

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM LINGUAGENS E CÓDIGOS
CAMPUS SÃO BERNARDO

CARLIANE CRUZ DE MELO OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID como experiência aos licenciandos do Curso de
Licenciatura e Linguagens e Códigos da UFMA – São Bernardo

São Bernardo – MA

2017

CARLIANE CRUZ DE MELO OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID como experiência aos licenciandos do Curso de Licenciatura e Linguagens e Códigos da UFMA – São Bernardo

Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos com habilitação em Português da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, para obtenção do grau de Licenciatura em Linguagens e Códigos – Português.

Orientador: Prof.º Me. Bergson Pereira Utta

São Bernardo – MA

2017

CARLIANE CRUZ DE MELO OLIVEIRA

FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID como experiência aos licenciandos do Curso de Licenciatura e Linguagens e Códigos da UFMA – São Bernardo

Aprovado em: / /

BANCA EXAMINADORA

Prof.º Me. Bergson Pereira Utta (Orientador)

Mestre em Educação

Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo

Profª Dra. Maria Francisca da Silva

Doutora em letras neolatinas

Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo

Profª Esp. Nayara da Silva Queiroz

Especialista em Educação Especial

Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo

FORMAÇÃO DOCENTE: O PIBID como experiência aos licenciandos do Curso de Licenciatura e Linguagens e Códigos da UFMA- São Bernardo¹

Carliane Cruz de Melo Oliveira² (UFMA)
E-mail: carliane.20@outlook.com

Bergson Pereira Utta³ (UFMA) (Orientador)
E-mail: bergsonutta@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é uma reflexão das experiências dos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na área de Língua Portuguesa, abordando a formação docente como experiência dos licenciandos da Universidade Federal do Maranhão - Campus São Bernardo – MA. Temos como objetivo analisar a formação docente à luz do PIBID e suas contribuições para a formação do licenciando. Acreditamos que inserir o aluno de graduação na sala de aula antes da sua formação é de suma importância para conduzir em seu processo de teoria que é aprendido na universidade. Esta pesquisa teve abordagem qualitativa apoiada nos estudos de Minayo (2001) consistindo na elaboração de um questionário aplicado aos bolsistas, com o intuito de averiguar e interpretar as experiências vivenciadas. Contamos com as contribuições de Tardif (2014), Pimenta (1997, 2000), Silva (2009), Guimarães (2010 apud QUADRO, 2016), que nos ajudaram a compreender e a refletir o processo de formação docente e entender o PIBID. Concluímos que a participação no PIBID contribui significativamente na formação inicial, pois as experiências adquiridas na sala de aula permitem ter o contato com o seu futuro local de trabalho, compreendendo e refletindo sobre as aprendizagens durante a execução do PIBID, que servirão como subsídios para as práticas docentes posteriores.

Palavras-chave: Formação docente. PIBID. Experiências.

1 INTRODUÇÃO

Ao ingressar em uma universidade que visa à formação docente de licenciatura, o licenciando busca aprimorar seus conhecimentos aprendidos ao longo do curso para exercê-lo na prática. Assumir uma sala de aula requer trabalho e

¹Artigo apresentado ao Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos com habilitação em Português da Universidade Federal do Maranhão – Campus São Bernardo, para obtenção do grau de Licenciada em Linguagens e Códigos – Português.

²Licencianda do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos- Língua Portuguesa da Universidade Federal do Maranhão. Bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. E-mail: carliane.20@outlook.com.

³Graduado em Pedagogia; Mestre em Educação pela UFMA; Professor Assistente I da UFMA no campus de São Bernardo. Coordenador do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência no CLLC – Língua Portuguesa. E-mail: bergsonutta@hotmail.com.

dedicação, porém quando somos inseridos em sala de aula antes da conclusão de curso, através de programas da universidade conseguimos nos familiarizar com o ambiente que será o nosso campo de trabalho. Assim, destacamos a importância do projeto PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência) na vida dos acadêmicos do curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e Códigos que são inseridos nas escolas públicas por meio de subprojetos. Com isso, pensamos na seguinte proposta a ser discutida “Formação Docente: O PIBID como experiência aos licenciandos em Língua Portuguesa da UFMA- São Bernardo”, visto que o programa tem como objetivo incentivar a docência e conduzir o aluno na sala de aula, para que possa realizar atividades de um professor.

Para tanto, surgiu a necessidade de buscar responder a indagação: Quais as contribuições do PIBID enquanto formação inicial para os futuros licenciandos do curso de Linguagens e Códigos?. Para tentar responder esta pergunta, nos apropriamos de reflexões baseadas nos autores Tardif (2014) e Pimenta (1997, 2000) que trazem estudos sobre a identidade de um professor, e sobre a prática reflexiva como enfoque principal na docência.

Tivemos como objetivo principal analisar a formação docente à luz do PIBID e suas contribuições para a formação do aluno, oportunizando compreender as experiências dos bolsistas na sala de aula. Para ampliar o objeto de estudo deste trabalho foram aplicados questionários aos bolsistas, consistindo em uma pesquisa qualitativa, que nos possibilita um diálogo entre o percurso de inserção do bolsista a formação docente adquirida no Programa PIBID.

