estão no cerne do trabalho docente, pois, embora eles trabalhem com grupos de alunos, devem atingir os indivíduos que os compõem, pois são indivíduos que aprendem.

O autor discute essa questão do ponto de vista epistemológico, pois é ela que orienta a existência, no professor, de uma disposição para conhecer e compreender os alunos em suas particularidades individuais e situacionais, bem como em sua evolução em médio prazo na sala de aula. Ainda há situações que deixam a desejar em relação a essa visão das especificidades do ambiente escolar, o que podemos perceber na fala de Bruno - 13: *"Grande parte dos professores que dão aula na rede estadual ficam muito acomodados, e isso acaba refletindo no desinteresse dos alunos. Eu acho que o PIBID tem essa ideia de resgatar o interesse dos alunos"*.

Devemos considerar que no trabalho docente os alunos são seres humanos cujos sentimentos de cooperação devem ser despertados para que haja a aprendizagem. Como Tardif (2002) propõe, para que esses alunos aprendam, deve haver na sala de aula um clima impregnado de tolerância e de respeito pelos outros. Embora possa manter fisicamente esses

alunos presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender, pois, para haver aprendizagem, eles devem por si mesmos aceitar entrar no processo de aprendizagem.

Dessa forma, como nos afirmam Stanzani *et al.* (2012), o PIBID busca proporcionar aos licenciandos uma formação fundamentada na reflexão e na problematização de situações reais relacionadas à atividade docente. Logo, já nos primeiros anos da licenciatura, os bolsistas podem começar a moldar sua identidade docente, fundamentando-se na percepção de que a profissão se constitui num ambiente complexo e singular.

A aproximação dos egressos por meio das atividades dentro da escola permitiram aos egressos conhecer os alunos, como podemos ver na fala de Maria - 15: *"Eu acho que se não tivesse participado do PIBID não conheceria os alunos de perto".* Conhecendo o aluno mais de perto, facilita o trabalho de motivação do aluno, atividade emocional e social que exige mediações complexas da interação humana.

Então, trabalhar com as especificidades das turmas e dos alunos requer uma formação que alerte ao docente as necessidades e habilidades para lidar com o público específico, que em diversas situações são compostos por uma mistura heterogênea, a qual o professor deve saber lidar e respeitar. Portanto, o PIBID, na fala dos egressos, abordou esse trabalho, ajudando na formação para atuação na Educação Básica.

5.6 Relação escola/universidade proporcionada pelo PIBID

Esta categoria foi constituída a partir dos trechos que tratavam o PIBID como um programa que estreitou a distância entre a formação e a prática, universidade e escola, como percebemos na fala de Márcia - 5: *"Trouxe-me muita coisa boa, interessante na minha formação, porque eu pude estar dentro da escola, estar mais próxima do meu futuro ambiente de trabalho. Então, isso foi muito rico para mim".* Essa fala vai ao encontro da visão de Tardif (2000), que discute que, para a formação docente, deve haver dispositivos de formação, de ação e de pesquisa, mas que não sejam apenas localizados e tangenciados pela lógica das discussões do ambiente universitário. Essa é uma sugestão para que as instituições de educação façam parte do ambiente escolar e que os professores façam parte do processo de formação de seus pares.

A relação escola/universidade, destacada nesta categoria, trouxe um ponto para a discussão, no que diz respeito à reflexão da prática docente a partir das experiências vivenciadas no meio escolar, conforme observamos na fala de Paula - 3: *"Estudava a teoria e*

íamos pra sala de aula, observava e voltava para fazer a reflexão do que tinha que mudar, o que estava bom, elaborar outras atividades em conjunto e voltar e aplicar a atividade". Essa fala, na visão de Tardif (2000), ainda confirma que o processo de formação não acontece no ambiente escolar, pois essa reflexão deveria ser realizada na escola, para que os professores da Educação Básica participassem desse processo de discussão e avaliação, com intuito de discutir, avaliar e melhorar a prática tanto do aluno bolsista quanto do professor da Educação Básica, que assim passaria por transformações na sua forma de trabalhar com a reflexão de sua própria prática.

Essa reflexão ressalta a importância do PIBID na formação docente, mas ainda alerta para a necessidade de se pensar nas ações que são planejadas nas universidades e desenvolvidas nas escolas. Devemos tomar cuidados para que a formação e reflexão da prática docente não aconteça apenas no meio universitário, excluindo os profissionais que já atuam na Educação Básica, pois, o modelo de formação docente sugerido por Tardif (2000) vai além de ações da aproximação do graduando com a realidade escolar e das inserções de atividades metodologicamente diferenciadas. A proposta é um sonho a ser alcançado, o sonho de se realizar a formação profissional, em sua grande maioria, no meio escolar.

