

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DAS LICENCIATURAS INTERDISCIPLINARES
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS/LÍNGUA PORTUGUESA

THIAGO DA SILVA QUADRO

**O PIBID NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM LINGUAGENS E CÓDIGOS:
contribuições e perspectivas**

São Bernardo – MA

2016

THIAGO DA SILVA QUADRO

**O PIBID NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM LINGUAGENS E CÓDIGOS:
contribuições e perspectivas**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura de Linguagens e Códigos da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, como requisito parcial à obtenção do grau de Licenciado em Linguagens e Códigos – Língua Portuguesa.

Orientador(a): Prof. Me. Bergson Pereira Utta

São Bernardo – MA

2016

Quadro, Thiago da Silva.

O PIBID na formação para o trabalho docente no curso de licenciatura interdisciplinar em linguagens e códigos: contribuições e perspectivas /Thiago da Silva Quadro – São Bernardo, 2016.

59f.

Orientador: Bergson Pereira Utta

Monografia (Graduação em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa)–
Universidade Federal do Maranhão, 2016.

1. Formação inicial. 2.PIBID 3.Prática docente. I. Título.

CDU 373.5

THIAGO DA SILVA QUADRO

**O PIBID NA FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE NO CURSO DE
LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM LINGUAGENS E CÓDIGOS:
contribuições e perspectivas**

Monografia apresentada à Coordenação do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos do Centro das Licenciaturas Interdisciplinares da Universidade Federal do Maranhão, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Linguagens e Códigos/Língua Portuguesa

Orientador(a): Prof. Me. Bergson Pereira Utta

Aprovada em _____, de maio de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA:

Prof. Me. Bergson Pereira Utta
Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos
Universidade Federal do Maranhão
Orientador

Título e Nome completo
Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos
Universidade Federal do Maranhão
1º Examinador

Título e Nome completo
Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos
Universidade Federal do Maranhão
2º Examinador

À Deus. Aos meus pais que depositaram total confiança em mim. Aos meus irmãos que sempre me apoiaram. Aos meus amigos que sempre compartilharam e acreditaram junto comigo em minha conquista. Em especial aos profissionais da educação, a estes dedico meu respeito, amor e admiração.

AGRADECIMENTOS

Após uma longa jornada de muita dedicação e estudo, o sonho enfim se concretiza, e hoje, graças a meu empenho e muita força de vontade, comemoro mais uma vitória. Vitória esta que teve um apoio fundamental de muitas pessoas e lugares. Assim, prossigo afirmando que sem este apoio eu não teria tido êxito na produção deste trabalho e nem sucesso no primeiro passo rumo a minha carreira profissional. Então quero aqui agradecer:

Primeiramente, à Deus que é o grande autor da minha vida, sempre me amparou e tem feito de mim uma pessoa a cada dia melhor, além de estar ao meu lado me guiando e me abençoando com seu infinito amor e bondade.

À minha família, que são os grandes incentivadores desse grande sonho. Agradeço em especial aos meus amados pais, José Edimar Quadros (homem de muita sabedoria, que carrega consigo princípios e valores que refletiram e ajudaram a construir a pessoa que sou hoje) e Maria de Fátima Silva (mulher guerreira, batalhadora e a principal motivadora desse meu sonho, mulher de extrema bondade e amor, faz tudo sempre pensando no próximo e com aquele sorriso lindo e contagiante) - meus exemplos de vida. Aos meus irmãos Romário Quadro e Kimária Quadro pelo incentivo e por acreditarem sempre em mim. Aos meus avós maternos, Luís e Floriza Caú, e, paternos Bibi e Luís Chuíba, pelo carinho, preocupação e muitas orações em ver seu netinho lindo e amado formado.

Agradeço também em especial a Márcia Diniz que num momento difícil de minha vida me estendeu sua mão generosa e me ofereceu abrigo e o conforto da casa de seus pais. Nestes quatro anos morando em sua residência construí uma segunda família, criei laços muito fortes com sua mãe, dona Maria dos Santos, que hoje tenho como uma segunda mãe - mulher generosa, determinada e que me deu muito amor e carinho ao longo desses quatro anos morando em São Bernardo-MA. A seu Zé Caipira, homem de muita paciência, que tenho como um verdadeiro pai, agradeço pelos muitos conselhos, as experiências que adquiri com suas agradáveis prosas e principalmente pelo apoio e abrigo em sua casa.

Aos meus queridos amigos universitários, Carlos Macêdo, Iara Santos, Silene Maia, Nathana Diniz, Layane Lino, Leonara Oliveira, Thaís Luana, Fernanda Ítala, Léia Meireles, Adriana Coelho e a Renália Rafaela - o famoso (Blocão) - por me proporcionarem momentos ímpares e inesquecíveis, gerando muita troca de conhecimento, alegrias e diversão na graduação

Em especial aos meus parceiros e irmãos Carlos Macêdo e Thaís Luana por

estarem sempre ouvindo minhas angústias e desesperos. Agradeço infinitamente por sempre estarem me incentivando e me colocando 'pra cima'. Agradeço pela ajuda, ideias, bons e tristes momentos compartilhados, por serem meu incentivo no dia a dia. Amizade eterna.

Ao orientador e amigo, professor Me. Bergson Utta pela paciência, orientações e pelo conhecimento que me proporcionou com os muitos textos e leituras feitas. Agradeço por toda a atenção e contribuição dada na minha construção profissional.

À Universidade Federal do Maranhão que me acolheu positivamente no sentido de me oferecer muito conhecimento, pesquisa e amadurecimento intelectual, além de ter me dado a honra de trocar conhecimentos com mestres que marcaram minha caminhada acadêmica, sendo eles: Kátia França, Rachel Tavares, Lourdilene Vieira, Karina Veloso, Heridan Guterres, Bergson Utta, Maria Francisca, Willison Carvalho, Janine Perine, Claudia Moraes, Marcelo Nicomedes, Glória Fernanda e Valnecy Corrêa. Obrigado por sempre me incentivarem e hoje procuro seguir seus passos, verdadeiros modelos, obrigado pelos ensinamentos e contribuições.

Ao programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) por ter me proporcionado realizar uma pesquisa de tamanha relevância para o meio educacional. Aos participantes bolsista do PIBID envolvidos na pesquisa que contribuíram com informações de grande valia para este estudo.

Ao Cássio da xerox que sempre com seu bom humor ouvia as minhas histórias e contava as suas, enquanto imprimia os muitos textos que li ao longo desses quase cinco anos de curso.

Enfim, aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização desse trabalho.

Obrigado a todos!!

“Feliz é quem encontra sabedoria, e quem adquire entendimento, pois o lucro da sabedoria é melhor que o da prata; sua renda é melhor do que o ouro. É mais preciosa que as joias, e nada do que possas desejar se compara a ela”.

(Provérbios 13, 14 e 15)

RESUMO

Este trabalho de pesquisa buscou refletir sobre o PIBID na formação para o trabalho docente no Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos da UFMA situado no município de São Bernardo-MA, quanto às contribuições e perspectivas. Para a realização do trabalho docente, é mister que o professor desenvolva sua ação concatenada com uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade escolar, bem como consciente do momento histórico-político-econômico em que está inserido, principalmente por ser uma época marcada por transformações e avanços científicos e tecnológicos. Neste sentido, o PIBID traz grandes contribuições para o alcance dos melhores resultados para o discente em formação, inserindo-o na realidade das escolas pelo desenvolvimento de atividades planejadas e, sob a orientação de professores, caminhar para uma formação sólida, aliada a teoria e a prática. Esta pesquisa teve uma abordagem qualitativa sob pressupostos etnográficos, baseados, fundamentalmente, nos estudos de Marli André (2012) e Godoy (1995), pelo uso da técnica de análise de conteúdo dos dados coletados. Nos debruçamos também sobre os estudos de Pimenta (1997), Tardif (2014), Tardif & Lessard (2014), bem como Pires & Moraes (2014) e Meireles et al (2014), que nos ajudaram a compreender o professor de formação docente, bem como conhecer o PIBID sob uma nova perspectiva. Por meio de entrevista com alguns bolsistas do Programa, pudemos analisar, para depois, interpretar e poder aferir considerações sobre suas atividades, refletindo sobre os impasses e perspectivas que o PIBID propiciou para a vida pessoal e profissional destes estudantes. Concluímos que a vivência desde cedo no ambiente escolar pode permitir aos que iniciam a docência mais cedo, entender que caminhos seriam mais apropriados ao exercício docente, bem como conhecer os problemas atrelados à educação no ambiente escolar, visando compreendê-la, analisá-la e desenvolvê-la como maior segurança.

Palavras-chave: Formação Inicial. PIBID. Prática docente.

ABSTRACT

This research sought to reflect about the PIBID in training for the teaching work in the Interdisciplinary Degree Course in Languages and Codes situated in the municipality São Bernardo-MA, about the dilemmas and perspectives. For the realization of the teaching job, is mister teacher develops its action concatenated with a critical- reflexive attitude in the face of reality, as well as the assenting political-economic- historical moment in which it is inserted, mainly for being an era marked by transformations and scientific and technological advances. In this sense, the PIBID brings big contributions to the achievement of the best results for the students in training, inserting it in the reality of schools by developing planned activities and, under the guidance of teachers, walking into a solid training, combined with theory and practice. This had a qualitative approach under ethnographic assumptions, based primarily on studies of Marli André (2012) and Godoy (1995) by the use of the technique of content analysis of the data collected. We are discussing also about Pimenta studies (1997), Tardif (2014), Tardif & Lessard (2014), as well as Pires & Moraes (2014) and Manning et al. (2014), which helped us, understand teacher education, as well as meet the PIBID under a new perspective. Through the interview with some scholars of the program, we were able to analyze, for then, interpretation and be able to analyze, for then, interpretation and able to assess its activities reflecting considerations about the dilemmas and perspectives the PIBID provided for personal and professional lives of these students. We conclude that experience early on in the school environment can allow those who began teaching early, understand that would be more appropriate ways to exercise, as well as meet the problems linked to education in the school environment in order to understand it, analyze it and develop it with greater security

Keywords: Initial Training. PIBID. Teaching Practice.

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DEB - Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES - Instituição de Ensino Superior

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LLC - Licenciatura em Linguagens e Códigos

LCN - Licenciatura em Ciências Naturais

LCH - Licenciatura em Ciências Humanas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PRODOCÊNCIA - Programa de Consolidação das Licenciaturas

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PPP - Projeto Político Pedagógico

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAC - Sistema de Auxílios e Concessões

TICS - Tecnologias de Informação e Comunicação da Educação

UFMA - Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE	15
2.1 O professor no século XXI	15
2.2 A formação de professores: A universidade no contexto atual	18
2.3 A formação de professores: Os saberes docentes na construção da identidade profissional	22
3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)	29
3.1 O PIBID no Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – UFMA	33
3.1.1 Conhecendo o subprojeto interdisciplinar do Curso de LLC	33
3.1.2 Caracterizando o espaço de inserção do PIBID	35
4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	36
4.1 Caracterização da pesquisa	36
4.2 Panorama da pesquisa: local, participantes, percurso	39
5 ANÁLISE DOS DADOS	46
5.1 Percepções e contribuições dos participantes do subprojeto PIBID-LLC: uma análise reflexiva sobre a formação inicial docente	46
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	55
REFERÊNCIAS	57
APÊNDICES	60
ANEXOS	63

1 INTRODUÇÃO

A docência passou por grandes mudanças até chegar ao estado em que se encontra hoje. É interessante observarmos que a profissão docente, por um certo período, assumiu o papel de técnico do ensino, cujo conhecimento era exclusividade do professor e a ele era delegado normas e técnicas as quais precisaria ter domínio. No entanto, esta perspectiva, com o passar dos tempos, foi sendo combatida, pois conforme estudos e pesquisas desenvolvidas, o professor não é e nem deve ser encarado como o detentor exclusivo do saber, mas sim o mediador do ensino-aprendizagem de seu aluno, permitindo-o ser um indivíduo consciente e crítico perante sua realidade.

Compreendendo as exigências atuais da profissão docente, em que o professor tem que desenvolver um trabalho concatenado a uma atitude crítico-reflexiva diante da realidade escolar, e inserido em uma época marcada por transformações e avanços científicos e tecnológicos. A formação inicial docente deve caminhar lado a lado ante a essas mudanças que vão desde paradigmas sociais, culturais, econômicos e políticos.

Diante do panorama atual da educação cujo o professor está inserido, o objeto de estudo desta pesquisa surgiu a partir de discussões com os acadêmicos do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no Campus Universitário da UFMA de São Bernardo-MA. Nesse momento nossos interlocutores foram indagados sobre as reais contribuições deste programa à formação inicial docente, premissa esta pela qual tomamos por base.

Com a proposta de incentivar, estimular e valorizar a formação docente, o PIBID surgiu para proporcionar ao discente uma melhor compreensão sobre a realidade escolar, inserindo-o, portanto, nela. Em vista desta proposição, elucidamos o seguinte questionamento: quais os impasses e perspectivas que o PIBID pode oferecer à formação docente?

Na tentativa de responder a esta indagação, o trabalho traz alguns depoimentos de bolsistas e ex-bolsistas do programa, relatando suas trajetórias e experiências vivenciadas.

A pesquisa se desenvolveu em uma abordagem qualitativa sob pressupostos etnográficos, baseados, fundamentalmente, nos estudos de Marli André (2005, 2012). A respeito da análise e interpretação dos dados, utilizamos o aporte teórico de Godoy (1995a, 1995b) em vista da técnica de análise de conteúdo.

O trabalho divide-se em quatro capítulos que tem por objetivo entender a formação inicial docente e seus aspectos frente aos paradigmas atuais.