No presente trabalho será exposto o processo de formação do professor, discutindo sua formação inicial docente, bem como, as suas possibilidades na constituição do licenciando. Em seguida, abordaremos o PIBID e as suas contribuições para a formação do aluno de licenciatura; quais as legislações que o regem, e quais as possibilidades de formação com o Programa. Logo após, será apresentado o percurso metodológico que consiste na apresentação das respostas dos bolsistas com análises sobre as experiências relatadas. E por fim, as considerações finais que corroboram para conclusão deste estudo.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE COMO REFLEXÃO NA PRÁTICA DO PROFESSOR

A profissão docente apresenta desde os primórdios de sua história, características específicas que estão atreladas ao contexto social, político, econômico e cultural na qual está inserida. Um professor ao assumir suas funções em sala de aula começa a traçar sua nova identidade profissional perante o mundo que o cerca e não apenas o mundo do trabalho. A formação do professor precisa se preocupar em responder aos desafios que são apresentados diante de um mundo globalizado, que exige muito mais que somente ter conhecimento, mais que seja capaz de dar conta de inúmeros problemas trazidos pelos alunos para a escola.

Para iniciar esta discussão a respeito da formação docente, é necessário compreendermos que, apesar de ser muito discutido por muitos escritores e autores ao longo das últimas décadas, ainda apresenta muitos problemas, entre eles a grande defasagem das escolas públicas e privadas do Brasil, quanto à formação por parte dos professores e educadores, com vistas à melhoria da educação brasileira.

Pensar em formação, significa repensar a formação, ou a continuação de uma formação, palavra que vem do latim *sequentia*⁴, isto é, a continuação da formação seja inicial ou contínua. Entende-se também que formação é uma auto formação, momento em que os professores se auto avaliam e reelaboram seus saberes iniciais, confrontando com os saberes práticos. O processo de ser profissional engloba não só uma construção, mas também, os saberes necessários para o exercício da docência.

A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ela filtra e seleciona outros saberes, permitindo assim aos professores reverem seus saberes, julgá-los e avalia-los e, portanto, objetivar um saber formado de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação constituído pela prática cotidiana (TARDIF, 2014, p. 53).

O posicionamento de Tardif faz-nos pensar sobre a importância dessa formação e o quanto ela contribui para que aqueles que a experienciam, consigam renovar sua prática e torná-la válida, ou seja, dar maior sentido a ela.

Na década de 1990 iniciaram-se pesquisas sobre a formação do profissional, em que se destacava a valorização do professor e a importância de

⁴*Sequentia*: Etimologia- origem da palavra sequência (dicionário latim). Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sequencia/>.

uma aproximação que seja além da formação acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão. Sabe-se que a prática docente se reconstrói após a compreensão das necessidades entre suas experiências e seus conhecimentos sobre o seu ambiente de trabalho, porém compreender a prática docente pelo próprio professor – sendo que no ato de exercer sua prática em sala de aula já indica sua formação – ainda é muito desvalorizada por muitas pessoas nos dias atuais. Para Therrien (1995, p. 3) “Os estudos sobre a formação de professores se constituem diferentes sobre a formação e a sua prática do dia a dia, em que são levados em consideração os saberes já realizados em suas experiências”. Sobre isso, Silva (2009, p. 38) nos aponta que “A sala de aula é o local mais expressivo para a formação docente, onde verdadeiramente o aluno aprende a ensinar e a tornar-se professor”.

A formação começa pelo saber do significado de ser professor, observado pelas experiências vividas dos professores pelos quais passamos no ensino fundamental e médio. Diante disso, existe uma escolha que fazemos, para sermos um educador melhor em sala de aula, e não nos comportarmos como aquele professor que não era tão bom em sua didática, criando um espaço desfavorável para a aprendizagem. Alguns licenciandos no processo de se tornar um professor já exercem a atividade docente, ou já estiveram na escola por meio de estágios supervisionados, que são parte obrigatória no currículo dos cursos de licenciatura. Diante disso como aliar a teoria aprendida na universidade à realidade escolar? Isso deve ser posto como reflexão ao unir os dois objetivos constituídos no licenciando, isso irá transparecer em sua prática em sala de aula. Sobre isso, o graduando deve inserir-se em sala de aula antes da sua conclusão de curso, buscando conhecer e investigar sobre a sua prática enquanto um educador.

A formação inicial permite ao graduando já ver-se como um professor que deve buscar continuamente a sua formação, refletindo sobre seus próprios saberes enquanto educador. Sobre isso, Pimenta (1999, p. 20) nos diz que a “Formação inicial é colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, construir sua identidade de professor”. Para compreender esse processo de formação é de suma importância conhecer as escolas e os alunos, na qual se constitui o local de trabalho dos professores, assim será possível identificar quais os principais problemas postos ao professor. Pimenta (1997, p. 11) destaca que:

O conhecer diretamente e/ou através de estudos as realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletas de dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a olhar, ver e analisar as escolas existentes com os olhos não mais de alunos, mas de futuros professores, é um passo que temos que realizado na tentativa de colaborar com a construção da identidade dos professores.

Sobre isso, identificamos alguns pontos a serem estudados na atividade docente, tais como: os problemas enfrentados e suas buscas para encontrar soluções aos problemas, as experiências metodológicas e por fim, as tentativas de inovação em sala de aula. Dessa forma, é viável as melhorias na prática docente, pois ao serem entendidas, são imediatamente identificadas e percebidas no exercício do professor, que deve observar o seu meio, através de registros de suas experiências, buscando indagar-se diante de suas percepções com os alunos. Buscar a melhoria dos alunos deve ser primordial na vida de um professor.

