



ARTIGOS

## Estratégias formativas do Programa PIBID no estado de São Paulo: os subprojetos de pedagogia em questão

Maria de Fátima Ramos Andrade

**RESUMO:** O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que buscou identificar estratégias formativas empreendidas, por Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo, nos subprojetos de Pedagogia do Programa Institucional de Iniciação à docência (PIBID). Foram considerados como objeto de análise as produções disponíveis na web (subprojetos, resumos, artigos, etc.) relativas ao PIBID de Pedagogia das IES identificadas na pesquisa. Os trabalhos analisados fizeram referência aos textos propostos pelo programa e, com relação às estratégias formativas, constatamos que as universidades, juntamente com as escolas, têm procurado fazer relações entre o que se aprende e o que se observa, um exercício de aprimoramento do olhar investigativo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pibid; Formação docente; Pedagogia; Estratégias formativas.

## Formative strategies of the PIBID Program in the State of São Paulo: the subprojects of Pedagogy in question

**ABSTRACT:** The article presents the results of a research that sought to identify training strategies undertaken by Higher Education Institutions (IES) of the State of São Paulo, in the Pedagogy subprojects of the Institutional Program for Teaching Initiation (PIBID). Productions available on the web (subprojects, abstracts, articles, etc.) related to PIBID of Pedagogy of HEIs identified in the research were considered as the object of analysis. The studies analyzed referred to the texts proposed by the program and, in relation to the formative strategies, we verified that the universities, along with the schools, have tried to make connections between what is learned and what is observed, an exercise of improvement of the research look .

**KEYWORDS:** Pibid; Teacher training; Pedagogy; Formative strategies.

## INTRODUÇÃO

O PIBID é um Programa do Ministério da Educação, gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), cujos objetivos principais são o incentivo à formação de docentes em nível superior para a educação básica, a contribuição na valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Sendo um programa de iniciação à docência, os participantes são alunos dos cursos de Licenciatura que, inseridos no cotidiano de escolas da rede pública, não só planejam experiências metodológicas e práticas docentes que busquem a superação de problemas/desafios identificados no contexto escolar, como também participam delas.

O PIBID possibilita ao licenciando aliar a teoria que é vista nos cursos de graduação com a prática que acontece em sala de aula da escola pública. A apreensão de situações da realidade escolar amplia o entendimento sobre a complexidade da ação de educar. É essa apreensão e sua análise que farão com que esse aluno do curso de Pedagogia consiga relacionar elementos que compõem a ação docente que, por sua vez, colaboram na construção do conhecimento prático.

Para os idealizadores do Programa, o alcance desses objetivos depende do “como” os licenciandos serão inseridos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, ou seja, das oportunidades que terão de criação e participação em experiências metodológicas desenvolvidas na sala de aula. Cumpre lembrar também da importância dos licenciandos assumirem-se como protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério.

De acordo com relatório da CAPES publicado recentemente, o PIBID insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica; e produção de conhecimento. O diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores da Instituição de Ensino Superior (IES) e professores supervisores (aqueles que recebem os alunos em sua sala de aula) geram um movimento dinâmico e virtuoso de formação recíproca e crescimento contínuo.

O PIBID tem como meta colaborar na qualificação docente. Suas propostas estão estruturadas em estratégias formativas referenciadas em pressupostos teóricos. Logo, precisamos de um aporte teórico que sirva de referência para analisarmos o que poderia ser essa qualificação da ação docente. Como se sabe, cada vez mais estudos comprovam que a ação do professor é responsável pelo sucesso da aprendizagem. Seu conhecimento e sua atuação em sala de aula são elementos decisivos para o desempenho dos alunos.

Um momento importante na formação do aluno que cursa Pedagogia é aquele em que ele começa a vivenciar o que acontece na escola. Ao entrar em contato com o contexto escolar, ele tem a oportunidade de vivenciar situações fundamentais para a sua formação. A atuação conjunta da universidade e da escola poderia propiciar, tanto aos professores universitários quanto aos alunos graduandos, transformações em suas práticas educativas, uma vez que os conhecimentos práticos seriam adequadamente relacionados aos conhecimentos teóricos. Programas como o PIBID criam condições aos alunos do curso de Pedagogia de vivenciarem situações de sala de aula, de partilharem ações de ensino, e de conhecerem um pouco mais os alunos da escola pública. Para tal, suas propostas estão estruturadas em estratégias formativas que, ao serem colocadas em ação, podem contribuir para uma formação mais qualificada do aluno da graduação.

Estamos compreendendo “estratégias formativas” no sentido proposto por Alarcão (2003, p. 58):

As estratégias de formação referenciadas têm como objectivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu quotidiano e para sobre elas agirem, não se quedando apenas pela resolução dos problemas imediatos, mas situando-os num horizonte mais abrangente que perspectiva a sua função e a da escola na sociedade em que vivemos.

São exemplos de estratégias formativas apresentadas por Alarcão (2003): análise de casos, narrativas, elaboração de portfólios reveladores do processo de desenvolvimento seguido, questionamento dos outros atores envolvidos na situação educativa, confronto de opiniões e abordagens, grupos de discussão ou círculos de estudo, auto-observação, supervisão colaborativa, perguntas pedagógicas.

Tendo isso em vista, em nossa pesquisa, buscamos responder algumas questões:

Quais as estratégias formativas empregadas pelos subprojetos do PIBID na área de Pedagogia? Como estão sendo implementadas? Como os alunos participantes do PIBID estariam incorporando tais propostas? Quais as possíveis contribuições dos projetos do PIBID para a formação do aluno do curso de Pedagogia?