Entendemos as contribuições do Programa nas falas dos egressos, mas não podemos deixar de considerar os desafios a serem superados para que haja um estreitamento das relações escola/universidade, visto que os modelos dos cursos de formação de professores não trabalham com essa possibilidade. Fazer com que houvesse essa interação quebraria a lógica disciplinar universitária, seria um processo de grandes modificações, que envolveriam mudanças nos moldes universitários e nos prestígios simbólicos e materiais no que diz respeito a modelos de carreira, uma tarefa considerada por Tardif (2000) como utópica.

Para discutir ainda essa relação escola/universidade, Tardif (2000) alude a uma necessidade, talvez a mais urgente, de os professores universitários repensarem suas práticas, fazendo pesquisa e reflexão crítica da prática, para que não ocorra distanciamento entre as teorias professadas e as teorias praticadas, no que diz respeito à formação docente, tarefa que será fundamental no processo de construção da identidade docente do futuro profissional.

Como nos afirmam Paredes e Guimarães (2012), o PIBID é compreendido como um espaço que possibilita a integração e/ou cooperação entre universidade/escola, oportunizando aos futuros professores o entendimento e a reflexão sobre a profissão docente e também sobre a realidade escolar, e valorizando o espaço escolar como campo de experiência para a produção de novos conhecimentos durante a formação docente. Pois como afirma um dos

professores participantes da pesquisa de Paredes e Guimarães, *"A intenção do PIBID é justamente fazer um link da escola* [...] *com a universidade e também fazer nesse processo a formação do professor, não só do ponto de vista do conhecimento da realidade da escola, mas da formação teórica. Não adianta nada cair de paraquedas na escola e a universidade não dar o embasamento teórico necessário."*

A relação escola/universidade proporcionada pelo PIBID trouxe suas contribuições. No entanto, não podemos deixar de considerar que muito ainda deve ser feito. Paredes e Guimarães (2012) apontam que o PIBID veio contribuir para o desenvolvimento profissional, como podemos destacar em uma das falas dos participantes da pesquisa das autoras: "[...] *que diferença existe entre aquela formação e essa? Ou a formação de hoje para alunos que não fazem parte do programa e para os que fazem? Infelizmente, nem todos têm o mesmo privilégio de estar dentro do programa, seria necessário, na verdade, que todos estivessem no mesmo caminho, porque com certeza, esses alunos que fazem parte do programa ganham de longe em relação aos que fazem só as disciplinas e vem estagiar duas vezes. Assim, o programa como intencionalidade de melhoria é fundamental. Eu tenho discutido lá no grupo que é uma oportunidade que nunca houve na história da formação profissional, então isso é um ponto pacífico entre todos que participam, que esse programa ele veio pra revolucionar mesmo".*

Portanto, essa discussão buscou apresentar ao leitor que, mesmo tendo proporcionado ao graduando experiências de contato direto com a realidade escolar, deve-se ainda buscar estreitar essa relação, escola/universidade, para que tenhamos cursos de formação inicial de professores, que formem profissionais que conheçam a realidade de seu ambiente de trabalho para que não se assustem ao depararem com as situações do cotidiano escolar, assim estarão realmente preparados para desenvolver o trabalho docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dever de Sonhar

Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis.

Fernando Pessoa

Acreditamos que a proposta do PIBID traz contribuições para a formação docente. Por acreditar nisso, procuramos desenvolver esta pesquisa no intuito de somar esforços para que o PIBID se torne um programa integrado com a formação docente em nosso país.

As expectativas, além de positivas, sempre foram resguardadas de certa insegurança. Acreditando na eficiência do PIBID, por ter participado de um grupo que produziu bons frutos, não poderíamos nos deixar fascinar pela proposta, portanto buscamos encontrar bons resultados, ou, ainda, resultados que pudessem acrescentar essa iniciativa, para a melhoria e aperfeiçoamento do Programa.

As pesquisas que foram buscadas para fundamentar nossas discussões nos apontaram os benefícios e os pontos a serem alcançados ainda pelo Programa. Nesse momento, podemos perceber que nossa pesquisa estava entoada com o que se tem produzido sobre o PIBID. Percebemos que os benefícios do Programa estiveram intimamente ligados em todas pesquisas, mas com alguns pontos a serem aperfeiçoados para efetivar a eficácia dos objetivos do Programa.