Voltando a pensar sobre o processo de formação inicial, o ensino e a aprendizagem desenvolvidos na universidade poderia servir como um processo de formação do ser humano, do profissional e do cidadão, ou seja, de um indivíduo que desempenha vários papéis na sociedade. A aprendizagem de conhecimentos concentrada sob a ação docente e propiciada pelo currículo, pelas disciplinas, pelos conteúdos e aulas, embora inicialmente não prediga um alcance maior do que o de fazer com que o estudante adquira conhecimentos específicos, tem uma essência de permanência na formação mais aberta do aluno. Assim, quer o professor tenha consciência ou não, sua ação em sala de aula é uma ação de formação do homem, do profissional e do cidadão e por isso, é uma ação que ultrapassa a sala de aula.

O licenciando ao estar em um curso de formação, deveria ter autonomia para desenvolver-se em todos os âmbitos da sua vida, seja social, pessoal ou profissional. O conceito de autonomia traz a condição de liberdade, consistindo na possibilidade de o indivíduo tomar suas decisões baseadas em sua razão, em conhecimentos fundamentados, em pensamento reflexivo, em conhecimento das possíveis consequências da decisão escolhida, em seus valores e em sua cultura. Paulo Freire (1996, p. 33), em seu livro "Pedagogia da Autonomia", refere-se ao processo de progressiva construção da autonomia, como um processo "inconcluso"

de formação do ser homem. A “inconclusão” do ser humano deve ser um movimento permanente de aprender e se formar.

Para que o docente seja capaz de formar sua identidade, é necessário que ele seja um ser prático e, ao mesmo tempo, reflexivo, capaz de lidar com as diferentes situações encontradas em seu cotidiano na prática docente, levando em consideração a realidade em que está inserido. Para Pimenta (2000, p. 19), “É através de sua história de vida e de sua significação perante ela que o docente dá significado ao ser professor”. Sendo assim, o docente deve se preocupar não apenas em transmitir conteúdos, mas em estabelecer mediações entre o conteúdo e os alunos, ao mesmo tempo em que desperta neles o pensamento crítico para que sejam capazes de exercer sua função de cidadãos conscientes de seu papel perante a sociedade.

O professor deve ter em mente que a construção da identidade no exercício docente é um processo de construção de si, mas ao professor cabe responder às exigências do contexto e o momento histórico no qual se encontra, com metodologias e conhecimentos atualizados para propiciar uma melhor aprendizagem aos seus alunos. Compreender essa maneira de trabalhar requer que muitos docentes entendam como a sua identidade docente é reproduzida. Por outro lado, ela deve ser reconstruída ao longo da formação acadêmica e da experiência na atuação escolar. Pimenta (2000, p. 18) arrazoia afirmando que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido. Mas, é um processo de construção do sujeito historicamente situado. A profissão do professor, como as demais, emerge em dado contexto e momento históricos, como resposta a necessidades que estão postas pelas sociedades, adquirindo estatuto da legalidade.

A identidade docente deve seguir como um processo de construção que aconteça ao longo da vida pessoal e acadêmica, deveria ser mais que um diploma, deveria ser a prática de inserção no contexto escolar.

Como foi mencionado anteriormente, o saber docente se faz presente no dia a dia do profissional em sala de aula, entende-se que o professor é um profissional que detém conhecimentos de variados saberes sobre a educação e tem como função principal educar as crianças, jovens e adultos. Por isso, o ‘saber profissional’ que orienta a atividade do professor insere-se na pluralidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, precisam agir

de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Com isso, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes origens incluídos, e também o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

Cabe aqui um adendo, para compreender porque o saber profissional e os saberes docentes são constituídos por vários saberes. Isto se dá, porque a multiplicidade de saberes se constituem em diferentes momentos na escola ou outro lugar em que o profissional esteja. É importante salientar que em suas atividades pedagógicas diárias, os professores fazem seus planejamentos, executam o plano didático, escolhem as metodologias que julgam condizentes, elaboram as atividades propostas aos alunos e ainda administram a sala de aula mantendo a ordem e a disciplina, construindo os instrumentos de avaliação. Explicando melhor, os professores tratam de variados conhecimentos em um mesmo lugar, para fazer isso é necessário ter diferentes saberes para executar cada parte objetivada.

Sob este aspecto, os autores Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) mostram que "A relação dos docentes com os saberes não se reduzem a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, (pois) sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, confirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Pois os docentes constituem-se fonte de referência para a prática docente.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial na universidade que são constituídos por saberes das disciplinas e saberes da formação profissional, irão ser revisados e irão se reconstruir no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos saberes curriculares e da experiência e de outros conhecimentos científicos da sua formação e do seu desenvolvimento profissional. Sobre esses múltiplos saberes, Tardif e Gauthier (1996 apud CUNHA, 2003, p. 13) apontam uma distinção entre os saberes da experiência e os saberes da formação profissional. Segundo os autores, os saberes de experiência são atribuídos aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada pessoa, e os saberes da formação profissional estão relacionados à prática do professor, ou seja, à prática docente. Tardif (2014, p. 53) ainda acrescenta dizendo que:

Os professores não rejeitam os outros saberes totalmente, pelo contrário, eles incorporam à sua prática [...]. A prática pode ser vista como um processo de aprendizagem através do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que servir-lhes.