No primeiro capítulo, discorremos acerca da formação docente, tecendo um panorama histórico, em seguida compreendemos um pouco sobre o papel da universidade quanto instituição formadora de professores, em vista das dificuldades encaradas pelos licenciandos, que não se sentem confiantes de enfrentar a realidade escolar. Mais adiante ponderamos acerca dos saberes da docência, que são um conjunto de competências e habilidades que o professor tem que ter domínio para poder desempenhar um trabalho eficiente.

No segundo capítulo, tecemos algumas inferências sobre o programa PIBID, que tem como proposta a inserção do discente na sala de aula, tendo em vista a melhoria da Educação Básica e a valorização da formação docente. Empreendemos também uma reflexão sobre como funciona o programa em rede nacional.

No terceiro capítulo abordamos a natureza da pesquisa, sendo esta qualitativa, caracterizada pelo contato real do pesquisador com seu objeto de estudo, e etnográfica, no que concerne a cultura, crenças, práticas e valores que são atribuídos ao universo escolar. Abordamos, também, a técnica de análise de conteúdo, aplicada nas entrevistas que foram realizadas junto aos bolsistas e ex-bolsistas do referido programa, que serão analisadas no capítulo seguinte.

No quarto capítulo, tratamos sobre a análise e interpretação dos dados, aferindo considerações sobre as atividades dos bolsistas do PIBID, por meio das entrevistas realizadas com os mesmos, asseverando as contribuições que o programa propiciou tanto a vida pessoal quanto profissional deles.

Acreditamos que este tema poderá interessar não só aos profissionais da educação, como também das áreas afins. Poderá favorecer acadêmicos a um repensar de seu processo de formação, buscando viver experiências como a do PIBID, para um processo contínuo de conscientização e busca de alternativas para as dificuldades que enfrentam e as transformações que se fizerem necessárias. Poderá contribuir também na área de educação, desafiando as autoridades em se tratando de políticas de investimento na formação de professores, políticas que favorecem todo o processo inicial de formação de professores e que poderá dar um novo ritmo ao trabalho que precisará ser desenvolvido no futuro nas escolas.

2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PRÁTICA DOCENTE

2.1 O professor no século XXI

Vivemos em uma época marcada por muitas transformações no campo científico e tecnológico, ocorrendo em um ritmo acelerado, determinando novas necessidades nas mais diversas áreas.

Na área da educação, os professores que antes assumiam o papel de transmissores de conhecimentos, isso por acreditarem ser os detentores de todo o saber, agora são desafiados, colocando em questão seu papel de professor, suas responsabilidades e suas competências profissionais, exigindo deste, tornar-se um novo profissional, mais flexível, dinâmico e que interaja com as novas ferramentas tecnológicas existentes. Será pela busca de maior compreensão de novos paradigmas dos saberes científicos e tecnológicos, que o professor poderá entender as novas necessidades da sociedade contemporânea.

Sobre isso, Cox (2008) explica que na atualidade a quantidade de informações disseminadas ao homem tem gerado proporções grandiosas que exige dele uma capacidade de não apenas conhecer, mas de saber transformar essas informações em conhecimentos, de forma a usá-los a seu favor, tornando-se um sujeito apto a enfrentar as dificuldades propostas pela vida.

Tajra (2012) menciona que:

Diante do paradigma educacional emergente, podemos perceber o quanto o professor, como um dos agentes do processo da educação, precisa estar aberto para a nova realidade. Não existe mais a condição de o educador deter todo o conhecimento. Ele está em constante atualização e negociação para se adaptar às novas condições intelectuais e, para isso, ele precisa também se auto conhecer para que consiga interagir com todos e tudo que está ao seu redor, considerando sempre uma visão ecológica, em que esteja consciente das relações coletivas do seu próprio aprendizado (TAJRA, 2012, p. 112).

A autora vê o professor como um agente importante no processo educacional, mas ressalta que estes precisam atentar-se para as novas transformações que estão acontecendo na sociedade. Acredita também que o professor precisa fazer uma reflexão a fim de se autoconhecer para assim, lidar com os sujeitos que fazem parte do seu círculo interacional.

Mas, realmente, o que é ser professor hoje? Quais as exigências atuais e como a formação universitária tem alcançado resultados satisfatórios nesta formação? Quais as modernas tendências para o ensino que poderiam ser desenvolvidas pelos docentes para o alcance da aprendizagem discente?

Para entendermos como os professores da atualidade vem desenvolvendo sua prática profissional, será necessário voltarmos no tempo e refletirmos como era desenvolvida a prática dos docentes de outrora. Com a contribuição de Azevedo (et al, 2012), faremos uma breve trajetória desde as primeiras iniciativas institucionalizadas até os dias atuais, caracterizando os modelos de formação e também, o papel do professor no contexto da escola.

Na década de 60, os professores enquadravam-se como transmissores de conhecimento, centrados em um modelo da racionalidade técnica. Dessa forma, acreditava-se que para ser um bom professor era necessário ter domínio em uma determinada área específica do conhecimento que se ia ensinar.

Nos anos de 1970, os professores foram categorizados como técnicos de educação e as discussões giravam em torno da formação de um professor tecnicamente competente, ou seja, o professor seria concebido como organizador dos componentes que envolviam o processo ensino-aprendizagem, como por exemplo, os objetivos, seleção de conteúdo, estratégias de ensino e avaliação, objetivando resultados instrucionais, eficazes e eficientes. Essa formação visava um rigoroso treinamento técnico ocorrido por meio de materiais didáticos produzidos por outros, deixando os professores sem autonomia, pelo exercício de suas atividades sem um olhar crítico-reflexivo.

Já na década de 80, o termo professor foi substituído, passando a ser chamado de educador, ocorrendo uma forte oposição ao então modelo existente, distanciado da formação centrada nos métodos e treinamentos dos professores.

Neste período, já havia a necessidade de formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade, bem como fortalecer o comprometimento com as camadas populares que se faziam cada vez mais presentes no contexto escolar. Suscitaram-se também, discussões em torno da formação de professores, “reforçando a importância da escola na transformação da sociedade e, ao mesmo tempo de que sua ação docente precisaria estar associada a uma atividade social mais global” (MARTINS, 2008 apud AZEVEDO, 2012, p. 19). Percebemos um fortalecimento da valorização dos professores e a busca pela unidade teoria-prática.

Durante os anos de 1990, enfoca-se a importância do professor-pesquisador e as discussões giravam em torno da relação ensino-pesquisa. Fortalecia-se ainda mais o saber

escolar/docente e a formação prática do professor que articulasse a teoria e a prática, a pesquisa e o ensino, a reflexão e a ação, inclusive levando o professor a pesquisar o seu próprio trabalho docente. Vem à tona com grande enfoque os estudos sobre os saberes da docência, sob o olhar investigativo de Pimenta (1996), Garcia (1994), Perreud (1994) e Tardif (2014). Já nos anos 2000, discute-se a ideia do professor como pesquisador-reflexivo (AZEVEDO et al, 2012).

Todas estas discussões, apontam para um modelo da racionalidade prática, que requer um professor capaz de fazer suas próprias escolhas, de fazer reflexões sobre valores éticos e morais, que considere o desenvolvimento da pessoa e a colaboração entre iguais e que seja capaz de conviver com a mudança e a incerteza, assim, teremos um trabalho docente mais intencional, crítico e autônomo.

Tudo isso está relacionado ao estudo das competências, embasados nos estudos de Tardif (1996, p. 31-45) e Le Boterf (1994, p. 16-18), que abordam os conceitos de competência como um saber agir, pôr em ação de forma eficaz as diferentes funções de um sistema, operacionalizando diversos recursos, como o raciocínio, os conhecimentos, as ativações da memória, as avaliações, as capacidades relacionais ou os esquemas comportamentais.

Tardif (1996) e Le Boterf (1994), elucidam que competência profissional não se reduz a um saber e nem a um saber fazer, mas é um conceito sistêmico, uma organização inteligente e ativa de conhecimentos adquiridos, apropriados por um sujeito, e postos em confronto ativo com situações-problemas.

Sobre estas competências, Perrenoud (2000) aponta algumas que ele acredita constituírem-se como um recurso essencial para o ofício do professor. Entre elas: a) organizar e dirigir situações de aprendizagem, em que cabe ao professor transformar os conhecimentos em estratégias que oriente o trabalho na sala de aula na procura do conhecimento dos alunos; b) administrar a Progressão das Aprendizagens, que seria a capacidade que o professor teria de gerir uma sala de aula, lidando com as heterogeneidades de uma turma e criando situações que estimulem as aprendizagens dos alunos, efetuando os ajustes necessários a sua prática e às possibilidades dos alunos em lidar com os saberes; c) conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, cabendo ao professor a criação de novos espaços, a organização dos tempos de formação, as tarefas, os dispositivos didáticos, as interações, o ensino mútuo e as tecnologias de formação; d) trabalhar em equipe, compartilhando entre os membros que compõe a escola, que seria essencial para entender os trâmites que se desenvolvem neste ambiente, e ajudaria ao grupo de trabalho a enfrentar e analisar em conjunto situações

complexas; e) participar na administração da escola, que consiste em elaborar, negociar projetos da instituição, administrar os recursos da escola; coordenar, dirigir uma escola com todos os seus parceiros, organizar e fazer evoluir; f) informar e envolver os pais, ao dirigir reuniões de informação e de debate, envolvendo os pais na construção dos saberes. Além das habilidades na condução de reuniões e a consciência que os pais ocupam outra posição na escola, aceitar os pais, tal como eles são, em sua diversidade; g) utilizar as novas tecnologias como um profissional atualizado que proporcione a seus alunos novas metodologias nas aulas pelo uso de recursos tecnológicos, conciliando o seu trabalho com as ferramentas que tem ao seu dispor para facilitar as aprendizagens dos alunos; h) e, por fim, mas não se esgotando, as competências que o educador deve se apropriar, administrar a sua própria formação contínua, necessária para deixar cada vez mais o professor seguro e adaptado ao contexto de mudança do cenário educativo, que permite-lhe operacionalizar os recursos cognitivos.

Com este último ponto das competências a serem mobilizadas pelos professores, cabe-nos uma reflexão sobre a importância da formação de professores e suas vantagens na preparação deste professor do século XXI.

2.2 A formação de professores: A universidade no contexto atual

Acreditamos ser importante discorrer acerca da formação de professores analisando a universidade enquanto instituição formadora de futuros docentes, tendo em vista seu campo de atuação (a prática) e seu aporte/preparação teórico-metodológico (a teoria), fase denominada de formação inicial e que acontece enquanto os acadêmicos estão inseridos na universidade.

Diante das inúmeras discussões em torno da universidade enquanto instituição formadora, recorreremos aos estudos de Felden & Kronhardt (2011), Hypolitto (2009), Meireles (2014), Fonseca & Mendes (2014), Pires & Moraes (2014) e Vasconcelos (2011) para termos uma melhor compreensão desta instituição de ensino.

Antes de partirmos para a discussão consideramos pertinente levantar os seguintes questionamentos: A universidade tem alcançado resultados satisfatórios no que diz respeito a formação docente, tendo em vista essas novas exigências? Quais as exigências atuais com

relação ao ensino? Pelo processo de ensino-aprendizagem que se dá na universidade, os futuros professores estarão preparados para enfrentar a realidade escolar?

Primeiramente, cabe entendermos que esta instituição é um local cujo o ensino e a aprendizagem devem estar em constante interação, em prol dos saberes científicos e técnicos; também é um espaço voltado para a transmissão e o desenvolvimento das competências, das habilidades, produção e preparação de atividades profissionais nos aspectos artísticos, culturais, políticos e econômicos, conforme afirmam Felden & Kronhardt (2011).

Para que a formação docente em âmbito acadêmico seja significativa para o futuro professor, uma série de fatores têm que estar ligados e andar em perfeita harmonia. Moreira et al (2003 apud VASCONCELOS, 2011, p. 166) nos apresentam alguns pontos que enfatizam as nuances da universidade enquanto instituição formadora de professores:

- Estimular o desenvolvimento da consciência crítica, subsidiando os formadores;
- Ampliar espaços de participação em redes de discussão e produção coletiva;
- Voltar um olhar mais sensível ao processo ensino-aprendizagem e suas inter-relações no contexto universitário;
- Promover espaços de forma continuada aos profissionais docentes em serviço, com maior intensidade;
- Incentivar projetos de investigação-ação voltados para a prática pedagógica no ensino superior;
- Tornar as relações de poder mais participativas na universidade considerando as partes que a compõem;
- Tornar consciente e ressignificar o lugar e os valores socioeducativos conferidos aos cursos de graduação, buscando (des)hierarquizar a estrutura vigente - estrutura de poder das profissões;
- Rever a questão do conhecimento no interior das práticas curriculares, buscando uma diversidade de perspectivas que apontem para uma pedagogia universitária pautada na ética e na construção coletiva.

Esses pontos mencionados acima envolvem muitos aspectos internos e externos no que diz respeito às inter-relações que se dão na universidade (ensino, pesquisa e extensão) e são de suma importância para que a universidade forme professores competentes, participativos e críticos, propiciando aos discentes um desenvolvimento pleno como sujeito pessoal e profissional, tanto dentro quanto fora desta instituição. Como disse Hypolito (2009, p. 93), “A atualização e a investigação permanentes são um processo que aponta novos caminhos, a desafiar a necessidade de ultrapassar o descompasso da formação do professor e as exigências da sociedade moderna” (16).