Em nossa pesquisa, conseguimos delinear, em seis categorias, os sentidos associados ao PIBID, em relação a formação e à prática docente, pelos egressos dos cursos de licenciatura da UFSJ. Podemos destacar a primeira categoria, que se constituiu de todas as concepções motivadoras, de incentivo ao exercício da profissão docente, quando ficou clara a importância do Programa para os egressos, pelas manifestações de agradecimento e pelas oportunidades vivenciadas dentro do PIBID, tanto para a formação quanto para a permanência no exercício da profissão.

Na segunda categoria estabelecida para a análise, percebemos que a proposta do PIBID, que buscou inovar e viabilizar a formação didática, foi apontada pelos egressos como fundamental para a formação profissional e ainda considerada essencial para a orientação da prática dos futuros docentes, que puderam partilhar e aprender o ofício de professor pela troca

de experiências e de trabalhos desenvolvidos dentro do PIBID. Tiramos dessa categoria os argumentos necessários para justificar a importância do Programa na formação da identidade profissional dos egressos. Uma proposta que se apresentou de forma diferenciada, com o objetivo de facilitar a prática docente, mediante práticas diferenciadas e experiências inovadoras.

A fim de discutirmos os benefícios do PIBID para a formação docente, destacamos a terceira categoria, que foi constituída pelos argumentos de que o PIBID foi de relevante contribuição para aproximar a realidade vivida durante a graduação e a atuação profissional. Os egressos deram grande importância para as oportunidades de aproximação do ambiente escolar e das práticas docentes por meio do contato com as escolas. Essa categoria trouxe para nossa pesquisa um ponto que é discutido em relação às diretrizes sobre formação docente, que é a necessidade de se formarem profissionais em contato com a realidade escolar e com as necessidades do sistema de ensino.

As categorias estabelecidas para nossa análise nos mostraram que a aproximação do graduando com a realidade escolar é importante para o processo de formação docente, como percebemos na quarta categoria, por meio das experiências vivenciadas com atividades diferenciadas. Com o uso do CBC e com novas abordagens metodológicas, o graduando pode adquirir maior segurança para sua atuação, tendo a possibilidade de preparar, aplicar e refletir sobre uma atividade, o que proporciona um amadurecimento da prática e amplia a visão sobre o que é ensinar e como ensinar.

A importância do contato direto com a realidade escolar ainda na graduação permite ao licenciando não só o uso de novas abordagens e constituição da prática. Com esse contato, o graduando passa a conhecer o universo escolar e as diferentes especificidades, individuais e coletivas encontradas nesse universo, aspecto que esteve expresso em nossa quinta categoria. Pode-se perceber, pelas falas dos egressos, que foi de suma importância o contato com os alunos das escolas. Nesse momento, ainda não como professores, puderam estar mais ligados com os alunos e compreender que há uma série de cuidados a se tomar ao preparar uma aula, pois nem sempre o que foi utilizado em uma aula, para uma turma, pode ser empregado em outra sem que haja algumas adaptações. Com essa experiência, o futuro professor pode pensar suas práticas, considerando que o ofício de professor está carregado de responsabilidades por ser um universo repleto de especificidades a serem consideradas, para que haja um ensino eficaz.

E em nossa sexta categoria, trouxemos para nossa discussão a necessidade de se pensar a relação escola/universidade. Para os bolsistas, esse contato é fundamental para a formação, mas ainda há muito que se alcançar, a fim de que esse contato seja efetivo e eficaz para a formação e atuação docente. A escola necessita de uma atenção maior por parte das instituições de ensino formadoras de professores, a fim de que possa receber profissionais que sejam capacitados e principalmente preparados para atuar com as realidades encontradas nas escolas. Assim, com essa relação de aproximação e trabalho conjunto, poderemos pensar e esperar que o ensino se torne mais eficaz, com profissionais realmente preparados e motivados a atuarem no ensino.

Uma etapa final do nosso trabalho é realizada neste momento, em que pudemos refletir sobre o que encontramos, ou, ainda, o que podemos encontrar neste estudo. Não chegamos ao fim, mas sim ao início de uma proposta: investigar e procurar contribuir para a formação docente em nosso país. Nosso objetivo era entender os sentidos atribuídos pelos egressos que participaram da primeira edição do PIBID/UFSJ. Cremos que essa tarefa nos mostrou que, apesar de o Programa ter oferecido grandes constribuições para a formação docente desses egressos, compreendemos que muito ainda pode ser feito. Acreditamos que se deve estreitar ainda mais a distância que existe entre universidade e escola, teoria e prática, e formação e atuação docente, não podendo deixar de ser considerada a questão da valorização da profissão docente. Como podemos ver os três pares destacados com essa pesquisa, são dimensões da clássica oposição entre teoria e prática: por um lado, universidade, teoria e formação e, por outro, escola, prática e atuação docente.