Até aqui, percebemos o grande valor dos diversos conhecimentos dos professores, no entanto a reflexão deve ser constante na vida e atividade de um docente, pois seus saberes são embasados nas suas ações enquanto educadores que se preocupam com seu meio de trabalho, envolvendo seus alunos. Com isso, a cada dia é necessário examinar-se a si mesmo e sobre as suas atitudes dentro e fora da sala de aula, buscando aplicar seus conhecimentos já aprendidos a sua teoria (autores/teóricos) para que seja aprofundado o diálogo entre a sua reflexão e o seu saber-fazer.

A seguir, apresentaremos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), a fim de refletirmos melhor sobre ele.

3 PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) surge a partir de uma necessidade de valorizar a profissão docente e inserir os alunos de licenciaturas na escola antes da sua formação final, sob isso o Programa visa promover a iniciação à docência dos futuros professores dos cursos de licenciatura para que estes possam atuar no âmbito da educação básica da rede pública. Gonçalves e Gonçalves (1998 apud PIRES; MORAES, 2014, p. 2) defendem que deve ocorrer “[...] uma prática de ensino mais efetiva, proporcionada ao longo do curso de formação e não apenas no final dele, como ocorre no modelo vigente predominante”.

É evidente a importância de novas legislações que levem o licenciando ao contato com a realidade e vivência escolar durante o seu curso de licenciatura. Fazendo-se necessário repensar a experiência pré-profissional, incluindo a realização de projetos de intervenção, que representem um importante papel formativo, pela aproximação dos licenciandos dos profissionais que já atuam no processo de ensino.

Um reforço para isso, veio com o Decreto nº 6.755/2009 (BRASIL, 2009) que consolida algumas iniciativas que já vinham se desenvolvendo sobre a educação e institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. Esse documento estabelece alguns princípios básicos que orientam as propostas de formação de professores e que passam a definir os programas de apoio à formação docente do Ministério da Educação e Cultura (MEC). Diante disso, é reconhecido que a formação docente para a Educação Básica deve ser um compromisso público de Estado, devendo ser executado em regime de colaboração entre Estados e Municípios, com participação das Instituições Públicas de Educação Superior e de entidades representativas de setores profissionais docentes. Esse documento atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES), órgão do MEC que até então era voltado para a formação na pós-graduação e apoio à pesquisa, a função de apoio à formação docente em cursos de graduação. Define em seu Art. 10 que,

[...] a CAPES incentivará a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica, mediante fomento a programas de iniciação à docência e concessão de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura de graduação plena nas instituições de educação superior. (BRASIL, 2009, p. 4).

Para tanto, cria, na estrutura da CAPES, a Diretoria de Educação Básica (DEB), que passa a atuar na proposta e efetivação de programas de auxílio à formação docente.

No entanto, o PIBID trouxe valiosas contribuições para esta formação ainda durante a graduação, apresentando uma proposta de valorização da formação inicial dos futuros docentes. Guimarães (2010 apud QUADRO, 2016) nos diz que o PIBID tem por base legal três leis: a Lei nº 9.394/1996, a Lei nº 12.796/13 e o decreto nº 7.219/2010 tendo em vista a melhoria da formação de professores no nível superior.

Frente aos desafios da docência e das demandas na formação docente, a CAPES cria e apoia o PIBID, que faz parte de “um grande movimento nas políticas públicas com vista a suprir a defasagem de formação e de valorização do trabalho docente”. (SCHEIBE, 2010, p. 966). Principalmente por conceder bolsas para alunos das licenciaturas, com o intuito de construir uma identidade profissional desde o

início do curso, buscando incentivá-los para a carreira docente, tendo em vista os desafios que serão enfrentados quando ingressarem nas escolas.

Guimarães (2010 apud QUADRO, 2016, p. 3) apresenta os principais objetivos do PIBID que atribuem ao Programa grande funcionalidade e prática prática na vida dos bolsistas licenciandos e das escolas, os quais 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 e 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.

O PIBID busca a estimulação de futuros professores para que a partir das teorias apresentadas ao longo de seu curso haja uma melhor aproximação com a realidade vivida em sala de aula. Segundo o Regulamento do Programa PIBID no Art. 2 (BRASIL, 2016, p. 3):

O PIBID é um programa da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem por finalidade fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira.

Com relação a essa finalidade nota-se que uma das principais metas do PIBID é inserir o graduando, desde o início da sua formação acadêmica, no espaço escolar para acompanhar e desenvolver atividades que são realizadas por um professor. Um grande diferencial do Programa é o oferecimento de bolsas concedidas não tão somente a alunos (bolsistas) e professores das universidades (Coordenadores), mas também a professores de escolas públicas (Supervisores) que acompanham as atividades dos bolsistas nas escolas, atuando como

condutores no processo de iniciação à docência. Sendo assim o PIBID se estrutura da seguinte forma: Coordenação Institucional, Coordenação de gestão, Coordenação de área do PIBID na universidade, Supervisor na escola e Bolsista licenciando.

Diante dessa iniciativa, os professores da Educação Básica das escolas são inseridos nas políticas de estímulo, criando-se um elemento de articulação entre as Instituições de Educação Superior (IES) e as escolas. Além disso, os professores e alunos de Educação Básica são beneficiados, pois ao elaborar os planos de aulas, pensar nos conteúdos e metodologias a serem passados, o bolsista estará articulando a teoria e a prática adquiridas no processo de sua formação na universidade; os professores terão contato com novas metodologias de trabalho em sala de aula, saindo do convencional que estão acostumados em sala, pois os graduandos que participam do programa planejam suas aulas tentando articular os conteúdos das séries que são inseridos com temas atuais e diversificados, possibilitando uma “fuga” do livro didático que é muito utilizado por professores da educação básica; e contribui com o processo de aprendizagem dos alunos que se interessam mais pelo conteúdo e dão mais atenção as aulas.