Nos últimos anos muito se tem discutido sobre os avanços das ciências das tecnologias no campo educacional. Na universidade muitos professores estão aderindo ao uso dessas tecnologias como ferramenta para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Em consonância a esta realidade e observando a grade curricular do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos – UFMA, campus São Bernardo, foram criadas algumas disciplinas que trabalham na perspectiva do ensino tecnológico em sala de aula como, por exemplo, as TICs, que são as Tecnologias de Informação e Comunicação, Educação e Mídias e a própria disciplina de Didática. É claro que não podemos deixar de citar o processo de ensino das diversas áreas de conhecimento que se apropriam das TICs e que dão o tom para futuras experiências de ensino para estes discentes em formação. Essas disciplinas atualmente são essenciais para o processo formativo dos acadêmicos e ao docente cabe o papel de conscientizar-se e procurar a cada dia atualizar-se, especializar-se e firmar-se de vez neste contexto moderno de ensino.

Entretanto, Hypolitto (2009) diz que a universidade atualmente não prepara o aluno para ser um professor crítico e reflexivo, ela afirma que o aluno continua passivo, à espera das contribuições dos professores apenas memorizando e reproduzindo aquilo que o professor explicou/apresentou em avaliações que permitirá sua aprovação.

Esta mesma autora, pautada no que fala Vasconcelos (2011), explica que a formação docente apresenta muitos aspectos difíceis, pois a universidade falha quando trabalha teoria e prática, já que a instituição não consegue articulá-las de maneira indissociável, ou seja, teoria e prática na academia são trabalhadas desvinculadas uma da outra. A autora explica, ainda, que a teoria abordada é “abstrata” e a prática desenvolvida é “superficial”, “imediatista” e “não crítica”.

Do mesmo modo, Meireles, Fonseca & Mendes (2014) ressaltam que as universidades em seus planos de cursos projetam um “universo” totalmente diferente da realidade existente do contexto escolar.

Segundo os autores os cursos de formação docente estão com uma grade curricular que não favorece uma concreta reflexão teórico-prática, deste modo, as disciplinas trabalhadas são dissociadas da prática, com isso os docentes em formação se sentem inseguros e o medo se faz presente para lidar com as adversidades e os desafios que ocorrem no dia a dia da realidade escolar.

O professor em formação defronta-se muitas vezes com um choque de realidade ao adentrar nas salas de aula, justamente porque não vivenciou essa realidade ao longo do

curso. As universidades oferecem poucos momentos inserivos na escola, ou seja, é como se escola e universidade fossem desvinculadas uma da outra.

Pires & Moraes (2014) afirmam que:

A sensação da formação limitada, o choque de realidade e a complexidade das relações são aspectos marcantes no processo inicial do profissional docente. Diante dessa realidade complexa, muitas vezes o professor duvida de sua competência, sente-se um estranho no ambiente escolar, e muitos acabam desistindo de sua profissão. Essa desistência acaba sendo fruto de uma formação inicial onde o licenciando nunca teve a oportunidade de vivenciar e conhecer o ambiente escolar (PIRES & MORAES, 2014, p. 1202).

Pensando a prática docente no contexto real, percebemos o quanto isso reflete diretamente no comportamento do professor iniciante. São os momentos como o Estágio e/ou os subprojetos PIBID, dentre outras possibilidades atreladas às disciplinas de Prática como Componente Curricular (PECC) que nos aproximam ou mesmo nos colocam de frente com a profissão e, esses momentos são fundamentais para determinar se prosseguimos ou retrocedemos. Os primeiros anos da docência podem ser difíceis e conturbados, pois o professor ao enfrentar a realidade docente em seu campo de trabalho, vê-se diante de situações das mais diversas e adversas, tendo que entendê-las, conciliá-las, enfrentá-las e resolvê-las.

Vimos que a universidade enquanto instituição formadora de professores apresenta alguns problemas, necessitando mesmo (re)formular-se no sentido de pensar um ensino que abarque metodologias inovadoras e dinâmicas, repensando o ensino tradicional, que se mostra por vezes antiquado, obsoleto e não mais obtém êxito no processo educacional atual. Percebemos, ainda, que a teoria e prática devem desenvolver-se juntas na construção da identidade profissional, criando momentos interativos entre professores e alunos a fim de estabelecer um ensino consistente e que possibilite lidar e saber enfrentar as incertezas que a profissão demanda. É claro que este ensino está ligado às disciplinas ministradas ao longo do curso e que tem professores(as) que contemplam em sua prática pedagógica características e processos bem atuais que favorecem os discentes em formação.

No mais, a universidade é um espaço propício para transmissão e absorção de conhecimentos, é um espaço que serve para discutir, analisar e refletir os saberes. Também é um espaço que serve para dar suporte a muitos projetos e subprojetos que servem para aprimorar e estimular a formação de futuros professores e de outras profissões. Temos como exemplo o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) instituído pelo

decreto presidencial nº 6.755/2009, sob responsabilidade da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que abordaremos no capítulo seguinte.

2.3 A formação de professores: Os saberes docentes na construção da identidade profissional

Visando compreender os processos que envolvem a construção da identidade dos professores, procuramos os estudos de Garcia (2010), bem como as contribuições de Pimenta (1997), Tardif (2014) e Tardif & Lessard (2014) no que diz respeito ao trabalho e saberes da docência.

Para nortear a condução dessa temática, ressaltamos alguns questionamentos: O que são os saberes da docência e como eles se apresentam? Eles ajudam a construir a identidade dos professores, bem como sua carreira profissional? De que meios/instâncias eles provém? Ao longo desta discussão, elucidaremos estas questões.

Nas palavras de Garcia (2010) a identidade profissional docente não é um resultado pronto, envolve todo um processo de construção subjetiva que se dá em nível individual e também coletivo. Essa identidade do professor, segundo o autor, começa quando o aluno ainda está inserido no contexto escolar e se concretiza quando inicia-se a formação inicial, estendendo-se assim por toda a vida profissional. Apresenta-se como uma dimensão comum a todos os profissionais docentes, pois como já dito, essa identidade proporciona características individuais, abarcando a história, a experiência de vida dos docentes e é coletiva no sentido de se ter relações compartilhadas no contexto no qual o professor desenvolve seu trabalho.

[...] A identidade profissional é a forma como os professores se definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional, que evolui ao longo de sua carreira docente e que pode ser influenciada pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que ‘inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, valores, conhecimento sobre a matéria que ensinam assim como sobre o ensino, experiências passadas, bem como a vulnerabilidade profissional’ (GARCIA, 2010, p. 19).

Podemos ver que a construção da identidade docente é constituída de fases, cujos professores evoluem e se desenvolvem, gerando um bem estar ao longo da carreira, ou seja, o

mesmo sente-se mais capaz, motivado, satisfeito, comprometido e preparado a enfrentar os desafios da profissão.

Vários são os fatores que influenciam essa identidade (a escola, o ensino, a prática, as crenças, os conhecimentos teóricos oriundos do dia a dia), a isso o autor chama de heterogeneidade que envolve as experiências pessoais e coletivas no contexto das atividades profissionais dos docentes.

Na construção desta identidade profissional, vão se configurando os saberes docentes. Conforme Tardif (2014), estes saberes envolvem um processo complexo de aprendizagem e formação em escalas de níveis que, quanto mais for desenvolvido, formalizado e sistematizado o saber, mais duradouro será e apresentará certo grau de complexidade no que concerne ao desenvolvimento da aprendizagem.

Tardif (2014) ainda destaca que os saberes docentes são um conjunto de vários outros saberes que se relacionam e se estabelecem na prática profissional e nas interações com os outros docentes. Ele os categoriza em disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

No tocante a discussão dos saberes da docência, Tardif (2014) explica que a relação que os professores estabelecem com os saberes não é meramente um jogo no qual os docentes simplesmente transmitem os conhecimentos que internalizam. Para o autor, O trabalho que os professores desenvolvem integra diversos saberes nos mais diferenciados aspectos, por exemplo, o tempo, a prática, os fatos sociais, a heterogeneidade, a pluralidade e outros que serão suscitados no decorrer do trabalho.

Conforme Tardif (2014), os saberes docentes são uma mescla que provém da formação profissional, dos saberes curriculares, disciplinares e experienciais, e sobre estes saberes teceremos alguns comentários, apresentando suas características existentes em torno da formação docente.

Os saberes de formação profissional, segundo o autor são “[...] o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores” (TARDIF, 2014, p. 36). Aqui os saberes integram os estudos das ciências humanas e das ciências da educação e destinam-se aos conhecimentos científicos.

A prática docente agrega os saberes profissionais tendo em vista os saberes pedagógicos que são os ensinamentos embasados em reflexões sobre a prática educacional e que, congregados à formação profissional dos docentes atua como um suporte teórico a carreira, uma prática reflexiva do saber-fazer.

Há também os saberes disciplinares provenientes das instituições de ensino. Esses saberes são incorporados no período da formação inicial e continuada dos docentes, integrados nas várias disciplinas que são ministradas nos cursos e se propagam socialmente.

Os saberes curriculares são os saberes produzidos pela escola. Esta instituição planeja, organiza materiais (contendo os procedimentos e metas) e entrega para os professores, encarregando-os de aprender e reproduzir em sala, quanto a isto, Tardif (2014) ressalta que os saberes curriculares “apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar” (TARDIF, 2014, p. 38).

Partindo do ponto de vista do autor, os saberes experienciais são “o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provém das instituições de formação nem dos currículos” (TARDIF, 2014, p. 47). E destaca, ainda, que os saberes experienciais estão ligados principalmente ao fator tempo, pois esses saberes são construídos e desenvolvidos ao longo da prática profissional.

No que concerne a prática exercida no decorrer do tempo, Tardif (2014, p. 49) nos mostra que:

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua integração. Os saberes experienciais possuem, portanto, três “objetos”: a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas.

Os saberes experienciais ocorrem de maneira gradativa, dando ao professor autonomia e estratégias de gerir os processos que incidem no âmago da sala de aula. Na citação acima, Tardif (2014) nos apresenta três objetos que atuam na perspectiva dos saberes experienciais, que são: as relações e os momentos de compartilhamentos interacionais que ocorrem com os atores que fazem parte do contexto escolar; as normas e obrigações incumbidas no ofício da profissão, e, por último, a escola como um espaço sistematizado, complexo determinado por um pluralismo de funções.

Em contrapartida, Tardif (2014) salienta que os saberes experienciais não são simplesmente aqueles adquiridos e exercidos ao longo da prática docente, mas abarcam fatores externos: aspectos sociais, como a própria “família, grupos, amigos, escolas” (p. 71) e também “valores, normas, tradições, experiência vivida” (p. 66). Esses fatores internamente unidos a prática profissional ajudam a construir a identidade docente.

Sintetizando, veremos na tabela que se segue, algumas características dos saberes provenientes da experiência.

Saber experiencial	Saber prático	Saber lidar com as adversidades.
	Saber interativo	Baseado nas interações entre os atores sociais da instituição.
	Saber sincrético e plural	Ter um repertório amplo de conhecimentos e um saber-fazer que comporte variados contextos.
	Saber heterogêneo	Mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos de diversas maneiras.
	Saber complexo	Saber internalizado pelo ator, modificando seu comportamento e sua consciência discursiva
	Saber aberto, poroso e permeável	Saber flexível, que se molda conforme a situação em que se insere.
	Saber personalizado	Saber marcado pela personalidade do ator.
	Saber existencial	Saber que agrega fatores externos, como a história de vida, as maneiras de ser do indivíduo
	Saber temporal, evolutivo e dinâmico	Saber construído no âmbito de uma carreira, de uma história de vida profissional e implica uma socialização e uma aprendizagem da profissão
	Saber social	Proveniente de fontes sociais, de conhecimentos, de competências, de saber-ensinar, da cultura circundante, da organização escolar, dos atores educativos, das universidades, etc. ¹

Nesta reflexão acerca dos saberes, Pimenta (1997), também, nos ajuda a compreender a construção da identidade do professor.

¹ As características apresentadas são derivadas das ideias de Tardif (2014) sob as nossas interpretações acerca do que propõe o autor.

Segundo Pimenta (1997), os saberes da docência - experiência: consiste em uma reflexão dos alunos (acadêmicos) sobre as práticas dos professores, que eles vivenciaram no ensino básico e vivenciam no ensino superior, analisando diversos aspectos envolvidos (econômico, social e cultural). Os alunos já chegam ao curso de formação inicial sabendo o que é ser professor, tendo em vista suas próprias vivências como aluno, conforme suscita Pimenta (1997).

Já os saberes da docência – conhecimento, significa pensar para além do conteúdo aprendido nos cursos, é perguntar-se qual a utilidade desse conteúdo para a vida do aluno, para a vida do professor, para a sociedade de modo geral. O conhecimento aqui referenciado, serve para a produção social, cultural e econômica da sociedade, pois sem isso o conhecimento só é mera informação e a informação deve ser trabalhada, analisada, contextualizada para então produzir novas formas de progressão, desenvolvimento que servirá para a sociedade.

O conhecimento só será conhecimento a partir do momento que o aluno além de refletir sobre ele, opere-o e use-o a seu favor.

E por fim, saberes da docência - saberes pedagógicos, Pimenta (1997) afirma ser importante refletir a prática do professor analisando o que ele já fez, não partindo de teorias, ou estudos, mas do que ele já produziu. A autora acredita que só assim o formando irá ver e analisar as escolas com olhos de professor e não mais de aluno, visto que ele irá entrar em contato com o fazer do professor propriamente dito, não com teorias sobre o que e como fazer.

Para Pimenta (1997)

[...] um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando à disposição dos alunos as pesquisas sobre a atividade docente escolar [...] mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com objetivo de instrumentalizá-los para a atitude de pesquisar nas suas atividades docentes (PIMENTA, 1997, p. 11).