A presente pesquisa não buscou apenas apresentar resultados. Ela foi realizada no intuito de contribuir para o surgimento de novas propostas, ou que esta proposta do PIBID continue ‘sendo desenvolvida, sobretudo ampliada e melhorada a cada dia, a fim de superar as dificuldades e proporcionar uma formação de qualidade para nossos futuros professores, aqueles que irão ensinar nossos filhos e filhas e que ajudarão a construir a sociedade em que vivemos.

As reformas que têm sido implementadas no ensino deixam em aberto a questão do saber dos professores vinculada à sua identidade profissional e ao papel que desempenham. Devemos pensar a formação que é oferecida hoje nos cursos de formação docente, para não cometermos erros ou estabelecer concepções contraditórias sobre o saber dos professores e de sua função tanto na escola quanto na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. L. F. **PIBID Biologia na UFRPE**: Dois Anos de Unidade Teórica-Prática na Parceria Universidade-Escola. Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, LDA, 2009.

BARROS, J. P. P., PAULA, L. R. C. de, PASCUAL, J. G., COLAÇO, V. de F. R. e XIMENES, V. M. **"O conceito de "sentido" em Vygotsky" Considerações Epistemológicas e suas Implicações para a Investigação Psicológica.** Psicologia & Sociedade; 21 (2): 174-181, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 38**. Brasília, 12 de dezembro de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria normativa nº 16**. Brasília, 23 de dezembro de 2009a.

BRASIL. MEC/SESU/DIFES. Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais. **Relatório do Primeiro Ano**. Brasília/DF, out. 2009b.

BRASIL. MEC/CAPES/DEB. **Relatório de Gestão da Diretoria de Educação Básica.** 2009-2011. 2012. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf>. Acesso em: 28 maio 2013.

CANAN, S. R. PIBID: Promoção e Valorização da Formação Docente no Âmbito da Política Nacional de Formação de Professores. **Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 4, n. 6, p. 24-43, jan./jul. 2012.

CAPES. **PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. 2013. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>. Acesso em: 1 jul. 2013.

CURY, C. R. J**.** A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125-142.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **Formação de professores:** Pesquisas, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FRANCO, M. E. D. P.; BORDIGNON, L. S.; NEZ, E. **Qualidade na Formação de Professores**: Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) como Estratégia Institucional. 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2061/744>. Acesso em: 30 nov. 2013.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, set. 2002.

GATTI, B. A. A **construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A. **Políticas e práticas de formação de professores**: Perspectivas no Brasil**.** Campinas, 2012.

GATTI, B. A. *et al.* **Atratividade da carreira docente no Brasil**. Relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores no Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

INEP/MEC. **Escassez de professores no Ensino Médio**: Propostas estruturais e emergenciais. Brasília, 2007.

LARGO, V.; ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M**. Os Sentidos da Aprendizagem Docente Durante o Projeto PIBID/Matemática**: Um Estudo de Caso. Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

LUDKE, M. O professor, seu saber e sua pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 77-96, 2001.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n. 74, p. 121-142, abr. 2001.

MORAES, R. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, ano XXII, n. 37, p. 7-31, 1999.

NEVES, E. R.; HERNECK, H. R. **Professoras da Educação Básica e Bolsistas do PIBID**: o Aprendizado da Docência por Meio da Troca de Saberes. Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, n. 74, p. 27-42, abr. 2001.

OLIVEIRA, M. G. O PIBID-FAE/UFMG e os Processos de Significação da Prática Docente. **RBPG**, Brasília, supl. 2, v. 8, p. 469-485, mar. 2012.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. **Química Nova Escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, nov. 2012.

ROSSI, A. V. O PIBID e a Licenciatura em Química num Contexto Institucional de Pesquisa Química Destacada: Cenário, Dificuldades e Perspectivas. **Química Nova Escola**, v. 35, n. 1, fev. 2013.

SÁ, L. P. Narrativas Centradas na Contribuição do PIBID para a Formação Inicial e Continuada de Professores de Química. **Química Nova Escola**, v. 35, n. 1, fev. 2013.