Com relação aos alunos isso acontece evidentemente, pois como mencionado anteriormente, entre as diferentes metodologias abordadas pelos bolsistas estão as atividades lúdicas e recreativas, que fogem da monotonia das aulas expositivas, as quais os alunos estão acostumados e que deixam o conteúdo das aulas mais interessante e atrativo.

Arroyo (2010, citado por NEITZEL, FERREIRA, COSTA, 2013, p. 103) declara que “temos que ampliar o olhar sobre os processos formadores dos educadores-docentes. A formação acontece na totalidade de práticas e, sobretudo, no movimento educativo que as propostas legitimam e incentivam”.

Neste contexto, o PIBID corrobora como uma importante ferramenta para a formação de professores, uma vez que o programa tem parcerias com as escolas de educação básica da rede pública de ensino, concedendo bolsas aos estudantes de graduação dos cursos de licenciaturas, com o propósito de inserir os graduandos no ambiente escolar, possibilitando um papel ativo no processo de desenvolvimento no ensino-aprendizagem. A ideia é que o licenciando passe, a ter uma formação constante e efetiva, uma vez que se torna mais evidente a ligação entre a sua prática e teoria, pois ao vivenciarem a prática pedagógica em sua área de formação,

passam a ter a sala de aula como um espaço em que se traduz o conhecimento em experiências práticas de ensino.

No momento em que as atividades de vivência na escola ampliam-se para além da sala de aula, é possível ter um olhar dos arredores, e conseqüentemente, do todo, e o ensinar passa a ser percebido como um processo que ultrapassa o pensamento cognitivo. Por isso, a participação dos bolsistas acontece não só durante as aulas dos projetos, mas também pelas reflexões propiciadas em reuniões de professores, pelo conhecimento da ação escolar, seus objetivos e perspectivas, além de apresentarem suas aprendizagens, sendo incentivados também à participação em eventos para socializar os resultados obtidos na sala de aula.

Daqui em diante, destacaremos nossos procedimentos metodológicos e a discussão dos nossos resultados.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste tópico será tratado sobre o processo metodológico para desenvolver esta pesquisa. Para isso será apresentada a caracterização da pesquisa, locus da pesquisa, bem como a seguir os as discursões e resultados obtidos neste estudo.

4.1 Caracterização da Pesquisa

A pesquisa científica adquire novas formas em seu processo de construção, levando o pesquisador a seguir esse movimento didático de caráter complexo e admirável indo ao encontro das respostas para o entendimento de sua inquietação, objetivando conhecer melhor o seu objeto de estudo. Sabemos que toda investigação se inicia por um problema com uma questão, com uma dúvida ou com uma pergunta, articuladas a conhecimentos anteriores, mas que também podem demandar a busca de novos referenciais para chegar ao percurso metodológico desejado.

A metodologia deve incluir a construção da pesquisa, de modo que compreendamos o percurso de realização do trabalho. Para Minayo (2001) é necessário que:

Entendemos por *metodologia* o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Neste sentido, a metodologia ocupa

um lugar central no interior das teorias e está sempre referida a elas [...]. A metodologia inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador. (MINAYO, 2001, p. 16).

Para compreender a localização desta pesquisa é de suma importância destacar que o objeto de estudo abordado neste trabalho, partiu de experiências vivenciadas dentro do Programa PIBID, tendo em vista que os licenciandos do Curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos (CLLC) são levados às escolas por meio deste programa que foi desenvolvido pelo MEC como proposta de formação inicial para os futuros professores.

Para o desenvolvimento desse trabalho foi elaborado um plano de pesquisa, que partiu de um levantamento bibliográfico para delimitação de um marco teórico inicial que nos permitisse aprofundar o entendimento acerca do tema selecionado para esta pesquisa, a qual é de caráter qualitativo, que para Bogdan e Biklen (1994) define-se por cinco características básicas: tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; os dados coletados são predominantemente descritivos; a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial do pesquisador e a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Sobre isso, Minayo (2001, p. 21 e 22) corrobora nos dizendo que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Fizemos uso do questionário com ⁵perguntas abertas e fechadas como instrumento para coleta de dados, o que posteriormente, nos conduziu ao entendimento e reflexão das experiências destes bolsistas no PIBID e sua contribuição para a sua formação docente.

⁵ Perguntas abertas: Esse tipo de questionário normalmente é utilizado para obter opiniões, sentimentos, crenças e atitudes por parte do pesquisado. (Perguntas no questionário: 4^a; 5^a; 6^a; 7^a). Perguntas fechadas: Neste tipo de questionário o pesquisador define as alternativas que podem ser apontadas pelo pesquisado, que deve assinalar aquela(s) que mais se ajusta(m) às suas características, ideias ou sentimentos. (Perguntas no questionário: 1^a; 2^a; 3^a). Disponível em: <<http://www2.anhembi.br/html/ead01/metodologia-pesquisa-cientifica-sequencial/lu03/lo2/index.htm>>.

4.1.1 Locus da pesquisa - Participantes e percurso

Analisar a formação docente tem sido objeto de estudo de muitos pesquisadores no Brasil e foi a partir desta realidade que nos sentimos estimulados a conhecer melhor os resultados deste Programa, mais precisamente no campus da UFMA de São Bernardo, do qual também fomos bolsistas por um tempo, com vinculação no CLLC.