Para tal, apresentamos, inicialmente, os princípios norteadores do PIBID; na sequência, desenvolvemos algumas reflexões à luz de referenciais teóricos sobre a formação docente; por fim, apresentamos os procedimentos metodológicos de nossa pesquisa e a análise dos dados.

## 1- PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA – PIBID

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID - foi lançado no ano de 2007, através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, com a Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. O artigo 1º. diz o seguinte:

Art.1º Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em curso presencial de licenciatura de graduação plena, para atuar na educação básica pública.(Brasil, 2007).

Nesse período se observava uma defasagem de professores na rede pública de ensino em algumas áreas de conhecimento, tais como: Matemática, Física, Química e Biologia. Surgiu então a ideia de se formar professores dentro da própria profissão, trazendo os graduandos para dentro das salas de aula.

A experiência parece ter sido tão boa que, aliada à necessidade da participação de outras áreas de formação, de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas, em 2012, atendendo a toda a Educação Básica, incluindo educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas. Nos editais de 2013, foram ampliados os projetos existentes e incluídos novos subprojetos/áreas, bem como a participação de bolsistas do ProUni, considerando-se que as instituições privadas formam cerca de 70% dos professores em exercício.

De acordo com Art.3 do Decreto Nº 7.219 de 24 de junho de 2010. São objetivos do PIBID:

- 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 coformadores 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. (Brasil, 2010).

Para atingir tais objetivos, o Programa prevê o diálogo e a interação entre licenciandos, coordenadores e supervisores gerando um movimento dinâmico, de formação recíproca e crescimento contínuo, em que os alunos os bolsistas são orientados por coordenadores de área – docentes das licenciaturas - e por supervisores - docentes das escolas públicas onde exercem suas atividades.

Embora o PIBID não tenha um referencial teórico pré-estabelecido, os princípios em que se baseiam o Pibid são fundamentados nos estudos de António Nóvoa e Carmem Moreira de Castro Neves, conforme explicita o Relatório de Gestão PIBID-2013:

Os princípios sobre os quais se constrói o Pibid estão de acordo com estudos de Nóvoa (2009<sup>1</sup>) sobre formação e desenvolvimento profissional de professores e são:

1. Formação de professores referenciada no trabalho na escola e na vivência de casos concretos;
2. Formação de professores realizada com a combinação do conhecimento teórico e metodológico dos professores das instituições de ensino superior e o conhecimento prático e vivencial dos professores das escolas públicas;
3. Formação de professores atenta às múltiplas facetas do cotidiano da escola e à investigação e à pesquisa que levam à resolução de situações e à inovação na educação; formação de professores realizada com diálogo e trabalho coletivo, realçando a responsabilidade social da profissão (Neves, 2012<sup>2</sup>). (BRASIL, 2013).

Para melhor compreender, então, os referenciais de formação docente nos quais estão ancorados os princípios do PIBID, desenvolvemos, a seguir, algumas reflexões sobre a formação docente trazendo ideias defendidas por Nóvoa (2009) e algumas medidas importantes defendidas pelo autor para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores.

## 2. A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: ALGUMAS REFLEXÕES

A escola básica – enquanto espaço de formação do professor –, juntamente com a universidade, há muito vem assumindo a responsabilidade pela capacitação do futuro professor. Contudo muitas vezes os conceitos de formação propostos pelas duas instituições não coincidem.

1 Refere-se a: NOVOA, A. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. Revista Educacion. Madrid: 2009.

2 Refere-se a: NEVES, C.M.C. A Capes e a formação de professores para a educação básica. In Revista Brasileira de Pós-Graduação. Suplemento 2, volume 8, março de 2012. Educação Básica: Ensino de Ciências e Matemática e a Iniciação à Docência, p. 353-373.

Estudo realizado por Gatti e Barreto (2009) para Unesco indicou que as disciplinas referentes aos conhecimentos relativos à formação profissional específica pouco exploram seus desdobramentos em termos de práticas educativas. Para as pesquisadoras, as ementas das disciplinas sugerem que a formação docente é feita de forma ainda muito insuficiente. Segundo o documento:

Um grande número de ementas emprega frases genéricas que não permitem identificar conteúdos específicos. Há instituições que propõem o estudo dos conteúdos de ensino associados às metodologias, mas, ainda assim, de forma panorâmica e pouco aprofundada... A complexa mediação entre teoria e prática parece, de fato, não se realizar a bom termo, tal como vêm apontando, de longa data, inúmeros estudos (2009, p. 121).

Apesar de exigência das Diretrizes Curriculares de Formação de professores, outro problema detectado nas ementas analisadas é a pouca articulação da universidade com as instituições de educação básica e os sistemas de ensino estadual e municipal. Como sabemos, essa desarticulação vem se constituindo como um aspecto que compromete a formação do estudante do magistério.

No que diz respeito à formação de professores, o estudo realizado por Gatti e Barreto concluiu que são necessárias mudanças nas estruturas institucionais, formativas e nos currículos. Para as autoras, os cursos deveriam rever como se articulam os conhecimentos teóricos selecionados como necessários para a formação do professor, com o campo da prática. Além disso, também ficou constatado no estudo que as condições de formação de professores, de modo geral, ainda são insatisfatórias, evidenciando que a preparação de docentes para os anos iniciais da escolaridade em nível superior está sendo feita de forma um tanto precária. Nas instituições de ensino superior que oferecem licenciaturas, há a ausência de um perfil profissional claro de professor.