SILVA, J. G.; CHAGAS, L. M. C.; ALVES, M. P. C**. PIBID**: A Experiência da Sala de Aula na Formação Inicial de Professores. 2009. Disponível em: <http://www.cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT03/3.1.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2013.

SILVA, L. G. F.; LOPES, R. L. S. U.; SILVA, M. F.; TRENNEPOHL, W. J. Formação de Professores de Física: Experiência do PIBID Física da Universidade Federal de Rondônia. **RBPG**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 213-227, abril 2012.

SOCZEK, D. PIBID como Formação de Professores: Reflexões e Considerações Preliminares. **Formação Docente**, Belo Horizonte: Autêntica, v. 3, n. 5, p. 57-69, ago./dez. 2011.

STANZANI, E. L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As Contribuições do PIBID ao Processo de Formação Inicial de Professores de Química. **Química Nova Escola**, v. 34, n. 4, p. 210-219, nov. 2012.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./fev./mar./abr. 2000.

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

UFSJ. **UFSJ em Números**. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/pplan/UFSJ_em_numeros_producao.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2013.

YAMIN, G. A.; CATANANTE, B. R. **Viver o "Coração da Escola**": Possibilidades Geradas pelo PIBID para a Construção do Fazer Docente. 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/GianaAmaralYamim_res_int_GT3.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2013.

ZEULLI, E.; BORGES, M. C.; ALVES, V. A.; OLIVEIRA JUNIOR, A. P. **O PIBID e a Formação Inicial dos Professores da UFMT**: Diferentes Experiências entre seus Atores. Campinas: XVI ENDIPE, UNICAMP, 2012.

ANEXO

Questionário do egresso

Nome: _____ Idade:____

1) Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino

2) Ano em que se formou na UFSJ: _____

3) Curso de graduação em que se formou: _____

4) Tempo de participação no PIBID, em meses:_____

5) Sobre as contribuições do PIBID para a sua formação docente na Universidade, você considera que:

( ) participar do PIBID contribuiu muito para a qualidade da formação recebida.
( ) participar do PIBID contribuiu satisfatoriamente para a qualidade da formação recebida.
( ) participar do PIBID contribuiu pouco para a qualidade da formação recebida.
( ) participar do PIBID não influenciou na qualidade da formação recebida.

6) Atualmente, você exerce a profissão docente?
( ) Sim
( ) Não

Caso a resposta à questão 6 tenha sido "NÃO", vá para a última questão!

7) Em que nível de ensino você atua?

( ) Ensino Fundamental público.
( ) Ensino Médio público.
( ) Ensino Fundamental privado.
( ) Ensino Médio privado.
( ) Ensino Superior público.
( ) Ensino Superior privado.
( ) Outro. Especifique _____

Observação: nesta questão, cabe mais de uma resposta.

8) Numa escala de 0 a 10, qual seu grau de satisfação para com a profissão de professor?
( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

9) Você pensa em continuar na profissão docente?
( ) Sim

( ) Não. Por quê?_____
_____
_____
_____

10) Se você não trabalha como professor, assinale a opção que contempla a sua situação.

( ) Já exerci a profissão, mas abandonei. Indique o tempo de exercício: _____
( ) Já exerci a profissão e pretendo voltar a exercer. Indique o tempo de exercício: _____
( ) Nunca exerci a profissão.

"Obrigado pela sua colaboração!"

APÊNDICE

Composição das Categorias Estabelecidas

Categoria 1: O PIBID como motivador na escolha do exercício da profissão.

Flávia - 1 - O PIBID foi determinante, pois o interesse principal ao iniciar a graduação não era o exercício da profissão docente. O interesse inicial era trabalhar só com pesquisa. Não era ser professora de jeito nenhum.

2 - O PIBID serviu para me motivar. Eu aprendi muito no Programa. Foi fundamental.

3 - Se não tivesse participado do Programa, não teria escolhido o exercício da profissão docente.

Márcia - 6 - Tive a possibilidade de realmente conhecer um pouco da minha profissão, que escolhi para exercer.

7 - Antes do PIBID, quando iniciei a graduação, eu tinha uma visão totalmente diferente do que seria uma aula mesmo.

12 - Ampliou minha visão, quanto às barreiras, a vida na escola que veremos diretamente

15 - Só tenho a agradecer e falar que acho que o Programa é muito rico, muito bom, que deve ser sempre ampliado e melhorado.

Diego - 1 - Eu entrei no PIBID na busca de ver a necessidade de onde eu atuaria no Ensino Médio.

5 - Eu ainda não tinha certeza de que seria professor. Muito egresso não continua na carreira docente. E eu não sabia, não tinha certeza. Mas o PIBID contribuiu muito para eu ter a certeza de continuar a trabalhar como professor.