Em síntese, é importante que o aluno em formação conheça a realidade do professor, documentando suas atitudes para então construir momentos reflexivos sobre suas práticas desenvolvidas, dessa forma o docente em formação desenvolverá sua concepção como futuro professor e não mais como aluno. E é aqui que ressaltamos o pensamento de Pimenta (1997) quando afirma a importância de se refletir o trabalho docente de maneira sistematizada e planejada.

Com relação a prática docente, Tardif & Lessard (2014) apontam que o trabalho docente é interativo e composto, pois se dá em âmbito escolar e neste contexto as relações são

construídas em interações sociais, as atividades desenvolvidas apresentam caráter complexo. O trabalho de ensinar no ponto vista dos autores é estabelecer funções, objetivando categorias de aprendizagens e socialização dos alunos, no que concerne ao desenvolvimento de suas competências e habilidades.

A prática docente segundo Tardif & Lessard (2014) também é um trabalho flexível e regido por experiências. Neste sentido os autores esclarecem que:

[...] ensinar, de certa maneira, é sempre fazer algo diferente daquilo que estava previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição etc. Enfim, é agir dentro de um ambiente complexo e, por isso, impossível de controlar inteiramente, pois simultaneamente são várias as coisas que se produzem em diferentes níveis de realidade: físico, biológico, simbólico, individual, social, etc. Nunca se pode controlar perfeitamente uma classe na medida em que a interação em andamento com os alunos é portadora de acontecimentos e intenções que surgem da atividade ela mesma (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 34).

O trabalho docente não é uma produção constatada por certezas, nem um produto acabado, pronto a ser executado, pelo contrário, “a docência também comporta diversas ambiguidades, diversos elementos ‘informais’, indeterminados, incertezas e improvisos” (TARDIF & LESSARD, 2014, p. 43).

Quando Tardif e Lessard (2014) falam que a prática docente é um trabalho flexível, eles se referem a capacidade que o professor tem de saber lidar e se remodelar com esse amalgamado de dificuldades com que se deparam corriqueiramente na sala de aula.

Quanto ao trabalho regido por experiências, os autores nos apresentam duas maneiras, a primeira é no sentido de o professor viver repetidas situações-problemas no cotidiano da sala de aula, e ao longo de sua prática docente aprende a conviver e a lidar com esses fatos. Nesta concepção, o tempo proporciona aos professores desenvolverem estratégias de ensino, pois aprendem as ‘manhas’ da profissão, assim como aprendem a executar e controlar um trabalho que favoreça o ensino-aprendizagem dos alunos e outros aspectos que ocorrem na sala de aula.

Tardif & Lessard (2014) apontam que a experiência na prática docente também está relacionada a acontecimentos que necessariamente não precisam se repetir ao longo da profissão, como supracitado, entretanto, ocorrem fatos uma única vez que mudam intensamente a carreira do professor e fazem deste um ser descobridor de sua própria identidade docente.

Diante de toda esta reflexão, acreditamos que a formação de professores pode e deve prepará-los seguramente de seu papel como docentes, dando-lhes segurança no ofício de

ensinar, bem como possibilitar que os saberes docentes emergjam e construam a identidade profissional que nossas escolas e nossos alunos realmente precisam. E, para tal consecução, entendemos que o PIBID poderá contribuir para as primeiras experiências que poderão dar suporte à essa construção que tanto almejamos, sendo este Programa, o que pretendemos discutir no capítulo a frente.

3 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

Tendo conhecimento de todo percurso histórico cuja carreira docente perpassou durante as épocas, abordado no capítulo anterior, ora revelando um papel estritamente tecnicista, em que o professor teria que ter domínio sobre os métodos e regras da profissão, sendo o detentor de todo o processo educacional, ora atuando como mediador da aprendizagem, tornando, por conseguinte, o aluno peça central no processo ensino-aprendizagem e, mais ainda, observando os diversos aspectos entorno da formação docente, sob o prisma dos saberes da docência, de acordo com estudos de Tardif (2014) e Pimenta (1997), analisaremos neste capítulo o PIBID, enquanto política pública, incluída pela Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica (DEB), administrada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) inserido nas Instituições de Ensino Superior (IES), a fim de aperfeiçoar a formação docente.

Também refletiremos sobre o funcionamento e as nuances do subprojeto PIBID-UFMA do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (doravante LLC), campus São Bernardo - MA, aprovado em edital N° 001/2011/CAPES.

Mas, antes de iniciarmos esta discussão acerca do PIBID, que entendemos ser uma política valorativa da formação docente, é importante salientarmos que a DEB nos apresenta outros dois programas no âmbito da formação inicial de professores (Parfor e Prodocência).

De acordo com o Relatório de Gestão 2009-2013, produzido pela CAPES, o chamado Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor) é um programa que atua visando estimular e proporcionar qualificação superior dos professores, que trabalham na Educação Básica, porém, sem a devida formação requerida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Há também o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) que é um programa que repensa as licenciaturas, atribuindo-lhes aspectos criativos, inovadores e também remodela currículos e projetos pedagógicos formativos, a fim de atualizar docentes responsáveis pela formação de outros professores. Assim, estes dois outros programas se desenvolvem na perspectiva da formação inicial docente.

Voltaremos agora para a nossa principal reflexão deste capítulo, que é sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Para tanto, torna-se necessário falarmos sobre a profissão docente e algumas questões que giram em torno da formação inicial de professores. Borges (2013) destaca-nos que muito se tem discutido nos cursos de licenciatura sobre a profissão docente, de que esta é pouco valorizada, sendo vista por muitos como uma profissão pouco atrativa que não tem despertado interesse entre os jovens. Fala-se também do abandono da profissão docente, o desprestígio social e profissional, o desrespeito das políticas, no que tange a carreira do magistério, os baixos salários, as elevadas jornadas de trabalho e as péssimas condições envolvendo o ofício docente.

Estas observações perpetradas por Borges (2013) apenas evidenciam um fato sobre a carreira docente – precisávamos de um incentivo durante a formação inicial, que pudesse dar novo ímpeto ao exercício profissional do professor. O Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com a CAPES e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de acordo com a portaria N° 72, de 9 de abril de 2010, designa, em uso de suas pertinências, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID.

Nesta perspectiva, conforme a lei n° 11.502, de 11 de julho de 2007, em seu Art. 1º, o PIBID tem por finalidade apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura plena das instituições de educação superior federais, estaduais, municipais e comunitárias sem fins lucrativos, visando aprimorar a formação dos docentes, valorizar o magistério e contribuir para a elevação do padrão de qualidade da educação básica.

Borges (2013) corrobora que o PIBID está relacionado à política nacional de formação de professores, instituída pelo decreto presidencial n° 6.755/2009, reafirmando as contribuições do programa para a educação básica.

Guimarães (2013) destaca que o programa tem por base legal as seguintes leis: a Lei n° 9.394/1996, a Lei n° 12.796/2013 e o Decreto n° 7.219/2010 cuja finalidade é fomentar a iniciação à docência, tendo em vista o aperfeiçoamento da formação dos professores em nível superior. Diz ainda que o projeto em termo da organização, primeiramente, é proposto pelas Instituições de Ensino Superior (IES), ao passo que é aplicado por licenciandos em formação, sendo estes supervisionados por professores das escolas-campo e coordenados por docentes das IES.

O PIBID é uma política pública cuja finalidade é a qualificação e a valorização do magistério e confere bolsas a alunos de licenciaturas, articulando parceria entre as escolas da

educação básica da rede pública de ensino, onde os projetos são desenvolvidos e as instituições de ensino superior (GUIMARÃES, 2013).

Para que possamos entender os princípios norteadores do programa, Guimarães (2013, p. 3) apresenta os objetivos do PIBID, que são:

- I – Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – Contribuir para a valorização do magistério;
- III – Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino aprendizagem;
- V – Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI – Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII – Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

Associada aos objetivos, uma das principais metas do PIBID é promover a inserção desses licenciandos, no início de sua formação acadêmica, na realidade das escolas para que possam desenvolver atividades planejadas sob orientação de um professor universitário, que coordena todas as atividades de todos os bolsistas, e de um professor da instituição escolar, que acompanha o andamento dessas atividades em sala de aula.

Borges (2013, p. 51) arrazoia sobre o PIBID, destacando que este veio para,

[...] melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos licenciandos a superação da dicotomia entre teoria e prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo.

Considerando a citação supracitada, podemos compreender que a autora pondera que a experiência adquirida, por meio da inserção dos licenciandos nas escolas, reflete positivamente na formação do aluno, enquanto acadêmico, tornando-o qualificado e apto a desenvolver um bom trabalho quando for exercer a profissão docente. A autora aborda, ainda, que é necessário relacionar teoria e prática e isso se efetivará se o acadêmico vivenciar momentos reais no cotidiano escolar.

Acreditamos que ao conhecer o dia a dia das salas de aula, seria possível adquirir experiência e tornar-se um profissional competente em suas escolhas didático-pedagógicas já desde a sua formação docente, defrontando-se com a experiência docente, aliando a teoria com a realidade escolar, a qual será inserido futuramente.

Operacionalmente, a CAPES concede cinco modalidades de bolsas aos que integram o programa. Essas bolsas são repassadas através de crédito bancário diretamente aos bolsistas por meio do Sistema de Auxílios e Concessões (SAC), nas seguintes modalidades:

1. **Iniciação à docência** - para estudantes de licenciatura das áreas abrangidas pelo subprojeto.
Valor: 400,00 (quatrocentos reais).
2. **Supervisão** - para professores de escolas públicas de educação básica que supervisionam, no mínimo, cinco e, no máximo, dez bolsistas da licenciatura.
Valor: 765,00 (setecentos e sessenta e cinco).
3. **Coordenação de área** - para professores da licenciatura que coordenam subprojetos.
Valor: 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
4. **Coordenação de área de gestão de processos educacionais** - para professor da licenciatura que auxilia na gestão do projeto na IES.
Valor: 1.400,00 (um mil e quatrocentos reais).
5. **Coordenação institucional** - para o professor da licenciatura que coordena o projeto pibid na IES. Permitida a concessão de uma bolsa por projeto institucional.
Valor: 1. 500,00 (um mil e quinhentos reais).²

Segundo a CAPES e, tomando por base o relatório produzido em 2014, participam do PIBID 284 Instituições de Ensino Superior de todo o país, agregando 313 projetos de iniciação à docência, concebidas em um total de 90.254 bolsas, levando em consideração o PIBID e o PIBID diversidade (voltado para alunos indígenas e do campo). O primeiro edital do PIBID foi lançado em 2007, mas passou a valer de fato no ano de 2009 com 3.088 bolsas, no que segue uma crescente expansão, em vista dos números mencionados anteriormente. Isso se deve ao relevante impacto que o programa tem gerado na Educação Básica e também na Educação Superior, contribuindo na formação dos professores.

² Acessar link: www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid

É importante, partindo do geral para o específico, conhecermos o Programa em suas particularidades, a exemplo do que acontece no campus da UFMA de São Bernardo no Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos.

3.1 O PIBID no Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - UFMA

Conforme consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) de 2013 do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos (LLC), da UFMA no município de São Bernardo – MA, o curso foi criado pela resolução N° 138-COSUN, de 24 de maio de 2010. O campus foi instituído pela resolução N° 139-CONSUN, de 25 de maio de 2010, no âmbito da adesão da Universidade ao Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI).

O curso está na modalidade de Licenciatura Interdisciplinar, objetivando formar professores para o Ensino Fundamental no que tange as áreas de Português, Espanhol, Inglês, Artes Visuais e Música e para o Ensino Médio abrangendo especificamente as áreas de Língua Portuguesa ou Música. Funciona no turno vespertino, contendo uma carga horária total de 3.680 horas.

3.1.1 Conhecendo o subprojeto interdisciplinar do Curso de LLC

O PIBID passou a integrar o curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos Campus São Bernardo- MA, a partir do segundo semestre do ano de 2011, aprovado em edital N° 001/2011/CAPES, sendo solicitado um seletivo para preenchimento de vagas. Após o seletivo, os alunos selecionados, antes de iniciarem suas vivências nas escolas conveniadas ao programa, tiveram uma preparação teórico-reflexiva.

Inicialmente o grupo era composto por 8 bolsistas, dois coordenadores, sendo um da área pedagógica e o outro da área específica de língua portuguesa, e um supervisor, docente, professor da escola-campo.

Na metade do segundo semestre do ano de 2012, houve uma nova seleção o que ficando o projeto ficou com 20 bolsistas, um coordenador de área e dois supervisores. As escolas participantes foram duas o I. E. Cônego Nestor de Carvalho Cunha (zona urbana) e a escola municipal José de Freitas (zona rural).

Pensando nas necessidades do município de São Bernardo – MA, o subprojeto do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos é voltado para leitura e escrita em uma perspectiva interdisciplinar. A formação interdisciplinar é o foco principal do subprojeto, visando que o bolsista (professor em formação inicial) concatene ensino e aprendizagem, atrelando as múltiplas linguagens da leitura, fala, escrita, da música, das artes visuais, das línguas estrangeiras, da educação física e da informática como orienta os PCN de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*.

De 2013 até 2015 ocorreram outras seleções e mudanças no quadro de participantes, atualmente o subprojeto está com 30 bolsistas, 02 coordenadores e 02 supervisores. As escolas participantes são três, continua a escola I. E. Cônego Nestor de Carvalho Cunha (zona urbana), a escola Unidade Integrada Bernardo Alves Rodrigues, no povoado Coqueiro (zona rural) e a escola Unidade Integrada Bernardo Coelho de Almeida, no povoado Baixa Grande (zona rural).