Com vistas à mudança desse quadro, Novoa (2009) apresenta aspectos importantes sobre a formação docente. Para o autor, a educação precisa de mudanças, mas enfrentamos, constantemente, um transbordamento de conteúdos e conhecimentos. E esta evolução, ao invés de ajudar, acaba nos tornando profissionais inseguros em relação a “como” e “em que” segmento devemos prosseguir. Acaba não sendo fácil se abstrair de tanta informação.

Para Nóvoa (2009), a atuação conjunta da escola com a universidade, abre fronteiras para enfrentarmos esse turbilhão de informações e excesso de discursos presentes atualmente em nossa sociedade. A presença do licenciando dentro da escola, se torna um momento extremamente importante para a sua formação docente, pois através dessa articulação escola e universidade, se constrói a prática docente dentro da profissão, pois, nesse momento, ele consegue transformar o que aprende na teoria e o que presencia na prática. Essa articulação é extremamente importante para a melhoria da educação, através dela todos saem ganhando:

- O aluno licenciando aprende com o professor regente e também o conduz aos novos conhecimentos;
- O professor regente compartilha com o licenciando conhecimentos construídos, ao longo de sua carreira docente, e também se aperfeiçoa através da troca colaborativa professor-licenciando;
- O aluno da escola tem um suporte maior, pois conta com seu professor e com mais uma pessoa (licenciando) para desenvolver seu conhecimento;
- As universidades acabam sabendo se o que é ensinado em seus cursos, é adequado à realidade escolar.

Com isto, fica clara a importância da escola ser um local de qualificação para os futuros docentes. Além de os estágios obrigatórios, a escola pode agregar mais conhecimentos a estes alunos incentivando-os a serem bons professores. E o que é ser um bom professor? Para Nóvoa, teríamos que fazer uma lista indeterminada de atributos e competências que definissem ser um bom professor e, para tanto, ele divide cinco especificidades necessárias para produzir uma boa produção docente: Prática, Profissão, Pessoa, Partilha e Público.

**Prática.** Na Prática, percebemos que ensinar não é uma tarefa fácil. Ainda percebemos que muitos docentes ainda estão atrelados a velhos conhecimentos tanto teóricos quanto práticos e isto acaba influenciando os novos professores, sendo necessário, então, se abstrair dos velhos conhecimentos, buscando inovar constantemente a prática e refletindo sobre ela. Para o autor, a prática docente só se aprimora se refletida em casos concretos dos alunos. Logo, é essencial que esses alunos estejam co-atuando dentro da própria profissão.

Nesse sentido, os professores docentes devem incentivar a participação dos futuros docentes, conjuntamente, trocando informações e ideias na busca de soluções de problemas de insucesso escolar, organizando aulas ou buscando resolver problemas escolares. Seria importante que, além do conhecimento construído pelo conjunto da teoria X prática, o professor refletisse e buscasse compreender um determinado conteúdo além de suas dimensões, sendo crítico diante de todo conhecimento que lhe for apresentado, buscando diversas formas de compartilhar esse saber com seus alunos.

**Profissão.** Neste eixo, Nóvoa alerta quanto à responsabilidade que os professores experientes têm na formação dos futuros professores, sobretudo no período inicial de experiência docente. Esse período, que o autor chama de “indução profissional”, é extremamente importante, pois, no contato com a realidade escolar o futuro docente pode apropriar-se de diversas formas de abordagens e de culturas profissionais a fim de desenvolver o conhecimento do seu aluno.

Sendo assim, o professor regente deveria ter uma postura de responsabilidade com a formação docente, uma vez que sua intensa experiência não deve ficar reservada a si próprio, deve ser passada adiante, como um dever. São memórias profissionais que são de imensa importância a quem está começando. Muitas vezes é o pontapé inicial a uma nova prática, esse momento de repassar seu conhecimento seria a sua forma de auxiliar na construção de uma nova carreira profissional.

**Pessoa.** Nóvoa sugere neste eixo a importância de vermos o professor como pessoa e a pessoa como professor. Obviamente esses caminhos se cruzam constantemente durante a prática pedagógica, mas devemos usar nossa ética para não deixar influenciar nossos alunos com a nossa forma de agir ou pensar sobre o mundo. Temos que formar cidadãos críticos, logo, se faz necessário separar a pessoa do professor e o professor da pessoa, para que se aproveite melhor o que cada situação nos proporciona.

Nos termos de Nóvoa (2009, p. 39):

Estamos no limiar de uma proposta com enormes consequências para a formação de professores, que constrói uma teoria da personalidade no interior de uma teoria da profissionalidade. Assim sendo, é importante estimular, junto dos professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional.

**Partilha.** Na contemporaneidade escolar, cada vez mais se faz necessário o trabalho em equipe. De acordo com Nóvoa (2009, p. 40):

Hoje a complexidade do trabalho escolar reclama um aprofundamento das equipes pedagógicas. A competência colectiva é mais do que o somatório das competências individuais. Estamos a falar da necessidade de um tecido profissional enriquecido, da necessidade de integrar na cultura docente um conjunto de modos colectivos de produção e de regulação do trabalho. (p.40)

Certamente, o professor deve pensar em seu próprio trabalho pedagógico, porém, dentro de uma escola seu trabalho não é único e tornar-se indispensável saber pensar e agir coletivamente. Para que isto aconteça, a equipe pedagógica precisa articular práticas colaborativas que incentivem os professores a trabalhem juntos. Algumas destas formas seriam:

- Fazer com que os docentes compartilhem experiências e problemas, em momentos reservados para isto, para que possam refletir sistematicamente sobre a rotina escolar fazendo com que esses conhecimentos auxiliem na formação profissional coletiva.