7 - A aplicação direta nas escolas de atividades e projetos serviu para me motivar a continuar trabalhando como professor

Maria - 4 - Eu não tenho que falar mal do PIBID. Eu só tenho que falar bem, que só me ajudou no aspecto de ser uma professora.

5 - Quando entramos para a faculdade, não temos muita noção do que é ser um professor, e no PIBID fomos ter essa noção.

6 - Quem pode, no meu caso, quem fez faculdade de Matemática para dar aula, é por que ama. Então, no PIBID, pudemos discutir muito isso.

7 - Todo mundo que ama a profissão docente tinha que fazer o PIBID para entender o que é.

10 - A principal influência do PIBID na formação é que, como havia muita desistência do curso, eu consegui enxergar, com o PIBID, que era aquilo que eu queria, que eu quero dar aula, ser professora, apesar das dificuldades.

11 - O PIBID passa tudo isso, tanto do lado profissional quanto ao lado emocional.

14 – Eu, M2, acho que, se não tivesse participado do PIBID durante minha formação, seria mais uma professora, sem ideias, sem uma visão ampla.

19 - Foi muito importante. Se eu não tivesse participado do Programa, eu não teria essa cabeça.

22 - Não sei se teria como ser melhor. Mas, durante minha participação, o que vivenciei foi muito válido para minha formação e eu só tenho que falar bem do Programa.

Categoria 2: O PIBID como viabilizador da formação didática ou orientador da prática docente.

Flávia - 4 - O PIBID foi responsável pela formação da minha identidade docente. Foi fundamental.

5 – Hoje, ao entrar em uma sala de aula, não quero só repassar o material produzido em outro lugar, mas elaborar novas construções de conhecimento por meio de pesquisa, reflexão da prática e elaboração de materiais.

7 - A prática é toda voltada para o que aprendi no PIBID, pois aprendi a pesquisar, preparar a aula, discutir a aula aplicada e pensar na avaliação.

11 - Aprendi a trabalhar com a situação que tinha, não a situação ideal, porque reclamar que não tem como trabalhar é diferente, ou não tem isso ou aquilo. Isso me ensinou a abrir a mente para ver as outras coisas positivas.

12 - O PIBID é muito importante para os alunos das licenciaturas, principalmente para os da área de Exatas, na qual a didática é um pouco pobre em relação a outros cursos. Foi o que percebi em relação à minha formação.

Paula - 1 - O PIBID ajudou, porque o curso de formação em si na área de Didática deixa a desejar. É bom, mas nem tudo.

4 - O PIBID está ajudando muito. Na teoria, nem sempre se refletia. Às vezes, estudamos a teoria mais é para a prova mesmo. Agora, com o PIBID, não. Nós refletíamos.

5 - Planejar as aulas é a parte mais difícil. Então, sempre que posso, sabendo que meu tempo é corrido, eu recorro aos materiais do PIBID para ver objetivos que tenho que utilizar para elaborar as aulas.

Bruno - 1 - No geral, essa experiência que tive no PIBID foi muito positiva, pois, quando saímos de um curso de licenciatura, ficamos sem saber como iremos dar uma aula.

Márcia - 14 - Isso foi muito rico. Não chegamos em sala de aula crus. Já temos essa vivência, e isso é muito bom tanto para o professor quanto para o aluno que está dentro de sala, que sente que você tem mais tranquilidade e calma ao explicar o conteúdo.

Diego - 6 - Tive a oportunidade de vivenciar práticas de ensino e estudar mais.

11 - Pude desenvolver e partilhar com meus colegas outros projetos. Então, poder pensar e trocar ideias. Esse compartilhamento de ideias que o outro já vivenciou, eu uso até hoje em sala de aula.

Maria - 8 - O PIBID faz criar desenvoltura, perder a vergonha. Você passa a falar para outras pessoas. Então, isso me ajudou muito, por ser tímida, pois não conseguia falar em público. Então, ajudou-me demais a enfrentar uma sala de aula.

9 - O PIBID conseguiu me passar como eu deveria agir em uma sala de aula, como deveria falar, me expressar e escrever.

12 - O PIBID passou muita segurança para minha formação.

Categoria 3: A importância do exercício da prática docente no PIBID.

Paula - 2 - Ficamos muito na teoria e, no PIBID, fomos para a prática mesmo.

Bruno - 5 - Discutíamos com os alunos, o que eles achavam, sempre inserindo os conceitos que foram discutidos em sala de aula. Essa parte foi bem mais proveitosa.