O objetivo geral deste projeto é desenvolver um trabalho de pesquisa, com fins científicos e educativos, pensando a prática docente e trabalhando leitura e escrita dos alunos das séries finais do ensino fundamental, numa perspectiva interdisciplinar levando em consideração os saberes universais, quanto aqueles próprios da cidade de São Bernardo- MA, segundo o próprio subprojeto do PIBID do curso em questão.

Já os objetivos específicos são (1) promover estudos e ações que permitam aos bolsistas entender o cotidiano escolar; (2) realizar estudos que levem em conta a observação etnográfica, a fim de que os bolsistas realizem praticas pedagógicas que melhorem a leitura e escrita dos alunos; (3) fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e (4) estimular a formação de uma prática dinâmica que desperte interesse na tríade ensino, pesquisa e extensão.

O subprojeto de LLC/Português tem como metodologia a pesquisa-ação, pensando na formação do professor reflexivo, que busque se reinventar bem como a sua prática pedagógica, a favor de uma educação de qualidade, despertando a criticidade em seus alunos e contribuindo para que a escola seja um espaço de construção de conhecimentos para todos os sujeitos envolvidos.

3.1.2 Caracterizando o espaço de inserção do PIBID

Uma das escolas participantes do PIBID, estabelecendo parceria com a UFMA e a CAPES é o Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, permitindo que diversas atividades sejam realizadas pelos estudantes do curso.

Esta escola municipal atende ao Ensino Fundamental – séries finais (6º ao 9º ano), funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno (EJA) e fica localizada no município de São Bernardo- MA, Rua Barão do Rio Branco, 949, Centro. Foi fundada em 1974 e ganhou esse nome em homenagem ao vigário da paróquia de São Bernardo, Nestor de Carvalho Cunha, que veio a falecer no dia 28 de Agosto de 1970, tendo sido assassinado, deixando toda a comunidade em comoção.

A instituição possui 32 salas de aulas, com estimativa de 20 a 30 alunos por turma, totalizando 1268 alunos. Há na instituição uma sala de leitura, uma sala de vídeo, uma para a Coordenação Pedagógica e de professores, quadra de esportes, um auditório, três projetores de slides, dois banheiros, dois pavimentos, área livre para recreação, uma caixa de som, uma diretora efetiva, com mais de um ano exercendo o cargo, uma diretora adjunta efetiva e uma coordenadora pedagógica efetiva.

O regime de trabalho dos professores é estatutário e, em seu quadro a distribuição dos mesmos fica da seguinte forma: são 30 somente no turno da manhã - sendo 15 graduados e 15 com título de pós-graduação, sendo destes, 24 efetivos.³ Na escola não há professores com títulos de mestres nem doutores.

O número total de funcionários é de 79, sendo 68 efetivos e 11 contratados/terceirizados. Os cargos existentes na escola são de diretor (a), coordenador (a), professor (a), vigia, auxiliar de serviços gerais e merendeira. A escola possui projeto político pedagógico (PPP) há cinco anos sendo que o mesmo se encontra em processo de atualização.

Assim, após esclarecimentos sobre o Programa e suas particularidades no campus da UFMA de São Bernardo, passaremos para o objeto de pesquisa deste trabalho, apresentando a metodologia e, após, sujeitos, espaços e análise dos dados.

³ A pesquisa centra-se apenas no quadro de professores do turno da manhã, visto que foi o turno de desenvolvimento das atividades dos bolsistas do programa PIBID do curso de LLC – Língua Portuguesa, campus São Bernardo-MA.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Caracterização da pesquisa

A pesquisa abordada neste estudo é de caráter qualitativo, com base em uma abordagem etnográfica e visa compreender as experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), enquanto docentes em formação, atuantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental – Séries finais.

A pesquisa qualitativa, como corrobora André (2012), tem crescido exacerbadamente nos últimos anos e tem se tornado fator importante para a evolução da pesquisa nas ciências sociais, contribuindo também para um crescente número de pesquisas realizadas na área da educação.

Entendemos, segundo a concepção de André (2012), que a abordagem qualitativa “é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (p. 17), ou seja, as relações estabelecidas entre o pesquisador e seu objeto de pesquisa, a ação e o contexto situacional, a teoria e a prática tornam-se mais densa e próxima, facilitando a compreensão do estudo proposto. Por isso, optamos pelo estudo de natureza qualitativa, assim, o pesquisador é integrado ao contexto situacional procurando entender os componentes da situação em suas interações e influências recíprocas (ANDRÉ, 2012).

Para a obtenção de dados em investigação de natureza qualitativa é essencial que o pesquisador faça uso de técnicas interpretativas, que são imprescindíveis para a descrição e decodificação do sistema, envolvendo seus componentes e significados. Como técnica de coletas de dados, temos o questionário de perfil e a entrevista semiestruturada.

Sobre a pesquisa qualitativa, Godoy apresenta suas contribuições reiterando que:

De maneira diversa, a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

Como vimos, o foco da pesquisa qualitativa não é essencialmente voltado para o quantitativo, assim não dando ênfase aos números ou as estatísticas na análise dos dados, pelo contrário, como apresenta a autora, a pesquisa qualitativa parte de um ponto amplo e, no decorrer da pesquisa vai se definindo, envolvendo características que requer do pesquisador um olhar ‘sensível’, para assim conseguir interpretar e entender o contexto, os sujeitos e suas relações em seu campo de atuação. A subjetividade, a flexibilidade e os encaminhamentos do processo são mais relevantes que os resultados que se pretende alcançar. Esses pontos são fundamentais para o andamento da pesquisa qualitativa.

Ainda no que concerne as características do estudo qualitativo, Godoy (1995) nos informa sobre a diversidade existente entre as pesquisas qualitativas, ressaltando alguns aspectos essenciais que caracterizam um estudo desse tipo, a saber; (1) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) a pesquisa qualitativa é descritiva; (3) O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são a preocupação essencial do investigador; (4) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

Em nossa pesquisa, como técnica de análise para os dados coletados, utilizamos a análise de conteúdo, visto sua grande relevância na interpretabilidade dos dados, em que o pesquisador reconstrói os significados apreendidos, revelando novos sentidos crítico-reflexivos perante os dados colhidos.

Conforme Oliveira et al (2003), no que se refere a análise de conteúdo, o pesquisador, na tentativa de explorar documentos escritos e/ou orais, busca um conjunto de técnicas que o ajuda a identificar a funcionalidade central destes documentos, requerendo o significado do texto que se busca analisar, como também os objetivos, os conceitos e os principais temas existentes no documento.

A análise de conteúdo, conforme os autores, tem como objetivo “assinalar e classificar de maneira exaustiva e objetiva todas as unidades existentes no texto” (p. 6). Entendemos, por conseguinte, que a análise em questão vai tratar do texto de uma forma minuciosa e densa, procurando retirar do conteúdo seu significado manifesto ou latente.

Para compreendermos o conceito da técnica da análise de conteúdo recorreremos aos estudos de Bardin (1977 apud GODOY, 1995, p. 23).

A análise de conteúdo designa “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A análise de conteúdo trabalha na perspectiva da produção escrita e/ou oral num plano sistemático, envolvendo a coleta dos dados, a organização, a classificação, caracterização, interpretação e análise das mensagens dos discursos que foram coletados. Essa técnica ainda permite a inferência das mensagens, ou seja, novas interpretações, novos significados que estão imbricados nas narrativas dos interlocutores. Para Godoy (1995), o pesquisador que faz uso do método de análise de conteúdo vai buscar entender as nuances, as estruturas e outrossim os modelos dos fragmentos que estão ocultos nos discursos.

Moraes (1999) ressalta que a matéria prima da técnica de análise de conteúdo constitui-se de materiais providos de comunicação verbal ou não verbal. O autor suscita alguns exemplos, a saber: jornais, revistas, informes, cartas, cartazes, livros, filmes, discos, relatos autobiográficos, gravações, diários pessoais, fotografias, vídeos, questionários, entrevistas e outros.

Ainda de acordo com os estudos de Godoy (1995), a autora explicita que a utilização da análise de conteúdo apresenta três etapas fundamentais, que são: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A primeira etapa, é caracterizada como a da organização, a que se tem um primeiro contato com os documentos. Aqui o pesquisador elabora um esquema de trabalho que necessita ser preciso, com objetivos claros, com procedimentos definidos, ainda que flexíveis. Na segunda, deve-se passar para a exploração, momento em que o pesquisador vai deter-se a fazer uma leitura atenciosa dos materiais, selecionando e adotando métodos de codificação, classificação e categorização. E, por fim, a terceira requer do pesquisador uma interpretação dos documentos, o pesquisador apoiado nos resultados brutos, aqueles sem nenhuma modificação, buscará torná-los significativos e válidos.

Assim, após esta abordagem quanto aos caminhos metodológicos de nossa pesquisa, faremos um panorama dos espaços, sujeitos e percursos tomados para encontrar respostas às nossas inquietações.

4.2 Panorama da pesquisa: local, participantes, percurso

Enquanto aluno do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos do Campus de São Bernardo e, por conta das experiências comentadas por bolsistas do PIBID, inquietou-nos as reais situações vividas por eles em suas experiências pré-docentes e a contribuição deste para a sua formação docente. Dessa forma, acreditamos ser importante situar os leitores sobre os espaços e sujeitos desta pesquisa.

A Universidade Federal do Maranhão possui em seu estado onze campi: a começar pelo Campus do Bacanga (Cidade Universitária), sede em São Luís – MA, o Campus de Imperatriz I e II, o de Bacabal, Chapadinha, Pinheiro I e II, Codó, São Bernardo e Grajaú⁴.

Esta pesquisa realizou-se no Campus da UFMA de São Bernardo – MA. A instituição foi fundada na cidade desde 2010 com os seguintes cursos interdisciplinares, Licenciatura em Linguagens e Códigos com habilitação em Língua Portuguesa e Música (LLC), Licenciatura em Ciências Humanas com habilitação em Sociologia (LCH) e Licenciatura em Ciências Naturais com habilitação em Química (LCN), sendo estes três cursos desenvolvedores de atividades do programa (PIBID) e, recentemente (2015), foi implantado o curso de bacharelado em Turismo.

A proposta deste Campus na cidade está voltada para expandir o conhecimento, a pesquisa e a extensão por meio desses cursos interdisciplinares que buscam a formação de professores inovadores, criativos, reflexivos, aptos a romper com o ensino tradicional que assola o município e deste modo galgar um ensino que contribua para a melhoria da educação básica.

Tendo em vista essa proposta inovadora, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso LLC, bem como dos outros cursos do campus, é pautada no diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, se mostrando por vezes útil a compreensão da complexidade a qual é inerente a comunidade escolar. Ou seja, o curso de Linguagens e Códigos, visa formar, antes de tudo, profissionais capazes de extrapolar conceitos e ideias fora de um foco convencional, apropriando-se de um olhar que desafie um pensamento complexo, reconhecendo na complexidade um conceito pelo qual o profissional “ao

⁴ Cf. link: http://http://googleweblight.com/?lite_url=http://vestibular.brasilecola.uol.com.br/universidades/ufma-universidade-federal-maranhao.htm&ei=RIS7uqwW&lc=pt-BR&s=1&m=390&host=www.google.com.br&ts=1459087808&sig=APY536yv5VWuY9obdQeNifR3GD6aS W-S6Q

reconhecer o todo em cada parte, identifica a incompletude de cada uma e a necessária complementaridade entre todas” (UFMA, 2013, p. 11).

Diante da criação deste curso, versado em um trabalho interdisciplinar e a realização do PIBID como reforço para a elevação da qualidade da Educação Básica e, também, valorização da prática docente, cabe esclarecer como o programa acontece no curso de Linguagens e Códigos, observando aspectos que vão desde o processo seletivo dos bolsistas às atividades realizadas por eles.

Para participar do subprojeto, Guimarães (2010) pontua alguns fatores que os bolsistas devem seguir: estarem devidamente matriculados no curso, entrar em contato com o ambiente escolar, aplicarem projetos que favoreçam o processo ensinar-aprender e comprometerem-se com o ensino na educação básica, objetivando melhorar o IDEB da instituição.

Vale lembrar que os bolsistas também são submetidos a um processo seletivo para fazer parte do subprojeto. Esse processo é realizado pelos coordenadores juntamente com alguns professores do curso. A primeira etapa é a carta de apresentação, nela o bolsista descreve quais os motivos que o levam a querer participar do subprojeto e atuar na educação básica. A outra etapa consiste numa prova escrita, aos participantes. É lançado um tema e a partir desse tema eles dissertam acerca da proposta lançada, argumentando seu ponto de vista. A última etapa é uma entrevista, onde o aluno é questionado sobre suas perspectivas, no que diz respeito ao programa.

As atividades realizadas no subprojeto PIBID/Língua Portuguesa são desenvolvidas tanto na zona urbana quanto na rural. Entretanto, nos deteremos em destacar as experiências vividas na zona urbana, especificamente na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha, situada no município.

Atualmente o programa atua com 30 alunos bolsistas. Nesta pesquisa, conheceremos as perspectivas do Programa sob o olhar de seis bolsistas do subprojeto. Dentre estes, dois já se formaram, tendo sido desligados do subprojeto, dois estão a um ano e meio em atuação e dois que estão com menos de um ano inseridos no subprojeto.

Para assegurar a privacidade dos bolsistas, a idoneidade da pesquisa e estabelecer a imparcialidade dos dados, nos reportamos aos envolvidos nesta pesquisa por BOLSISTA1, BOLSISTA2, BOLSISTA3, BOLSISTA4, BOLSISTA5 e BOLSISTA6.