<sup>a</sup> Criar uma comunidade de prática em que o conjunto de professores possa estudar e explorar, através de pesquisa, formas de inovar e desenvolver o aprendizado e a educação dos alunos.

Tais movimentos fazem com que se criem parcerias dentro e fora da escola. Tornando, assim, o trabalho de ensino uma forma mais harmoniosa e produtiva.

Público. De fato, a escola tem seu papel indispensável na educação das crianças e jovens, pois um de seus princípios é sua responsabilidade social. Como diz Nóvoa (2009, p.42) "as escolas são lugares da relação e da comunicação. Mas as escolas se comunicam mal com o exterior".

Com o tempo, fomos percebemos a ausência dos docentes atuando ativamente na sociedade. Talvez pelo fato de a escola ter perdido credibilidade ao longo dos anos, mas já se observa a necessidade de transformação e evolução dentro da escola e dos professores. E o professor não pode se isentar desta responsabilidade.

Para Nóvoa (2009, p.44):

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também de sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos desafios deste princípio do século XXI.

Com esses cinco aspectos, Nóvoa aponta a necessidade de renovar os programas de práticas de formação dos futuros docentes, destacando o diálogo entre professores como sendo essencial para consolidar os saberes profissionais.

E, para isso, como bem ressalta o autor, é preciso compreender a necessidade de viver a profissão dentro da formação, pois este é o período de maior importância na carreira docente. Com este olhar novo, é que começamos a formar a identidade profissional do professor. As universidades planejam o estágio obrigatório, como um momento em que o aluno possa aprender mais sobre a profissão, porém a complexidade dos relatórios exigidos faz com que se perca a essência do momento, fazendo, assim, com que não seja tão produtivo para o aluno sua atuação dentro dos estágios. Seria necessário um momento maior de indução profissional a estes futuros docentes.

Nóvoa (2009) lembra que, durante muito tempo, procuraram-se os atributos ou as características que definiam o bom professor, chegando-se à consolidação da famosa trilogia: saber, saber fazer e saber ser.

O “saber” diz respeito ao conhecimento que ele precisa ter e desenvolver constantemente para sua atuação em sala de aula. Assim, o professor precisava saber o que pretendia alcançar, o que iria ensinar, pesquisar, enfim, estudar o tema que iria compor a sua aula.

O “saber fazer” diz respeito às capacidades que o docente iria desenvolver, ao longo de sua carreira, que auxiliariam na forma como ensinaria, ou seja, no processo de aprendizagem dos seus alunos.

O “saber ser” seriam as atitudes que o docente teria em sala de aula, suas formas de agir e de ensinar. Isto seria uma situação aleatória a cada profissional, uma vez que cada docente está inserido em uma cultura social diferente.

Aqui lembramos de Paulo Freire, cujas ideias se aproximam muito do que defende Nóvoa. Freire (1996), no livro “Pedagogia da autonomia” discorre sobre os saberes necessários à prática educativa. Em seu discurso, percebemos a importância de sermos docentes atuantes em nossa prática, refletindo sobre nossa própria atuação no decorrer de nossas atuações em sala. Para o autor, “a reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação teoria/prática sem a qual a teoria pode ir virando blá-blá-blá e a prática, ativismo” (FREIRE, 1996, p.24).

De fato, é por meio dessa reflexão que podemos fazer com que a teoria se torne algo mais próximo da realidade, tanto dos docentes quanto dos discentes, tornando assim nosso pensamento mais sistêmico, logo, ensinando nossos alunos a pensarem mais criticamente. Nas palavras de Freire (1996, p.28), “percebe-se assim a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar conteúdos, mas também ensinar a pensar certo”.

É imprescindível ensinarmos nossos alunos a pensarem criticamente, pois, assim mostramos a eles novas formas de pensar e de agir sobre o que estamos aprendendo. O que devemos é aprimorar a curiosidade epistemológica deles, provocando situações de desafios ou instigando-os, fazendo assim com que a curiosidade se torne mais crítica, rigorosa e com um sentido.

Freire (1996, p.31) descreve o que seria a curiosidade epistemológica:

Pensar certo, em termos críticos, é uma exigência que os momentos do ciclo gnosiológico vão pondo à curiosidade que, tornando-se mais e mais metodicamente rigorosa, transita da ingenuidade para o que venho chamando “curiosidade epistemológica”. A curiosidade ingênua, de que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.

O saber de pura experiência feito. Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando. Implica o compromisso da educadora com a consciência crítica do educando cuja “promoção” da ingenuidade não se faz automaticamente.

Além disso, para o autor, o professor deve ser o exemplo também, uma vez que somos aquela figura que ficará exposta aos alunos, diariamente, e que precisamos perceber nossa responsabilidade na formação do caráter dos alunos.



O professor deve quebrar estigmas sociais, pois sempre foi visto como detentor de todo saber, mas na realidade o professor pode e deve admitir que não é detentor de todo o conhecimento do mundo, que reaprende constantemente, através de pesquisa, de estudos e também da relação aluno e professor. Sendo assim, quando o aluno se interessar por algum conteúdo, abordado ou não em aula, devemos instigá-lo a investigar mais. É papel do professor despertar nesse aluno a capacidade de transformar tal curiosidade, em uma construção ativa desse saber em real conhecimento. Quando admitimos que não sabemos, por exemplo, mostramos a eles que precisamos refletir assim como eles, buscar e aprender sempre mais.