6 - Temos muitas teorias das matérias de atuação. Vemos teorias de como e o que ensinar e como proceder. Mas o que faltava era a prática, e o PIBID nos trouxe essa prática, pelo menos no meu caso.

9 - A primeira vez em que eu dei uma aula, pude inserir os conceitos que aprendi no PIBID. Eu achava que era o bicho de sete cabeças, mas foi bem tranquilo.

10 - Os alunos interagem a partir do momento que eles expõem suas ideias. Eles discutiam sobre determinados assuntos, demonstrando interesse. Então, isso era um ponto positivo.

11 - De uma forma muito positiva, foi muito gratificante participar [do PIBID], e tudo o que aprendi lá, eu estou levando e vou levar para a sala de aula como docente.

Márcia - 13 - Quando estudamos, temos uma visão distante do ambiente escolar, e o PIBID tornou essa visão prática, que, além de estudarmos, estamos dentro desse ambiente, vivendo e vivenciando tudo que passa ali dentro.

16 - É um Programa que ajuda muito o professor

Maria - 2 - Sem experiência, eu consegui dar esse tanto de aula, que eu tinha pegado, tranquila. Recebi vários elogios, e isso foi influência do PIBID. Se não fosse o PIBID, eu não saberia lidar com essa situação.

3 - Todos ficaram admirados. A diretora ficou admirada, porque eu conseguia lidar tão bem com os alunos, porque tinha tantas ideias novas, porque eu tinha tantas atividades, se eu era recém-formada, e isso foi influência do PIBID.

16 - Quando fiz o PIBID, não era professora, estava aplicando um método, conseguindo me aproximar dos alunos. Não saí direto da faculdade para a sala de aula.

17 - No meu modo de ver, esse contato na minha formação foi muito importante. Acho que seria uma professora totalmente diferente se não tivesse participado do Programa.

Categoria 4: A inovação metodológica proporcionada pelo PIBID.

Flávia - 9 - No PIBID, conheci o CBC, e hoje eu já elaboro minhas aulas me apoiando no CBC. E tento trabalhar a interdisciplinaridade. Foi fundamental, e essas coisas aprendi no PIBID.

Márcia - 1 - É muito bom para a minha prática hoje. Não fico só pensando em teoria de antigamente, que é o quadro e o giz.

2 - Eu levo aulas diferentes, penso em maneiras diferenciadas de dar os temas e os conteúdos, e isso ampliou e ajudou muito.

3 - É difícil fazer aulas diferenciadas como fazíamos e aplicávamos no PIBID, mas é do que os alunos mais gostam. Eles adoram essas aulas diferenciadas e aprendem muito mais. Então, abre essa visão.

4 - Na forma diferenciada, eles aprendem com muito mais facilidade. É melhor porque não precisa dar tantas aulas. Você dá menos aula para passar o mesmo conteúdo.

8 - Minha visão era de reproduzir a aula do jeito que tive com meus professores: quadro e giz. Quando entrei para o PIBID, eu mudei muita coisa, alterei muita coisa.

9 - Algumas oficinas, por exemplo, que fazíamos no PIBID, são de fácil aplicação em sala de aula. Por exemplo, a aplicação do Teorema de Pitágoras, dá para eles comprovarem realmente, por meio da geometria, dos quadrados, das somas das áreas, a existência da fórmula. Ver que não veio do nada.

10 - Quando provamos isso dentro de sala, o porquê de como chegou àquele teorema, não só no quadro. Por exemplo, essa oficina que usamos. Eles têm um maior aproveitamento, ou

seja, em vez de usar uma, duas ou três aulas para isso, os alunos conseguem compreender isso muito mais rápido, visualizando o teorema de uma outra forma.

11 - Tento fazer aulas diferenciadas ao máximo que eu posso, porque na Matemática é muito difícil, têm muitos conteúdos que não têm possibilidade. Mas quando eu vou fazer o planejamento, eu já tento ver o que de diferente para uma aula mais prática e agradável eu posso dar. Então, isso, essa visão, eu adquiri com o PIBID.

Bruno - 2 - A metodologia do projeto do PIBID entrou praticamente nas novas tecnologias. Então, inserimos essas novas metodologias na escola durante um ano de PIBID.

4 - Então, foi mais no sentido de tornar a aula o mais interessante possível e o menos maçante.

8 - Você chega lá [na aula], você tem que abordar uma parte geral, você tem que ver que não pode chegar ensinando um conceito isolado, você tem que fazer uma interligação, seguindo um fluxo, um dinamismo, e esse foi o principal ponto que achei positivo no PIBID.