Levando em consideração a participação dos bolsistas neste estudo, consideramos pertinente traçar o perfil de cada um, tendo em vista suas características pessoais. Este

percurso deixará a pesquisa mais sensível e com um aspecto compassivo, mais flexível, o que facilitará o andamento da análise no capítulo seguinte.

As informações descritas a seguir foram coletadas por meio de um questionário de perfil com perguntas fechadas, a fim de conhecermos um pouco melhor a realidade e vivência destes.

BOLSISTA 1

Data de aplicação 28/03/2016

Tem entre 24 a 26 anos de idade, licenciado em 2015 no curso de licenciatura em linguagens e códigos, participou do subprojeto por (03) três anos, ingressou na universidade prestando vestibular, é do gênero masculino, pardo, solteiro, não tem filhos, mora sozinho, sua renda se deu por atividade acadêmica, na modalidade de pesquisa, atualmente trabalha de modo informal, pretende trabalhar exclusivamente na área que se graduou, retomar os estudos cursando um mestrado/doutorado. Nos momentos livres costuma assistir TV, ouvir música, praticar esportes (artes marciais), no que se refere ao uso da tecnologia tem experiência.

BOLSISTA 2

Data de aplicação: 19/03/2016

Tem entre 24 a 26 anos de idade, licenciada em 2015 no curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, participou do subprojeto por (04) quatro anos, ingressou na universidade prestando vestibular, é do gênero feminino, parda, solteira, não tem filhos, mora com familiares, sua renda se dá por meio de trabalho formal, participou de atividades acadêmicas na modalidade de pesquisa, já trabalha e pretende retomar os estudos. Está disposta a trabalhar em qualquer área que tiver oportunidade e fazer um mestrado/doutorado. Nas horas livres costuma assistir TV, ouvir música, sair pra dançar, frequentar barzinhos e encontrar amigos. No que tange ao uso da tecnologia diz ter experiência.

BOLSISTA 3

Data de aplicação: 18/03/2016

Tem entre 18 a 20 anos de idade, licenciando do 5º período do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, está inserida no subprojeto a (02) anos, ingressou na universidade prestando vestibular, é do gênero feminino, mora com um companheiro, este não pertence a comunidade acadêmica, não tem filhos, reside na casa de familiares, sua renda se dá por meio de atividade acadêmica, essa atividade acadêmica está na modalidade de pesquisa, após formar-se pretende trabalhar e também dar continuidade aos estudos. Pretende trabalhar exclusivamente na área em que se gradou e pretende fazer pós-graduação (mestrado e doutorado), nas horas livre gosta de ir à igreja e com relação ao uso das novas tecnologias tem experiência.

BOLSISTA 4

Data de aplicação: 17/03/2016

Tem entre 21 a 23 anos de idade, licenciando do 5º período do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, está inserida no subprojeto a (02) anos, ingressou na universidade prestando vestibular, é do gênero feminino, parda, solteira, não tem filhos, mora com os pais, sua renda financeira se dá por meio de atividade acadêmica, essa atividade acadêmica está na modalidade de pesquisa. Após concluir o curso pretende trabalhar e prosseguir com os estudos. Está disposta a trabalhar em qualquer área que tiver oportunidade, pretende dar continuidade aos estudos, cursando um mestrado/doutorado. No tempo livre assiste TV, ouve música e mexe na internet. Tem experiência no uso das novas tecnologias.

BOLSISTA 5

Data de aplicação 18/03/2016

Tem mais de 26 anos de idade, licenciando do 3º período do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, está inserido no subprojeto a (05) cinco meses, ingressou na universidade prestando vestibular, é do gênero masculino, branco, solteiro, não tem filhos, mora com os pais, sua renda financeira se dá por meio de trabalho informal, participa de atividades acadêmicas na modalidade de pesquisa. Após findar o curso pretende trabalhar e estudar, trabalhar exclusivamente na área em que se graduou e fazer pós – graduação (mestrado e doutorado). Nas horas livres costuma assistir TV, ouvir música e jogar futebol com os amigos. Com relação ao uso da tecnologia tem alguma noção.

BOLSISTA 6

Data de aplicação: 18/03/2016

Tem entre 21 a 23 anos de idade, licenciando do 7º período do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos, está inserida no subprojeto a (05) cinco meses, ingressou na universidade através de vestibular, é do gênero feminino, negra, solteira, não tem filhos, mora com os pais, seu recurso financeiro se dá por meio de atividades acadêmicas, faz pesquisa na modalidade de extensão, após a formatura pretende continuar os estudos ingressando em outra graduação. Nas horas livres gosta de assistir TV, ouvir música e mexer na internet. Com relação ao uso das novas tecnologias tem experiência em manuseá-las.

O percurso desta pesquisa teve início em setembro de 2015, desde a procura e seleção do aporte teórico, que pudesse embasar a escrita deste trabalho. No que concerne a parte da pesquisa de campo, optamos pelo uso de questionário fechado e de entrevistas semiestruturadas. Para a coleta de dados, o primeiro passo foi a elaboração de um roteiro de pesquisa para as entrevistas e na sequência a reformulação do questionário fechado.

O primeiro contato com os participantes desta pesquisa, seis bolsistas, foi por meio da apresentação do termo de consentimento livre e esclarecido, que é um documento utilizado em pesquisa de campo, cujo objetivo é informar os aspectos e características do que se trata a pesquisa. Feita a elucidação do documento, os bolsistas reagiram de modo positivo, concordando em participar. Em seguida, entregamos o questionário fechado, afim de que eles respondessem.

Em relação as entrevistas, Manzini (2004) apud Belei et al (2008) explica que são de três tipos: estruturada, semiestruturada e não-estruturada. A estruturada é composta por questões fechadas, não apresentam flexibilidade; a semiestruturada é conduzida por um roteiro semielaborado, composto na maioria das vezes por perguntas abertas e a não-estruturada é a que fornece maior liberdade (flexibilidade) nas indagações das perguntas e na condução da fala do entrevistado.

Para Duarte (2002) a entrevista semiestruturada é uma técnica de coletar dados, em que se propõe um diálogo continuado entre o pesquisado e pesquisador e deve ser conduzida pelo pesquisador tendo em vista os objetivos que se pretende alcançar.

Optamos pela entrevista semiestruturada cuja realização se deu na Instituição de Ensino Superior, UFMA/campus São Bernardo. No primeiro momento das entrevistas, os bolsistas se mostraram tensos, ansiosos e até nervosos, porém, com o decorrer do tempo, eles foram ganhando mais confiança e seus depoimentos se desenrolaram melhor.

Quanto a situação de contato entre entrevistado e entrevistador, Duarte expõe que:

Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta do depoimento, gestos, sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p. 145).

De acordo com a citação acima, vários fatores devem ser levados em conta ao realizar-se uma entrevista semiestruturada. A autora corrobora que o lugar, a postura na condução da entrevista, as expressões corporais, a tonalidade imposta na voz e outros fatores devem ser percebidos.

Diante disto, cada palavra, os gestos articulados pelos bolsistas durante as entrevistas serviram para o nosso estudo, pois, como defendido por Duarte (2002), a postura dos envolvidos na coleta dos depoimentos contribui na leitura e interpretação dos dados, como também na compreensão do que se está investigando.

No ato da entrevista semiestruturada é importante que se saiba manusear o andamento da conversa e procurar estratégias ao formular um questionamento, pois sem isso o objetivo da pesquisa pode não ser o esperado. A entrevista semiestruturada também é importante porque apresenta certo grau de flexibilidade e aumenta o nível de questionamentos à medida que a conversa vai sendo exposta pelo entrevistado.

É interessante nos atentarmos para o que explica Belei et al (2008), quando diz que para ser um entrevistador competente é necessário saber ouvir, porém, ouvir de forma interativa, mostrando ao entrevistado interesse em sua conversa, em suas emoções, seus sentimentos advindos do discurso, fazendo novas perguntas, retribuindo com expressão corporal que o ouve atenciosamente e que busca entender sua fala, mas, sem interferir em seu discurso.

Chega, portanto, o momento aguardando por você leitor, que é conhecer e viajar pelas experiências e vivências destes bolsistas, para que possamos compreender quais os impasses e perspectivas que o PIBID imprime sobre suas ações e reações.

5 ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Percepções e contribuições dos participantes do subprojeto PIBID-LLC: uma análise reflexiva sobre a formação inicial docente

Queremos iniciar, destacando que abordaremos os dados que julgamos serem mais relevantes, a partir das falas dos bolsistas, coletados por meio das entrevistas feitas com eles.

No decorrer das falas dos entrevistados percebemos algumas expressões comuns como pesquisa, vivências, oportunidade, planejamento, formação, interação, valorização profissional e experiência. Essas são palavras-chave que inspiram e tem uma carga afetiva que colocam todos os participantes desta pesquisa a compartilharem o mesmo sentimento.

Assim, quando indagamos sobre a ajuda que o subprojeto tem propiciado à formação acadêmica dos licenciandos do PIBID, observem quão interessantes foram suas respostas:

BOLSISTA1: *“Ajudou e ajuda demais! Em vários âmbitos, de várias formas, principalmente nesse contato, nesse contato com os alunos. Essa vivência é muito significativa porque antes, a gente vem pro curso de licenciatura sem nenhuma experiência, principalmente a gente que ainda é jovem aí a gente se depara com uma sala no estágio, imagina? E o PIBID, ele é uma preparação, né? a gente já vê, já tem contato com o aluno, com a escola, com a sala de aula antes do estágio, antes de se formar e é muito interessante porque a gente desmistifica, né? alguns pensamentos que a gente até então tinha, e é prazeroso! No início a gente fica nervoso mais aí a gente vai acostumando”.*

BOLSISTA2: *“[...]esse olhar de professor pesquisador de “tá” ali não só pra ensinar, não só pra transferir conhecimento, mas pra aprender também é perceber como é esse contato com os alunos e perceber as dificuldades, fazer um diagnóstico daquilo que eles precisam aprender, quais são suas deficiências, e como tornar essas deficiências um objeto de pesquisa pra mim. [...] O contato em sala de aula mesmo antes de chegar o estágio me*

tirou medos, anseios que eu tinha, hoje eu chego na sala de aula eu me sinto muito mais à vontade então o PIBID me deu essa possibilidade de me sentir mais segura na sala de aula”.

BOLSISTA4: *“[...] E como ele é um projeto de pesquisa, a gente “tá” ao mesmo tempo que o programa “tá” pesquisando nós universitários, nós ao mesmo tempo estamos pesquisando, né? [...] estamos pesquisando os alunos da rede municipal de ensino, então o projeto, ele é tão importante, ele chega a ser tão necessário porque ele vai dá a oportunidade pra esses alunos que “tá” inserido no projeto a ter o contato com a sala de aula. Imagina só o aluno “tá” no terceiro período ou no segundo período e ele entra no projeto, ele num precisa chegar no quinto período ou no sexto pra ele ir pro estágio na sala de aula, então aquilo ali não é um estágio mais é uma experiência muito, muito bacana”.*

BOLSISTA5: *“Assim, o PIBID contribuiu pra mim, ao meu ver relativamente no sentido da produção acadêmica [...] a primeira turma a ingressar no PIBID eu percebia assim a diferença da produção textual que eles tinham em relação aos demais da turma, então ao olhar isso eu pensei também em participar do PIBID pensando exatamente minha progressão, né? na minha formação [...]o PIBID era voltado para a pesquisa na escola, então por causa da fundamentação da pesquisa na escola como Marli André, entre outros de conhecer o próprio ambiente escolar proporcionou uma melhor formação pra mim de não somente conhecer aqueles autores numa disciplina, mais de ver aquilo na prática, na sua reflexão com a teoria e com a prática, então eu acho que o PIBID contribuiu sim pra mim, principalmente nessa parte, na, de fundamentação melhor com relação não somente ao meu conteúdo, mas como também de autores que fundamentaram a minha prática”.*

Podemos observar que, conforme suas respostas, as contribuições do PIBID trouxeram aos participantes um positivo ganho em suas experiências, na obtenção de conhecimentos, na inserção da realidade escolar e na construção de suas identidades enquanto futuros profissionais (PIRES & MORAES, 2014).

As respostas indicam também que os bolsistas tiveram êxito nas realizações das oficinas dos subprojetos, o que nos permitiu constatar que os objetivos do Programa foram

alcançados, no que se refere a melhoria na qualidade da formação inicial dos licenciandos, na promoção da integração entre Universidade e a Educação Básica, permitindo aos acadêmicos se inserirem no contexto das escolas da rede pública de ensino e incentivar a formação de professores em nível superior para o ensino básico.

O PIBID como relatado pelos bolsistas é um programa que contribui para a melhoria na produção acadêmica, porque permite uma relação concreta entre teoria e prática, além, de propiciar pesquisas no âmbito escolar.