Para Freire é necessário que o professor seja comprometido, pois, quando o docente se vincula a sua ação profissional, e aos seus discentes, ele se compromete, e através do comprometimento incidem transformações em seu ato de ensinar mesmo involuntariamente.

O professor ainda deve ser ético. Ético no sentido de ser transformador, valorizando os alunos, escutando, respeitando os seus conhecimentos apreendidos em suas relações sociais, o seu modo de pensar e agir, fazendo assim com que este respeito seja mútuo. E, para tanto, devemos ser coerentes e perceber que ensinar exige a consciência de que somos seres inacabados, que ensinar não é transferir conhecimentos, que para construirmos saberes, precisamos todos os dias repensar, aprender, desenvolver e reaprender novos conhecimentos, e o professor não deve usar da transgressão, ou do autoritarismo para auxiliar no ato de ensinar.

Existem formas e maneiras de conversar com os alunos sem usar o autoritarismo, não precisamos usar uma onipotência para dialogar com os alunos. Se quisermos ser respeitados como docentes, devemos respeitar nossos alunos. Devemos dar voz a eles, excluir aquela imagem de que somos detentores do conhecimento e começarmos a pensar em trabalhar juntos pensando sobre o fazer, dialogando e discutindo na construção desse aprendizado.

Como docente precisamos repensar nossa prática constantemente, e para repensar nossa prática, precisamos usar o “bom senso”, que não é ensinado, mas sim desenvolvido no decorrer de nossa trajetória. O “bom senso” se faz necessário para nos tornarmos seres mais éticos. Completando essas ideias, lembramos quando Freire (1996) diz: “por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática [...]” (p.40).

Pensar sobre a própria prática, faz com que o professor se torna mais reflexivo, mais ético e mais comprometido. O ato de pensar sobre a nossa própria prática faz com que percebamos nossa intencionalidade, já que não existe um professor neutro em relação ao que se pensa sobre o mundo e tão pouco na forma de agir e ensinar os seus alunos. Com diz Freire: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser uma prática neutra, minha prática exige de mim uma definição. [...]” (FREIRE, 1996, p.100).

Todas as práticas são intencionais, por isso ser ético e tão importante, podemos instigar a mudança e a forma de agir com os nossos alunos, e passar a eles que a mudança social é difícil mas é possível, que através da atuação deles, é possível transformar a sociedade.

A esse respeito Freire (1996, p.96) afirma que:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento.

E como a educação ajuda a intervir no mundo, ensinar exige que o professor esteja aberto ao diálogo, sabendo escutar seus alunos, e se relacionar com eles. Nesse relacionamento pode surgir a afetividade, pois, quando ela está ligada com a alegria, e o professor sabe usá-la sem prejuízo a seu profissionalismo, faz com que a arrogância desapareça e esse ambiente de aprendizado seja ainda mais proveitoso.

Todos esses saberes descritos na obra de Paulo Freire nos fazem refletir, e repensar sobre como estamos desenvolvendo a autonomia dos nossos educandos. Percebemos o quão complexo é o ato de educar, e que a postura do docente é extremamente determinante nesse processo.

Em suma, no diálogo com os dois autores aqui focalizados, pudemos refletir sobre a ação e formação docente e concluir sobre a importância de se ter uma prática consciente e ativa no processo de aprendizagem dos alunos.

Percebemos que existem diversos caminhos a serem seguidos quando pensamos na formação docente e que, para muitos desses caminhos, o processo pode ser longo, mas satisfatório. Tudo depende do professor que você pretende se tornar.

E, se a intenção é se tornar um bom professor, percebemos que precisamos nos tornar seres mais éticos, aprendendo a respeitar o aluno e, assim, aprendendo respeitar nossa própria atuação como docente.

Partindo, então, dessas reflexões, analisamos as produções, disponíveis na Web, referentes aos Subprojetos do PIBID, na área de Pedagogia, desenvolvidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES) do Estado de São Paulo consideradas em nossa pesquisa. No item a seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos, os dados da pesquisa e a análise dos dados.

### 3. ANÁLISE DAS PRODUÇÕES IDENTIFICADAS NA WEB

Para a identificação das IES, primeiramente, separamos as Instituições do Estado de São Paulo que têm o curso de Pedagogia e participaram do PIBID entre 2009 e 2012. Identificamos 25 IES.

Na sequência, levantamos as produções disponíveis na web (subprojetos, resumos, artigos, etc) relativas ao PIBID de Pedagogia das 25 Instituições. Dentre essas, conseguimos encontrar 16 produções, de apenas 7 IES.

No Quadro 1 a seguir apresentamos os tipos de produções e a respectiva quantidade localizados na web.

**QUADRO 1: TIPO E NÚMERO DE PRODUÇÃO IDENTIFICADOS NA WEB<sup>3</sup>**

ARTIGO	RESUMO	SUBPROJETO	TCC
1	11	3	1

3 Para a apresentação no quadro, seguimos a ordem alfabética: Artigo, Resumo, Subprojeto, TCC.

Após a identificação das produções disponíveis na Web, foi feita a leitura detalhada de cada uma. Durante a leitura, estabelecemos três categorias de análise que consideramos pertinentes para atingir nosso objetivo. São elas: Concepção Teórica, Bibliografia e Orientação Metodológica.