Na sequência, acreditamos que é importante situar o Programa no campus e no curso. O PIBID de Língua Portuguesa é realizado na cidade de São Bernardo, desenvolvido através da Universidade Federal do Maranhão no campus de São Bernardo - MA, a qual desenvolve três projetos diferenciados, que são concentrados nos cursos de Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa e Interdisciplinar (dois projetos), Ciências Humanas - Sociologia (um projeto) e Ciências Naturais - Química (um projeto). Para a execução desses projetos estão incluídas as escolas públicas da cidade e/ou povoados. Os projetos são voltados para áreas afins dos cursos, com a finalidade de inserir o graduando no meio escolar através dos projetos supracitados.

O PIBID que será abordado nesta análise é o do curso de Licenciatura em Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa, havendo 28 bolsistas atuantes no Programa, tendo como objetivo principal a leitura e escrita no ensino fundamental - anos finais - do 6º ao 9º ano, experiências desenvolvidas na escola Instituto Educacional Cônego Nestor de Carvalho Cunha.

O instrumento que utilizamos para coletar os dados da nossa pesquisa foi o questionário aplicado aos bolsistas, buscando obter informações referentes ao período cursado; qual o PIBID e a vinculação no curso estavam participando; quais os projetos foram aplicados e suas experiências no Programa e as contribuições para a sua formação docente.

Um questionário com 7 (sete) perguntas foi entregue a 10 (dez) bolsistas participantes do PIBID, e com o retorno deste, desejamos descobrir e refletir sobre suas experiências de formação enquanto participantes do Programa. A seguir, tais respostas serão analisadas e apresentadas.

Para assegurar a privacidade diante da pesquisa, os entrevistados serão mencionados como BOLSISTA, numerados de 1 a 10.

Para explanar os resultados obtidos analisaremos os questionários respondidos pelos pibidianos sobre duas vertentes, através dos dados de vinculação no Programa e projetos aplicados; em seguida será explanado sobre as experiências vivenciadas pelos bolsistas ao executarem os subprojetos nas escolas.

4.2 Discussão dos Resultados

Nossa análise sobre o material coletado tem como base as escritas que captamos nos questionários aplicados aos bolsistas e que compuseram nossas interpretações a partir do referencial teórico estudado para o melhor entendimento deste objeto, buscando compreender o sentido que quiseram dar nas suas argumentações.

4.2.1 Experiências no PIBID e a escola como experiência formadora

Ao receber o questionário e buscar respostas para esta pesquisa, notamos na escrita dos bolsistas grande certeza sobre o que relatavam. Apenas 10 (dez) bolsistas foram entrevistados, vinculados ao CLLC que estão matriculados entre o 6º e 10º períodos com vinculação no Programa de seis meses a três anos e meio. Com uma média de aplicação de dois a cinco projetos enquanto integrantes do Programa.

Para iniciar esta reflexão, com base nas respostas dos entrevistados, devemos levar em consideração que a formação docente inicial deve consistir numa reflexão realizada pelo formando, observando que suas práticas durante sua formação fazem com que se vejam como professores atuantes no processo de ensino. Sobre isso, o PIBID insere os graduandos na sala de aula, para que se sintam como professores e possam refletir sobre sua atuação. Para entender este transcurso de estar na escola fizemos algumas perguntas para os bolsistas, visando captar as suas experiências desenvolvidas através do PIBID nas escolas.

Na questão de nº 5, perguntamos: “Relate como você via a sala de aula antes de viver as experiências do PIBID. Após, destaque como você se sente para hoje para a realização do trabalho docente”. Com isso, obtivemos respostas interessantes que nos fazem repensar sobre o papel do professor na sala de aula e

quão importante é para esses alunos estarem numa escola antes da sua conclusão de curso. A seguir apresentaremos algumas das respostas dos bolsistas:

Antes do ingresso no projeto achava a sala de aula mais prática e que o nível de aprendizagem dos alunos se daria ao professor e a sua má formação, hoje percebo que os problemas vão além disso, são muitos aspectos envolvidos (BOLSISTA 1).

Não imaginava como iria dar aula sem ter experiência alguma, mas depois das experiências com o PIBID já sei como vai ser quando vou dar aula, já me sinto à vontade e confiante do que vou fazer (BOLSISTA 2).

Antes do PIBID ainda não conhecia de fato os desafios da sala de aula e, conseqüentemente desconhecia o prazer dos resultados e das experiências vividas durante o processo. Hoje me sinto ainda mais motivada e na certeza do papel transformador do professor (BOLSISTA 3).

Tinha como algo complicado, pois a única experiência que tinha era como aluna e previa que fosse algo difícil. Hoje já é natural, o PIBID foi importante até mesmo para o desenvolvimento do estágio. Não havia mais barreiras (BOLSISTA 4).

Antes do PIBID eu tinha uma visão ainda de aluno, sobre a sala de aula, e quando eu adentrei a escola por meio do programa, assumi um olhar diferente, um olhar reflexivo, um olhar de pesquisador, eu pude perceber na prática o que realmente é a sala de aula, como ela funciona e do que precisa (BOLSISTA 5).

Observamos segundo suas respostas que encontrar-se em uma sala de aula fora de grande importância, pois o contato que tinham era muito superficial e difícil, pois suas experiências eram apenas como alunos que um dia já foram. Sobre isso, Zabalza (2007 apud SANTOS, SUDBRACK, PIN, 2015, p. 108) ressalta que: “A docência implica desafios e exigências: são necessários conhecimentos específicos para exercê-la adequadamente, ou no mínimo, é necessária a aquisição dos conhecimentos e das habilidades vinculadas à atividade docente para melhorar sua qualidade”.