BOLSISTA2: “[...] *Eu costumo falar que o PIBID não é só um programa de iniciação à docência, ele é também um programa de iniciação a pesquisa, a pesquisa científica. Eu tive esse contato com o PIBID e isso me ajudou muito na minha vida acadêmica, eu comecei a ter um olhar de pesquisador, eu comecei a entender o que é uma pesquisa e daí surgiu vários trabalhos acadêmicos então, me ajudou muito [...]antes da gente iniciar o trabalho do PIBID a gente sempre faz aquela sondagem, o diagnóstico tanto da escola, quanto da sala de aula, a gente sempre prefere fazer uma observação das aulas de língua portuguesa e sempre tem a conversa com a professora supervisora técnica, nessa conversa ela sempre nos passa o olhar dela sobre os alunos, as dificuldades que eles tem e em cima disso eu, juntamente com o grupo a gente se reuni pra tentar discutir essas questões e tentar elaborar uma proposta que vá ajudar eles a sanar essas dificuldades, então a gente sempre procura “tá” se reunindo, conversando e planejando o que vai levar pra sala de aula.*

BOLSISTA5: “[...] *nosso PIBID do projeto de linguagens e códigos teve essa relação de fazermos a reflexão do que deu certo, do que deu errado fazer essa reflexão da prática inclusive as coordenadoras solicitavam bastante relatórios reflexivos e nesses relatórios reflexivos acabavam nos proporcionando a leitura de outros teóricos que “tavam” para além daqueles que elas proporcionavam pra nós [...]essa reflexão não era somente aquela que era proporcionada pelos coordenadores, mas acabava que os próprios bolsistas, eles acabavam criando, proporcionando esse pensamento de procurar sempre se fundamentar, tanto para a parte prática como também pra parte acadêmica nas produções dos trabalhos.*

Como coloca Cox (2008), pela relação com o real, neste caso, a escola, podemos desfrutar de várias fontes de conhecimento e habilidades, desenvolvendo no sujeito um senso crítico com uma postura questionadora e sistemática diante dos fatos da vida.

Nesta perspectiva entendemos, segundo Cox que:

No dia-a-dia das pessoas, a pesquisa, como expressão educativa, significa a capacidade de andar de olhos abertos, ler criticamente a realidade, construir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente. Não se trata aí de esperar elaborações teóricas, teses e ritos formais (DEMO, 1997, p. 34 apud COX, 2008, p. 110).

Deste modo, entendemos que o professor em formação precisa conhecer, interagir, saber intervir na realidade escolar a fim de reconstruí-la criticamente. As pesquisas realizadas com estes Bolsistas do PIBID e, como consta nas falas deles, são integrativas, porque refletem as teorias aprendidas em formação e a prática exercida por eles, por sua participação ativa no planejamento escolar, por sua inserção na realidade dos alunos, fazendo sondagens, diagnósticos, socializando saberes com os professores e, com isso, possibilitando dentre muitas questões, a própria produção acadêmica, fato que deve indissociar-se da construção de qualquer profissional.

Ainda de acordo com os pressupostos de Cox:

A capacitação dos professores é requisito indispensável a toda construção e/ou reconstrução do processo educacional escolar, pois o docente, em conjunto com o aluno, constitui a instância escolar mais próxima da formação propriamente dita do ser humano, objetivo-fim primordial da educação: a formação do homem (COX, 2008, p. 107).

Conforme Cox (2008), é necessário refletir e discutir sobre a formação do professor, sobre o papel que o docente deve desempenhar ao instruir indivíduos que tanto dependem dele. Não é uma tarefa fácil, pelo contrário, requer muita dedicação, prazer e muito trabalho, pois, para se ter sucesso nessa empreitada é isso que o profissional deve fazer. O professor deve ser encarado como um mediador do conhecimento, propondo ao aluno um diálogo reflexivo onde ele põe em xeque seus conhecimentos e suas vivências na tentativa de construir sua aprendizagem.

O PIBID também permite que os bolsistas reflitam sobre o papel do professor, que deve reinventar-se, pois conforme Demo (1994, p. 27 apud HYPOLITTO, 2009, p. 93), “um professor destituído de pesquisa, incapaz de elaboração própria é figura ultrapassada, uma espécie de sobra que reproduz sobras.

Um outro ponto questionado aos bolsistas, foi sobre as experiências e as transformações que o subprojeto PIBID-LLC tem lhes proporcionado em âmbito acadêmico e na sua formação enquanto futuro professor. As respostas foram extremamente empolgadas, pois, ao falarem sobre as experiências adquiridas, percebemos a entonação e a expressividade gestual dos entrevistados quando indagados.

BOLSISTA1: “[...] tem contribuído de várias formas, como eu já te falei questão de preparação, mais autonomia e questão de conhecimento também porque a gente busca, buscar saber mais pra passar pros alunos, a gente vai sempre buscando estar mais atualizada, buscando novos conhecimentos se aprofundando em algumas informações até então pra gente levar os alunos, né? Começar a ter mais autonomia, procurar fazer nossas pesquisas sem professor “tá” mandando”.

BOLSISTA3: “Experiência realmente é a convivência, saber como lidar com uma turma em sala de aula, os problemas que surgem ao longo desse período, dessa convivência, então a gente vai se aprimorando, né? A cada dia mais com esse subprojeto que vem só beneficiar todos inclusive a escola”.

BOLSISTA4: “A principal experiência é a questão de fazer os projetos, por exemplo, cada turma do PIBID ele é subdividido em várias turmas então cada turma ela tem que apresentar um projeto pro programa [...] O contato do professor com a sala de aula porque já que você está fazendo uma licenciatura é importantíssimo o contato do professor com a sala de aula”.

BOLSISTA5: “A primeira transformação ou experiência no caso foi proporcionar exatamente essa inserção na sala de aula antes do próprio estágio, né? porque pra mim foi exatamente o que confirmou aquilo que eu sempre almejava que era de ser professor apesar daquela rotina, daquela correria mais quando ver aquele aluno adquirindo aquele conhecimento que você foi responsável por proporcionar que ele construísse aquele sentimento acho que foi a maior experiência que o PIBID me proporcionou ver eu me sentir professor antes mesmo de eu me formar [...]o nosso PIBID ele nos proporcionou relacionar com nosso conteúdo com diferentes práticas, com novas metodologias, eu acho que essas novas metodologias que o PIBID do

subprojeto linguagens e códigos proporcionou eu acho que refletiu, influenciou o profissional que eu sou hoje de pensar não somente no conteúdo que o aluno deve construir, né? Seus conhecimentos, mais de maneiras diferentes de acordo com aquela realidade que o PIBID nos fez bastante refletir”.

Tardif (2014) aborda a perspectiva dos saberes docentes, destacando que os mesmos são provenientes de várias fontes, apontando os saberes pessoais, os saberes disciplinares, os saberes curriculares, profissionais e os experienciais no que tange à docência, escola, sala de aula e alunos. Compreender como os saberes se aplicam na profissão docente, ajuda-nos a refletir sobre as experiências que os bolsistas relataram acima, as quais acrescentamos a visão de Tardif (2014, p. 64): “O saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc”. Neste sentido, entendemos não existir dúvida que o PIBID tem contribuído na construção dos saberes dos licenciandos, nas muitas manifestações enquanto atuantes no contexto escolar.

Neste Programa os bolsistas têm tido a oportunidade de vivenciar a prática docente antes mesmo do estágio, nas suas múltiplas formas e possibilidades, atribuindo à sua formação novas experiências e oportunidades de tecer um olhar sólido, real e sensível acerca da docência. Enxerga-se no ambiente escolar instabilidades e fragilidades, além das boas práticas que são aplicadas pelos docentes atuantes nas escolas.

Uma menção aferida pelos participantes do PIBID-LLC refere-se à relação teoria e prática que de fato se consolida quando o bolsista vivencia o real trabalho docente. Um dos questionamentos abordados foi justamente com a intenção de entendermos como se dá essa relação na perspectiva da Interdisciplinaridade aplicada nas atividades realizadas pelos bolsistas, o que nos levou a intuir elementos interessantes.

BOLSISTA1: “[...] nós estudamos muito quando a gente vai elaborar o projeto, quando a gente vai pra sala de aula [...]eu lembro que o primeiro projeto que a gente fez sobre poesia, poemas a gente usou o soneto e a gente usou muito a artes e a música porque a gente apresentou pros alunos poemas que foram musicalizados e logo depois a gente trabalhou a interpretação dos alunos através da arte, através de releitura, né? Então eu acho que é quase impossível trabalhar disperso de outras áreas, elas têm

que estar em diálogo e embora o PIBID esteja voltado apenas para língua portuguesa”.

BOLSISTA2: *“É, eu acho que essas linguagens, elas não estão soltas, a arte, a música, a língua portuguesa, elas não estão soltas, todas elas estão interligadas uma a outra [...] a gente desempenhou diferentes atividades que entrelaçavam a língua portuguesa com a arte, ou com a música e foram propostas assim bem aceitas pelos alunos e eles gostaram bastante”.*

BOLSISTA3: *“Então, no meu grupo tem pessoas que são de português que foca mais numa determinada questão realmente de língua portuguesa, tem uma que já gosta de literatura, eu já sou de música, então a gente tenta juntar todo esse conhecimento [...] sempre quando tem um determinado assunto vamos levar uma música pra fazer a relação pra tentar reforçar o aprendizado do aluno, então tem um que gosta mais de literatura, vamos levar uma poesia, então a gente sempre tá fazendo essa relação no nosso subprojeto, né? E a questão da interdisciplinaridade é fundamental porque você não vai se prender só a uma coisa, né? Quando você tem uma ampla, tem uma diversidade de situações eu acho que você tem a capacidade maior de ter um resultado maior [...] é uma experiência totalmente positiva! Porque é algo diferente, né? Foge daquilo que... do dia a dia, da realidade escolar dos alunos, então quando a gente traz alguma coisa diferente que faz a junção de todos esses elementos separadamente e junto, então a gente vê uma interação maior dos alunos”.*

BOLSISTA5: *“[...] essa questão da preocupação da relação da teoria com a prática não somente pela nossa fundamentação na hora da docência porque era isso que os coordenadores na época tentavam proporcionar pra nós, era exatamente nos tornar professores antes realmente do estágio, então eu acho que essa relação entre teoria e prática ela sempre foi contínua não somente da parte de sair da teoria pra parte da prática, mais também da prática pra teoria [...] Essa relação, ao meu ver eu acho que foi exatamente o diferencial do nosso subprojeto, não somente do nosso subprojeto mais eu acho que a interdisciplinaridade hoje ela deve ser algo sim relevante pra todos os professores porque pro aluno entender que nenhuma disciplina, ela é melhor, ou maior em detrimento de outras, né? Todas elas estão relacionadas, então no nosso caso, no caso do subprojeto*

de linguagens e códigos/língua portuguesa, foi interessante porque fizemos uma relação com todas as disciplinas, né? Essa interação de disciplinas [...]o nosso subprojeto ele teve a preocupação de não somente jogar disciplinas, de dizer eu vou dar uma aula de português e lá na aula de português eu vou botar música né? Eu acho que não foi algo jogado, forçado que no caso não teria essa interdisciplinaridade, uma vez que a interdisciplinaridade é exatamente o diálogo entre essas disciplinas”.

A Interdisciplinaridade é uma proposta diferenciada na educação, despertando assim, uma reflexão em torno do ensino tradicional, questionando o ensino disciplinar, ou seja, aquele ensino em que o professor ministra uma única disciplina. Mas o que vimos através dos seus relatos foi uma preocupação em romper com esse ensino voltado ao tradicionalismo e conforme a percepção dos participantes, a prática interdisciplinar deve promover o diálogo entre as disciplinas e às linguagens, o que tem contribuído significativamente no processo ensino-aprendizagem dos alunos. Dessa forma entendemos que o subprojeto PIBID-LLC se caracteriza como uma possibilidade de propiciar aos professores em formação, conhecimentos em inovar no exercício docente, sentindo-se aptos para desenvolver múltiplas habilidades e competências na educação básica.

Nesta perspectiva, Fazenda (2010) em seu livro “*Interdisciplinaridade: História, teoria e pesquisa*” arrazoia sobre o professor bem-sucedido, tendo em vista a aplicabilidade de um ensino interdisciplinar. Ainda, segunda a autora, um professor bem-sucedido é aquele que sente prazer por conhecer, sendo este conhecimento tecido por múltiplas e infinitas direções, sejam de caráter prático, teórico ou de ambas.

Uma marca que caracteriza o professor bem-sucedido e que conduz à interdisciplinaridade é o compromisso que o professor tem com o aluno, com relação a isso Fazenda (2010, p. 49) esclarece que:

[...] a marca do novo sempre é revelada em suas ações, em que cada momento é único. Seu compromisso só pode ser avaliado em sua contradição maior: na aventura de ousar as técnicas e os procedimentos de ensino convencionalmente pouco utilizados e cuidado em torná-los transformáveis, conforme a necessidade de seus alunos, prosseguindo sempre na busca de outras possibilidades, envolvido em cada ato, em sua totalidade.

Comparando com o que nos disse o Bolsista 6 abaixo podemos perceber a grande relevância que o subprojeto do PIBID-LLC tem tanto na esfera individual, como profissional destes bolsistas, futuros professores.

BOLSISTA6: “[...] hoje me vejo um profissional, com uma visão de professor. O PIBID proporcionou aquilo que a universidade tem que proporcionar que são seus três pilares: estudo, pesquisa e extensão, né? então, o PIBID enquanto pesquisa acabava contribuindo para o meu estudo uma vez que o PIBID era voltado para a docência e a minha formação é a própria docência, então a pesquisa acabava me ajudando meu estudo e assim como também na extensão porque acabava envolvendo outros projetos que o PIBID proporcionava como eventos, eventos acadêmicos, eventos locais, então eu acho que nesse sentido o PIBID ele proporcionou esses dois aspectos, entender melhor a questão da formação enquanto profissional no sentido de fundamentação, de conhecer os conteúdos, de conhecer metodologias, de conhecer autores que possam me embasar a trabalhar em sala de aula, buscar pesquisar, acima de tudo eu aprendi no PIBID a não ser somente um professor mais um pesquisador, eu acredito que o professor na atualidade ele tem que ser principalmente um pesquisador, pesquisador de novas metodologias, pesquisador das causas que tão acontecendo na sua sala de aula e pesquisador também de conhecer quem são seus alunos, quem são as pessoas por trás da caderneta”.