Na “Concepção Teórica”, buscamos identificar ou inferir, nas produções, em quais teorias estão fundamentados os subprojetos de Pedagogia. Na “Bibliografia”, identificamos, nas produções, quais autores os subprojetos tomaram como referência. Na “Orientação Metodológica”, buscamos identificar ou inferir, nas produções, quais foram os procedimentos que os subprojetos utilizaram para atingir seus objetivos com os licenciandos, assim como, quais foram as práticas inseridas e desenvolvidas na formação dos licenciandos.

Vejam os dados identificados nas três categorias, em cada um dos quatro tipos de produção identificados. Vale ressaltar que procuramos retirar trechos que mostrassem o que poderia ser uma concepção teórica, bibliografia e orientação metodológica.

### 3.1- O ARTIGO

O artigo considerado para análise apresenta um estudo a respeito das vivências dos alunos do Curso de Graduação em Pedagogia bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) de uma instituição localizada no estado de São Paulo. O estudo objetivou refletir acerca dos impactos da experiência de inserção no espaço escolar, durante a participação dos bolsistas, considerando a formação inicial.

#### A) CONCEPÇÃO TEÓRICA

O artigo, inicialmente, apresenta o projeto PIBID da Pedagogia desenvolvido pela instituição. O foco do trabalho realizado estava voltado na execução de atividades com as crianças e adolescentes das escolas A, B e C, que vivem em situação de vulnerabilidade social, com dificuldades de aprendizagem e chegam ao projeto por meio da indicação do professor da sala de aula. O trabalho desenvolvido teve por objetivo promover a construção do conhecimento, a partir de três eixos: a localização espaço-temporal, desenvolvimento da leitura e escrita e raciocínio lógico matemático. Como referencial teórico, a instituição apostou numa perspectiva da pedagogia crítica. Nesse sentido, destacam Paulo Freire (2003), lembrando a importância de:

de propiciar condições aos educandos, em suas relações uns com os outros ou com o (a) professor (a), de ensaiar a experiência, de assumir-se 5 como uma pessoa social e histórica, que pensa, se comunica, tem sonhos, que tem raiva e que ama. A educação é uma forma de intervir no mundo, ela não é neutra, nem indiferente.

Além disso, os idealizadores do projeto defenderam a importância de uma relação mais próxima entre a escola e a universidade em que as experiências fossem enriquecedoras na construção do conhecimento prático. Isso ficou explícito no seguinte trecho: “O ambiente escolar precisa ser repleto de oportunidades, nas quais alunos e acadêmicos possam vivenciar em conjunto um processo contínuo de conhecimento, pois a prática docente se desdobra na relação professor-aluno”.

#### B) BIBLIOGRAFIA

Nesse sentido, na análise dos referenciais bibliográficos apresentados no artigo, ficou evidente a inclinação com a pedagogia crítica. Nela há a citação de cinco livros de Paulo Freire. São eles:

FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade e outros escritos. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2003

Além disso, também constatamos uma preocupação de seguir com as orientações do programa PIBID. Para tal, foram referenciados os textos de Nóvoa e alguns documentos oficiais:

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) >. Acesso em: 31 out. 2011a. BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: . Acesso em: 16 dez. 2011b.

NÓVOA, A. Os professores e sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995. 15 NÓVOA, António. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em Julho de 2003. Disponível em: . Acesso em: 14 dez. 2011.

### C) ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com relação à orientação metodológica apresentada pelo artigo, podemos afirmar, que o texto não aponta qual o referencial metodológico que tenha norteado o trabalho desenvolvido pelos alunos da rede, ou seja, quais as estratégias que foram utilizadas na execução do projeto.

#### 3.2 - OS RESUMOS

As onze produções consideradas para esta análise referem-se a resumos de trabalhos do PIBID/Pedagogia, apresentados em seminários institucionais do PIBID e disponibilizados na Web nos sites das IES ou dos próprios eventos. Vejamos o que identificamos nos onze resumos encontrados.

#### A) CONCEPÇÃO TEÓRICA

Cabe ressaltar aqui que, na busca das produções do PIBID/Pedagogia, disponibilizados na web, constatamos um número muito baixo de trabalhos. Certamente, esse número não representa o que vem sendo produzido no âmbito do PIBID. Na maioria dos resumos, pela própria natureza do gênero de texto, não encontramos explicitamente, quais os referenciais teóricos escolhidos pela IES na formação do bolsista de Pedagogia. Também tivemos dificuldade de inferir os referenciais implícitos.

Mesmo assim, pudemos perceber muitas ações voltadas para a prática, porém, não enxergamos o que poderia subsidiar essa prática. Apenas na Instituição "Z" é que constatamos um referencial teórico explícito. Nele está escrito: "o subprojeto PIBID/Z//Pedagogia segue a metodologia da Investigação Didática (LERNER,

1995) e orienta-se pela abordagem dos pesquisadores da Escola de Genebra (SCHNEWULY e DOLZ, 2004), para a elaboração de sequências didáticas de gêneros”

## B) BIBLIOGRAFIA

Na análise dos referenciais bibliográficos apresentados nos textos dos resumos, percebemos a preocupação com os documentos oficiais (Instituição Y). Autores que se aproximam da concepção construtivista também são apontados como referências para as pesquisas realizadas, tais como Lerner (1995), Freire (1997) e Bracht (1999). Foram identificadas as seguintes referências:

- BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. In: SOARES, Carmen Lúcia. Caderno Cedes 48: Corpo e Educação. Campinas: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 1999. p. 69-88.
- BRASIL. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Diretoria de Educação Básica Presencial - DEB. Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID: EDITAL CAPES/DEB Nº02/2009 – PIBID. Brasília: CAPES, 2009. p.1-20.
- CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias, Porto Alegre/RS, ano 4, n.8, jul./dez. 2002, p. 432-443.
- CORTELLA, Mario Sergio. A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos. 12. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2008.
- DEBARBIEUX, Eric. Violência na escola: um desafio mundial? Lisboa: Instituto Piaget, 2006.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. Linc em Revista, Rio de Janeiro/RJ, v.1, n.1, março 2005, p.3-15.
- SOARES, Carmen Lúcia. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl.2, p.6-12, 1996.
- SPOSITO, Marília Pontes. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. Educação e Pesquisa, São Paulo/SP, v.27, n.1, jan./jun. 2001, p. 87-103.

Já na instituição “Z” constatamos autores que se aproximam de uma linha socioconstrutivista. Isso ficou demonstrado na bibliografia referenciada:

- BAKHTIN, M. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHENEWULY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHENEWULY, B & DOLZ, J. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras 2004.
- \_\_\_\_\_. GAGNON, R. DECANDIO, F. Produção escrita e dificuldades na aprendizagem. Campinas: Mercado de Letras, 2010.
- LERNER. D. O ensino e o aprendizado escolar. Argumentos contra uma falsa posição. In: CASTORINA, J. A. et alii. Piaget- Vygotsky: novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995

### C) ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Com relação à orientação metodológica proposta nos resumos, constatamos um desejo de fazer com que os alunos realizassem ações práticas no contexto escolar. Isso ficou explicitado nos seguintes trechos:

As atividades planejadas e desenvolvidas nesses dois anos de atuação foram baseadas em dinâmicas de sensibilização, práticas corporais, oficinas, filmes, “frentes” de atuação, entre outras (Universidade X).

Praticamos a linguagem oral e escrita em todo o processo de aplicação da proposta, bem como confeccionamos um jogo da velha com materiais recicláveis, estimulando a criação artística dos educandos (Universidade Y).

Servindo de referência para construção da sequência didática do gênero “convite” (Universidade Z).

Além desse aspecto – ações práticas –, em todos os textos resumos observamos uma preocupação com os registros. Isso demonstra que as ações práticas a serem desenvolvidas na escola pressupõem um pensar sobre o que vem ocorrendo e que os registros são importantes nestes momentos de reflexão.

Para finalizar, cabe ressaltar que não encontramos de maneira explícita, ou implícita, como as ações observadas e as ações a serem desenvolvidas na escola foram sendo estruturadas num trabalho em parceria (professor da universidade, professor regente e aluno graduando).

### 3.3- OS SUBPROJETOS

Esse tipo de produção se refere ao próprio texto do subprojeto PIBID/Pedagogia disponibilizado na web pela IES. Vejamos o que identificamos nos textos dos três subprojetos encontrados.

#### A) CONCEPÇÃO TEÓRICA:

Analisando as concepções teóricas explícitas ou implícitas nos textos dos subprojetos, constatamos que propõem a inserção de seus alunos numa perspectiva construtivista. Tanto os professores quanto os alunos das universidades e os alunos das escolas são vistos como agentes do processo de aprendizagem. Exemplificando, isso está explícito nos seguintes trechos:

O futuro professor e o professor atuante são agentes de letramento, que provocam reflexões na criança em relação à língua e aos sentidos (Universidade A4).

Consideramos, neste plano, que a sala de aula precisa ser um local onde o currículo crie vida e um espaço onde todos os alunos possam aprender (Universidade B).

Como podemos observar, a prática docente é vista como uma ação que pressupõe pensar a prática. Ela não é algo preestabelecida; ela exige do professor que observe as ações que ocorrem em sala de aula, como as crianças estão aprendendo. A seguir ressaltamos outro trecho:

A prática docente necessita da práxis, ou seja, a atividade docente precisa ser uma experiência pensada/refletida, no sentido de proporcionar ao aluno avanços em suas aprendizagens. (Universidade C).

4 Considerando que o objetivo de nossa pesquisa não é qualificar ou desqualificar qualquer Instituição, os nomes das IES foram preservados, assim como os nomes dos seus projetos, sendo substituídos pelas letras do alfabeto.

Além disso, nos textos também percebemos a defesa da prática docente reflexiva. O trecho a seguir ressalta esse aspecto:

Cada professor deve, constantemente, manter um movimento entre o fazer-pensar da ação pedagógica. Desta forma, a ação pedagógica proporciona, também, a transformação da realidade (Universidade C).

## B) BIBLIOGRAFIA

Ao analisar os referenciais bibliográficos utilizados nos subprojetos, percebemos a preocupação com os documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O que também chama a atenção é uma aproximação com autores que trabalham numa perspectiva construtivista, como, por exemplo, Emília Ferreiro e Paulo Freire.

Em síntese, com a leitura dos três subprojetos conseguimos inferir que as propostas de formação estão baseadas nos PCN, na Lei de diretrizes e bases da educação nacional, a Lei 9.394/96, na Declaração de Salamanca de 1994 e nas Diretrizes Nacionais para a Educação especial na educação Básica (Resolução CNE/CEB nº2/2001).