Na questão de nº 6, indagamos: “Em que aspectos o PIBID reforça a sua formação como professor? Destaque alguns pontos em que isso acontece”. Constatamos nesta pergunta um fator de grande valor que é a preparação de um docente para dar uma aula, em que deve haver uma preparação e ao mesmo tempo uma percepção sobre o seu fazer pedagógico. Apresentaremos algumas respostas dos bolsistas:

Na conscientização sobre meu papel em sala de aula assim como a importância dele; Nos planejamentos das aulas e as adaptações necessárias para o andamento da sala de aula; E principalmente nas superações para alcançar os resultados dos subprojetos (BOLSISTA 1).

Em minha confiança perante a sala, no começo me sentia insegura, tinha vergonha. Então o PIBID reforçou isso, e pra mim já é algo normal e já obtive a confiança que eu desejava (BOLSISTA 2).

As experiências do PIBID resultam em uma preparação real e concreta para o dia a dia na sala de aula. Ao mesmo tempo em que estou inserida naquele contexto, ainda consigo ter um olhar de fora sobre a experiência, o que é bastante positivo (BOLSISTA 7).

As atividades desenvolvidas nos projetos constituem-se como práticas inovadoras, nas quais o conhecimento é adquirido de forma lúdica, dinâmica e motivadora, que nos fazem refletir sobre o fazer pedagógico. E é partindo dessas experiências que pude comprovar o que é a prática docente e o que almejo enquanto professora (BOLSISTA 8).

Os principais pontos foram a forma de lidar com os alunos; o desenvolvimento da metodologia; como desenvolver as atividades no cotidiano escolar (BOLSISTA 10).

Em relação a esta pergunta as respostas foram interessantes, já que entendemos a preocupação de estarem preparados para exercer uma atividade desenvolvida por um professor, mostrando que antes mesmo de exercerem suas funções como docente já estão percebendo como devem planejar e executar as aulas, pois já identificaram os principais problemas enfrentados, esse olhar de investigador faz com que melhorem dia após dia as metodologias e façam adaptações necessárias para uma boa aula, podendo dialogar com os seus parceiros de grupo para aperfeiçoar os projetos e conseqüentemente ter um bom resultado. Tardif (2014, p. 57) respalda este processo dizendo que “[...] O trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, modifica também, sempre com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”.

No questionamento de nº 7, perguntamos “Qual(ais) foi(ram) a(s) dificuldade(s) encontradas durante suas experiências enquanto Pibidiano? Esclareça-nos e aponte como as superou. Nessa questão visualizamos as grandes defasagens que podem ser encontradas neste percurso de inserção na escola, que são relacionadas aos alunos, a estrutura escolar, as teorias aprendidas e não

aplicadas, ao relacionamento com os demais integrantes dos grupos, conforme observamos a seguir.

Uma das maiores dificuldades foi a conquistar a atenção dos alunos no momento das aulas. Para isso, foram pensadas e aplicadas algumas dinâmicas e atividades lúdicas, bem como alguns textos reflexivos sobre a vida, que erradicavam esse problema (BOLSISTA 3).

A principal dificuldade foi a relação com o próprio grupo de trabalho. Que foram superadas a partir do momento que se relevava os problemas. Já com os alunos, as dificuldades sempre são o mal comportamento, a falta de interesse. Mas buscamos integrar os alunos aquele momento, superamos este aspecto, quando dinamizamos a aula e outro ponto importante é planejar, quando temos uma aula bem planejada, o desenvolvimento da aprendizagem ocorre é perceptível (BOLSISTA 4).

Foi a adaptação com a vivência em sala de aula no início de cada projeto (BOLSISTA 7).

Trabalhar em grupo foi uma grande dificuldade, assim como um aprendizado (BOLSISTA 8).

A principal dificuldade foram as execuções dos projetos na escola, pois os espaços em sala de aula não eram muito bons para colocar data show e caixa de som, pois em algumas aulas dos subprojetos precisávamos destas ferramentas. No entanto procuramos solucionar esses problemas adaptando as aulas para a realidade da escola (BOLSISTA 9).

A participação no PIBID apresenta possibilidades de conhecer as escolas, podendo suprir aquilo que entendiam como uma lacuna na formação, a dimensão prática e o conhecimento da realidade escolar. Tardif (2014, p. 286) nos assegura que:

A prática profissional não é vista como um simples campo de aplicação de teorias elaboradas fora dela, pois ela torna-se um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem e de formação para os futuros práticos, bem como um espaço de produção de saberes e de práticas inovadoras pelos professores experientes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da transcrição dos bolsistas do PIBID de Língua Portuguesa, tivemos a oportunidade de verificar quão importante este programa está sendo para a sua formação para a profissão docente. Apesar de alguns aspectos citados pelos bolsistas quanto à adequações para uma melhoria do Programa, é notório o quanto o PIBID os influenciou desde que começou na Universidade. O exercício da docência busca uma forma de reflexão, com a finalidade do professor se aprimorar, tendo como objetivo principal os alunos e desenvolvimentos das aulas.