Assim, pudemos compreender as contribuições que o PIBID pôde proporcionar aos estudantes - futuros professores - para que o seu trabalho educativo possa levar ao real processo ensino-aprendizagem. O melhor de tudo isso foi perceber que o PIBID do Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos – Campus de São Bernardo trouxe grandes contribuições e perspectivas aos discentes, imprimindo um novo ritmo às suas ações e intenções quanto ao exercício docente.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser professor é ter amor, ter responsabilidade consigo e com os sujeitos que ajudam a compor este ofício, ser professor também é ter compromisso, ser inovador, criativo e pensar para além do ensino dentro da sala de aula. Pensando nisso, entendemos que a profissão docente não é tarefa fácil, é um processo gradual que exige do docente romper com os paradigmas que lhes são atribuídos, como único provedor do saber e romper também com o ensino obsoleto que assola a educação de outrora e ainda perdura nos tempos atuais. O professor atual necessita estar em constante atualização, exercer não somente o papel de professor detentor do conhecimento, mas procurar assumir novos papéis, saber desconstruir e reconstruir sua prática pedagógica a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem.

Um dos caminhos que emergiu para superar a prática pedagógica antiquada e ultrapassada provém do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que proporciona aos licenciandos das universidades experienciarem a vivência vinculada a prática docente em seu processo de formação inicial. Isso permite que os alunos participantes articulem teoria e prática, o que poderá melhorar a sua prática, gerando para si e para outros uma educação com melhores resultados.

Através dessas experiências do contato real com a sala de aula, com os alunos e com outros docentes já formados, percebemos que o PIBID no Curso Interdisciplinar de Licenciatura em Linguagens e Códigos tem proporcionado aos participantes um elo teórico e prático. É estando inserido na realidade escolar que os licenciandos descobrem suas identidades como futuros docentes contribuidores na construção de um ensino inovador. Permite aflorar os saberes da docência, no que concerne os saberes pessoais, profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais, o programa possibilita os bolsistas ressignificarem, moldarem sua prática, galgando um saber-fazer-ser prático-reflexivo para, assim, superar os desafios que a profissão demanda no contexto escolar atual.

A análise aferida neste estudo se propôs, justamente, refletir sobre as experiências dos acadêmicos em seu primeiro contato com a escola, haja vista o Programa PIBID, que propiciou momentos de interação dos participantes com os alunos e com os profissionais desse ambiente, gerando momentos de diálogo com a teoria, fundamental ao planejamento das atividades realizadas na escola-campo.

Entretanto, entendemos que a escola, como um espaço repleto de desafios, instabilidades e de múltiplas complexidades, demanda de seu profissional um planejamento

contínuo e um posicionamento analítico sobre seu trabalho e também sobre a realidade a qual está inserido. Ou seja, a respeito dos depoimentos dos bolsistas entrevistados e suas experiências no PIBID, o referido programa investiu e investe em uma nova tomada de consciência, repensando o exercício docente.

A compreensão desta realidade educacional e os paradigmas em que a profissão docente está envolta se deve muito a um crescente desenvolvimento de pesquisas que permitem uma visão mais abrangente sobre os diversos aspectos que compõe o universo escolar e não muito diferente nosso trabalho é mais um incentivo ao reconhecimento deste espaço complexo.

As perspectivas com relação ao PIBID não são as melhores, assim como todo o cenário político-econômico-social, já que passam por um momento de crise e os cortes orçamentários do governo têm gerado discussões acaloradas a respeito do funcionamento do Programa, inclusive pela redução do quadro de bolsistas e bolsas, entre tantas outras questões, evidenciando a frágil condição em que se encontra a educação nacional. Fica, inclusive, determinado que o PIBID passará a integrar um novo conjunto de ações do Ministério da Educação (MEC), imprimindo cortes, ajustes e implementações a partir de julho de 2016. Dessa forma, com os cortes orçamentários, o número de projetos e bolsistas diminuirá, afetando de tal modo o acesso de estudantes universitários ao Programa, que por sua vez impossibilitará que mais acadêmicos possam vivenciar e sentir o contato com o universo escolar. Por isso, com relação ao Programa, entendemos que as perspectivas não são as melhores.

Portanto, encerrando nossa reflexão, acreditamos que esta pesquisa não é um fim em si mesma, pelo contrário, poderá contribuir para a produção de futuros trabalhos, pois entendemos que a docência vivida dentro da realidade escolar, poderá permitir inesgotáveis fontes de estudos. Assim, esperamos que esta pesquisa possa contribuir para maiores e significativas discussões acerca da construção do saber docente e que o profissional possa gerir práticas crítico-reflexivas perante seu ofício.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2012.

_____. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liberlivro, 2005.

AZEVEDO, Rosa O. Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. **Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas**. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012.

BELEI, Renata Aparecida; GIMENIZ-PASCHOAL, Sandra Regina et al. **O uso de entrevista, observação e videogravação em pesquisa qualitativa**. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 30, p. 187-199, jan./jun. 2008.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos, políticos e práticos**. São Paulo: Paulus, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa d Iniciação à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>> Acesso em: fev. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB – CAPES - Relatório de Gestão 2009-2013**.

COX, Kenia Kodel. **Informática na educação escolar**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. *Caderno de Pesquisa*, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 17 ed. Campinas: Papirus, 2010.

FELDEN, Eliane de Lourdes; KRONHARDT, Claudine A. Casarin. **A universidade e a formação de professores. Vivências**, Rio Grande do Sul, v. 7, n. 12, p. 37-45, maio 2011.

GARCIA, Carlos Marcelo. **O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.** Formação Docente, Belo Horizonte, v. 03, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

_____. **Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais.** Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995b.

GUIMARÃES, J. A. **Normas Gerais do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID.** Portaria nº 260, 2010.

_____. **Regulamento do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à docência.** Portaria nº 096, 2013.

HYPÓLITTO, Dinéia. Formação docente em tempos de mudança. **Integração:** ensino, pesquisa e extensão. São Paulo, ano XV, n. 56, p. 91-95, jan./fev./mar. 2009. Disponível em: http://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/91_56.pdf> Acesso em: 12 de jan. 2016.

LE BOTERF, G. **De la compétence.** Essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Editions d'organisation, 1994.

MEIRELES, Débora Mares; FONSECA, Marco Aurélio Meira; MENDES, Aldemi Ferreira. **Contribuições do pibid na formação inicial docente:** visões e reflexões dos bolsistas licenciandos do ifnmg-campus salinas. In: ENCONTRO NACIONAL PIBID MATEMÁTICA, 2, 2014, Minas Gerais. **Anais.**

MORAES, Roque. **Análise de conteúdo.** Revista Educação, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

OLIVEIRA, Eliana de; ENS, Romilda Teodora; FREIRE ANDRADE, Daniela B. S.; MUSSIS, Carlo Ralph de. **Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação.** Revista Diálogo Educacional, Paraná, vol. 4, n. 9, pp. 1-17, mai./ago. 2003.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação:** perspectivas sociológicas. Lisboa: D. Quixote, 1994.

_____. **Construir competências é virar as costas aos saberes?** In: Revista Pátio, Porto Alegre: ARTMED, ano 03, nº 11, jan. 2000, p. 15-19.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores:** saberes da docência e identidade do professor. São Paulo, v. 3, set. 1997.

PIRES, Carlos Danilo de Oliveira; MORAES, Edmundo Carlos de. **A contribuição do pibid para a formação do docente:** percepção de bolsistas de iniciação à docência do subprojeto de ciências biológicas da UFSC. Revistas da SBEnBio, Santa Catarina, n. 7, out. 2014.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na Educação:** novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 9. ed. São Paulo: Érica, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. **O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia.** In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. AnaisFortaleza: UFCE, 1996.

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

UFMA. **Projeto Político-pedagógico:** Curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos. São Luís: Edufma, 2013.

VASCONCELLOS, Maura M. Morita. Docência na universidade e formação pedagógica. In: OLIVEIRA, Diene F. de Mello; SANTOS, Adriana R. de Jesus; REZENDE, Lucinea Aparecida de. (org.). **Formação de professores e ensino:** aspectos teórico metodológicos. Londrina, UEL, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) para participar da pesquisa intitulada **FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: impasses e perspectivas**, sob a responsabilidade do pesquisador **Thiago da Silva Quadro**. Nesta pesquisa busca-se entender o funcionamento do programa PIBID e suas contribuições na formação docente, tendo como ponto de partida os alunos do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos inseridos no subprojeto do PIBID do curso supracitado. A pesquisa é de cunho qualitativo. O entrevistado, primeiramente será submetido a um questionário fechado de caracterização, contendo alguns dados pessoais, também será feito uma entrevista semiestruturada. O material coletado dessa entrevista será as narrativas (discursos) proferidas pelos bolsistas. A análise desse material será feita pelo método da análise de conteúdo, ou seja, primeiro a transcrição dessas narrativas, depois organização, depois caracterização e por fim a interpretação densa desses dados. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar da pesquisa. Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você. Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com, Thiago da Silva Quadro, portando telefone celular com os seguintes números: (98) 98232-2022 ou (98) 98510-1602, a instituição a qual o pesquisador faz parte tem por endereço, Campus Universitário de São Bernardo: Av. Custódio Almeida Lima, s/n – Centro. São Bernardo – MA, CEP: 65550.000.

São Bernardo, _____ de _____ de _____

Assinatura do pesquisador

Eu aceito participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B – Questionário de Pesquisa

(FORMAÇÃO DOCENTE E O PIBID: Contribuições e Perspectiva)

ROTEIRO (entrevista semiestruturada)

Bolsistas

1ª Para você o que é ser professor?

2ª De que forma sua vida pessoal interfere ou influi na sua vida acadêmica?

3ª De que forma o subprojeto PIBID do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos ajuda e/ou ajudou na sua formação acadêmica?

4ª Que experiências e transformações o subprojeto PIBID LLC está proporcionando e/ou proporcionou para sua formação como futuro professor?

5ª Há pontos negativos no subprojeto PIBID LLC? Se tem qual(ais) são e de que forma eles influenciam no desenvolvimento do subprojeto e na sua própria formação?

6ª Como o PIBID faz a relação entre a teoria e a prática? O subprojeto leva em consideração essa relação? Se não como você enquanto bolsista trabalha essa relação?

7ª Sabemos que o subprojeto do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos é disciplinar, trabalhando a área de Língua Portuguesa, no entanto, o curso traz uma proposta interdisciplinar. Tendo em vista isso, como você faz essa relação da interdisciplinaridade no subprojeto do curso?

ANEXOS

ANEXO A – Questionário do Aluno**QUESTIONÁRIO DO ALUNO**

(Pesquisa de atenção ao estudante)

Data de Aplicação ___/___/___

DADOS PESSOAIS DO ALUNO

- (1) Idade:
- A) Menos de 18 anos B) de 18 a 20 anos E) mais de 26
C) de 21 a 23 anos D) de 24 a 26 anos
- (2) Sexo:
- A) Masculino B) Feminino
- (3) Estado Civil:
- A) Solteiro(a) B) casado(a) ou mora com companheiro(a)
- (4) Se casado(a) o companheiro(a) também pertence a Comunidade Universitário?
- A) Sim B) não
- (5) Você tem filhos, se sim, quantos?
- A) Não tenho B) 01 filho E) 4 ou mais filhos
C) 2 filhos D) 3 filhos
- (6) Com quem você mora?
- A) Com meus pais B) Com cônjuge E) Sozinho
C) Com familiares D) Com amigos
- (7) Como se dá sua manutenção financeira?
- A) Atividade Acadêmica B) Trabalho formal E) Renda (poupança)
C) Trabalho informal D) Mesada fornecida por membro da família/ outro
- (8) Assinale a alternativa que identifica a sua cor/raça:
- A) Branca B) Preta C) Parda D) Amarela E) Amarela
- (9) De que forma você entrou neste curso?
- A) Vestibular B) Transferência C) Convênio
D) Transferência ex – ofício (garantida por lei) E) Outra. Qual? _____
- (10) Você tem alguma atividade acadêmica remunerada, qual(is) realiza?
- A) Monitoria B) PET (Programa Especial de Treinamento) C) Extensão

- D) Pesquisa E) Estágio
- (11) O que você pretende fazer logo após se formar?
- A) Trabalhar B) Continuar estudando C) Ambos (A, B)
D) Não tenho a menor ideia
- (12) Se trabalhar foi a opção acima, imagine-se:
- A) Trabalhando exclusivamente na área em que se graduou
B) Trabalhando em qualquer área que tiver oportunidade
- (13) Se estudar foi uma das opções, imagine-se:
- A) Fazendo outra habilitação dentro do mesmo curso
B) Iniciando outro curso de graduação
C) Fazendo pós – graduação lato – sensu (especialização/residência)
D) Fazendo pós – graduação stricto – sensu (mestrado/doutorado)
- (14) Assinale com um “X” até três atividades mais comuns em seu tempo livre:
- A) Assistir à televisão/ouvir música
B) Ir ao teatro/show/concertos
C) Ir ao cinema
D) Assistir competições esportivas
- (15) Ainda em relação às suas atividades mais comuns em seu tempo livre, assinale até três.
- A) Sair pra dançar/frequentar barzinhos/encontrar amigos
B) Jogos (baralho/bingo/vídeo game)
C) Computação (internet)
D) Outra. Qual? _____
- (16) Com relação ao uso da tecnologia e seus recursos, você:
- A) Tem experiência B) Tenho alguma noção C) Não domino