12 - Tínhamos uma ideia muito limitada de como dar aula, e o PIBID amplia essa ideia, tornando a aula menos maçante e mais interessante.

Diego - 2 - O objetivo era estudar os currículos, porque tem a parte do CBC que é o currículo, poder estudá-lo e aplicá-lo no ensino.

4 - Eu pude ajudar a desenvolver atividades, com recurso de vídeo, jogos, e isso contribuiu muito para mim hoje.

8 - Levo até hoje o que aprendi, o que tive a oportunidade de participar, e eu sempre tento levar para a sala de aula e diversificar as aulas.

9 - O que vivenciei no PIBID foi para estimular a desenvolver esse trabalho de trazer um pouco disso aqui para a escola, tentar fazer um experimento e outro.

10 - Facilita muito a prática, porque lá, no curso, eu participei de dois editais. Então, eu pude conhecer muita gente, e isso trouxe outras práticas.

12 - Faço os materiais que eu preparava em São João e utilizo, levo para a sala de aula e as respostas foram praticamente as mesmas daí.

13 – Desenvolvi atividades com o uso de materiais do dia a dia e faço o uso de experiências.

Maria - 13 - O que consegui tirar do PIBID foi uma maneira diferente, gostosa, de dar aula.

18 - Eu consigo ser uma pessoa criativa. Por tudo que vi no Programa, eu consigo criar, ter novas ideias, procuro pesquisar. Sou uma pessoa que vê tudo diferente, até me comparando com muitos colegas de trabalho.

20 - Eu não tive problema nenhum com nenhuma sala e com nenhum de meus alunos, porque eles se depararam com uma maneira nova, gostosa, de dar aula.

21 - Tive e tenho muitos elogios hoje, mais pela maneira que dou aula, pela maneira criativa, expositiva de dar aula, e isso aprendi com o PIBID.

Categoria 5: O PIBID como recurso no trabalho das especificidades das turmas e dos alunos.

Flávia - 6 - Para elaboração das aulas, procuro pesquisar qual seria a melhor forma de trabalhar e preparar um material para as turmas, lembrando que nem tudo o que se aplica em uma turma poderá ser aplicado em outra da mesma forma, e essas coisas eu aprendi no PIBID.

8 - Trabalhávamos no PIBID com uma perspectiva crítica, em cima da motivação do aluno, construindo material específico para uma turma, e não ficar só repassando as atividades. Tinha que pensar porque levávamos aquele material para a sala de aula.

Bruno - 3 - Tivemos uma ideia de como seguir a dinâmica com os alunos.

7 - O PIBID veio justamente para isso. Ele dá uma noção da dinâmica a seguir com os alunos. Então, quando eu vou dar uma matéria, vejo o que eu posso e o que eu devo abordar para aqueles alunos daquela idade e daquela série.

13 - Grande parte dos professores que dão aula na rede estadual ficam muito acomodados, e isso acaba refletindo no desinteresse dos alunos. Eu acho que o PIBID tem essa ideia de resgatar o interesse dos alunos

Maria - 1 - No estágio, não dava para conhecer o aluno tão de perto. No PIBID, na nossa experiência dentro de sala, deu pra chegar mais perto.

15 - Eu acho que se não tivesse participado do PIBID não conheceria os alunos de perto.

Categoria 6: Relação escola/universidade proporcionada pelo PIBID.

Flávia - 10 - Aprender as coisas na universidade e ir aplicar na escola. Após aplicar na escola, poder voltar à universidade e discutir, e isso me ensinou muito.

Márcia - 5 - Trouxe-me muita coisa boa, interessante na minha formação, porque eu pude estar dentro da escola, estar mais próxima do meu futuro ambiente de trabalho. Então, isso foi muito rico para mim.

Paula - 3 - Estudava a teoria e íamos para a sala de aula, observava e voltava para fazer a reflexão do que tinha que mudar, o que estava bom, elaborar outras atividades em conjunto e voltar e aplicar a atividade.

6 - O PIBID tem que aproveitar a oportunidade, o tempo. Quando eu entrei aqui na escola, eu não tinha prática nenhuma. Mas quando falei que participei do PIBID um ano e meio, eles

falaram: *participou do PIBID tá ótimo, porque a gente tem experiência com o PIBID*. Elogiam muito o PIBID aqui.

Diego - 3 – Então, eu entrei no PIBID para entrar na sala de aula e conhecê-la.