As principais contribuições do PIBID referentes à sua formação apresentados pelos bolsistas foram a segurança que antes não havia, e que após serem integrados ao Programa se sentem preparados para assumir uma sala de aula, além disso, mostraram nas suas respostas que estão fazendo uma associação entre as teorias aprendidas e a prática aplicando métodos de teóricos com êxito, assim como, estratégias para alcançar os alunos; olhar investigativo na sala de aula, que ocasionaram iniciação a pesquisa e produções científicas; visibilidade do seu futuro campo de trabalho e a parceria em estudar e desenvolver a ação docente com colegas da universidade que foram relevantes para socialização dos resultados dos subprojetos.

Para concluir, conforme destaca Pimenta (1999, p. 10), “A formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tomar a prática existente como referência para a formação) e refletir-se nela”. Assim, refletir sobre a prática que iremos exercer, deve ser primordial para descobrir-se dentro de sua própria formação enquanto professor.

ABSTRACT

This work is a reflection of the experiences of the scholarship recipients of the Institutional Program of Initiatives for Teaching (PIBID) in the area of Portuguese Language, addressing teacher education as an experience of the graduates of the Federal University of Maranhão - Campus São Bernardo - MA. We aim to analyze teacher training in the light of PIBID and its contributions to the training of the licenciando. We believe that entering the undergraduate student in the classroom prior to their training is of paramount importance to drive in their theory process that is learned at university. This research had a qualitative approach supported by the studies of Minayo (2001), consisting of the elaboration of a questionnaire applied to the scholarship holders, in order to ascertain and interpret the experiences. We have the contributions of Tardif (2014), Pimenta (1997, 2000), Silva (2009), Guimarães (2010 apud QUADRO, 2016), who helped us understand and reflect the process of teacher training and understand PIBID. We conclude that participation in PIBID contributes significantly to initial training, since the experiences acquired in the classroom allow us to have contact with their future work place, understanding and reflecting on the learning during the implementation of PIBID, which will serve as subsidies for teaching practices.

Keywords: Teacher training. PIBID. Experiences.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. 2009. A política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Capex- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior**. 2016. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/documentos-pibid>> acesso em: 04 de julho de 2017.

_____. **Regulamento do Programa de Bolsas de Iniciação à docência**. Portaria nº 46/2016. 2016b. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

CUNHA, Emmanuel Ribeiro. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2003. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_l/aula_01/imagens/03/saberes_docentes.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36 ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.

QUADRO, Thiago da Silva. **O PIBID na formação para o trabalho docente no curso de licenciatura interdisciplinar em Linguagens e Códigos: contribuições e perspectivas**. 2016. 59 f. Monografia (Licenciatura em Linguagens e Códigos - Português)– Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2016. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1206/1/ThiagoQuadro.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

NEITZEL, Adair de Aguiar; FERREIRA, Valéria Silva; COSTA, Denise. Os impactos do Pibid nas licenciaturas e na Educação Básica. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 18, n. especial, p. 98-121, 2013. Disponível em: file:///C:/Users/BIBLIOTECA%2004/Downloads/2062-8125-1-PB.pdf. Acesso em: 3 jul. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e da identidade do professor. **Nuances**, São Paulo, v. III, p. 5-14, set. 1997. Disponível em: <file:///C:/Users/BIBLIOTECA%2004/Downloads/50-162-2-PB.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

_____. **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2000.

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. **Revista da SBEnbio**, São Paulo, n. 7, out. 2014.

QUADRO, Thiago da Silva. **O PIBID na formação para o trabalho docente no curso de licenciatura interdisciplinar em Linguagens e Códigos**: contribuições e perspectivas. UFMA: São Bernardo, 2016. Disponível em: <<https://monografias.ufma.br/jspui/bitstream/123456789/1206/1/ThiagoQuadro.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SCHEIBE, Leda. **Valorização e formação dos professores para a educação básica**: questões para um novo plano nacional de educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 981-1000, jul./set. 2010.

SANTOS, Camila de Fátima Soares dos; SUDBRACK, Edite Maria; PIN, Silvana Aparecida. Profissão professor: o contexto da docência universitária. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Paraná: PUCPR, 2015. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19528_8165.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2017.

SILVA, da Marilda. **Complexidade da formação de professores**: saberes teóricos e saberes práticos. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. **Os professores face ao saber**: esboço de uma problemática do saber docente. Porto Alegre: Teoria & Educação, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

THERRIEN, J. Uma Abordagem para o Estudo do Saber de Experiência das Práticas Educativas. **Cadernos da Pós-graduação em Educação**, UFC, Fortaleza, v. 5, p. 01-04, 1996.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO
CAMPUS SÃO BERNARDO

Questionário para realização do Trabalho de Conclusão de Curso

COM BASE NAS SUAS EXPERIÊNCIAS NO PIBID (PROGRAMA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA), RESPONDA AS PERGUNTAS ABAIXO, PARA SUBSIDIAREM A MINHA PESQUISA SOBRE O PROGRAMA. (agradeço: Carliane Cruz)

1. Nome

2. Período e Curso

3. Sua vinculação no PIBID é em qual curso e projeto? Quanto tempo está vinculado?

4. Quantos projetos você aplicou? Quão interessantes foram para suas experiências de formação?

5. Relate como você via a sala de aula antes de viver as experiências do PIBID. Após, destaque como você se sente para hoje para a realização do trabalho docente.

6. Em que aspectos o PIBID reforça a sua formação como professor? Destaque alguns pontos em que isso acontece.

7. Qual(ais) foi(ram) a(s) dificuldade(s) encontradas durante suas experiências enquanto Pibidiano? Esclareça-nos e aponte como as superou.