## C) ORIENTAÇÃO METODOLÓGICA

Ao analisar as orientações metodológicas utilizadas nos subprojetos, percebemos que a prática de registros e/ou relatórios está presente nos três textos analisados.

Também constatamos uma preocupação com a utilização dos registros/relatórios como instrumento para se projetar a prática. O trecho a seguir evidencia a utilização de tais estratégias.

Reflexão dos dados coletados por meio dos seus registros de atuação, aonde os bolsistas vão aprofundar seus estudos. Após este momento uma análise será feita para poder dar um direcionamento das ações dos alunos. (Universidade B)

A parceria proposta pelas instituições pressupõe olhar a escola para, a partir desse “olhar refletido”, construir uma parceria que colabore no processo de aprendizagem dos alunos, conforme evidencia o trecho abaixo:

Os alunos bolsistas colaboraram com as atividades de alfabetização nas escolas, elaboram materiais didáticos em alfabetização, estimulam o acesso a bibliotecas escolares e dos materiais didáticos elaborados nas equipes pedagógicas nas escolas contempladas. (Universidade A).

Vemos que há uma preocupação em todos os subprojetos em fazer com que os alunos participem efetivamente das ações que ocorrem na sala de aula. A aproximação do aluno da graduação do contexto escolar faria com que elementos novos fossem refletidos e considerados no que a universidade propõe como ações a serem desenvolvidas.

Essa preocupação reflete alguns dos princípios defendidos pelo PIBID: a importância da atuação conjunta da escola com a universidade, pois esse trabalho compartilhado além de abrir fronteiras para enfrentarmos os problemas presentes no contexto escolar qualifica a formação do aluno da graduação no contexto da universidade.

### 3.4- O TCC

Localizamos um trabalho de conclusão de curso feito por uma aluna participante do PIBID. Ao fazer parte do Projeto de Iniciação à Docência (PIBID) - Escola de Nove Anos, financiado pela CAPES a pesquisadora foi percebendo a importância do brincar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. A temática desenvolvida teve uma relação direta com o projeto desenvolvido pela Instituição: "a importância do brincar". Porém não seguiu os passos propostos pelo projeto. O objeto de pesquisa ficou definido como "por que brincar no ensino fundamental" e a pesquisadora ao aprofundar a questão proposta realizou um estudo exploratório, não discorrendo sobre o que foi o PIBID na instituição. Diante disso, optamos por não considerar esse achado com material de análise.

## **4. ESTRATÉGIAS FORMATIVAS EM SUBPROJETOS PIBID PEDAGOGIA NO ESTADO DE SÃO PAULO**

Ao analisar os projetos/documentos das Universidades/Faculdades que participam do PIBID dentro do Estado de São Paulo do ano de 2009 a 2012, constatamos que mesmo realizando uma pesquisa nos bancos disponíveis na web - Base Educa, Scielo e Observatório de educação-, encontramos poucos documentos disponibilizados.

Conforme já ressaltamos no início deste artigo, o principal objetivo de nossa pesquisa foi identificar, por meio da análise de produções disponíveis na Web, as estratégias formativas utilizadas pelos subprojetos do PIBID, da área de Pedagogia, desenvolvidos por IES do Estado de São Paulo.

A análise das 16 produções identificadas em nossa pesquisa sinaliza que as produções resultantes da experiência do PIBID têm se aproximado de um discurso progressista, numa perspectiva da pedagogia crítica. O trabalhos analisados fizeram referência aos textos propostos pelo programa e, com relação às estratégias formativas, constatamos que as universidades, juntamente com as escolas, têm procurado fazer relações entre o que se aprende e o que se observa, um exercício de aprimoramento do olhar investigativo; um espaço para se criar alternativas de ensino nas quais conhecimento e a prática não sejam dois elementos separados, mas que compõe um único objeto de conhecimento. Lembrando que tudo isso só foi possível com o estabelecimento de um diálogo entre a escola e a universidade, tendo como estratégia a realização de atividades diversificadas.

Algumas IES têm sites próprios do PIBID (onze sites institucionais). Contudo, somente nove estão funcionando, sendo dois em manutenção. Mesmo os que funcionavam, não estavam atualizados. Esse aspecto dificultou a obtenção de material. Das vinte e cinco instituições participantes do PIBID, conseguimos fazer o levantamento de apenas sete universidades.

Da análise realizada, percebemos que a temática mais apresentada, no campo de Pedagogia, está centrada na área da Língua Portuguesa. A leitura e escrita nestes projetos tiveram como foco a função social da língua.

Além disso, o autor mais citado nos projetos foi Paulo Freire, isto nos remete a um possível referencial teórico do PIBID (Antônio Nóvoa). Ambos os autores defendem uma formação dos professores dentro da própria prática, o que evidencia que estão sendo respeitados os princípios do programa.

Com relação ao referencial bibliográfico utilizado nos documentos, constatamos uma aproximação com a concepção construtivista que visa um aprendizado ativo por parte do aluno e do docente.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse trabalho realizamos um estudo exploratório das produções científicas apresentadas em eventos do PIBID – disponíveis na web - no campo da Pedagogia. Como primeira constatação da pesquisa, nos deparamos com uma pouquíssima produção disponível na web. Lembrando que as universidades que têm o projeto PIBID deveriam ter pelo menos um site institucional e que esse endereço eletrônico fosse um espaço de divulgação do trabalho desenvolvido.

O Programa PIBID busca elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas das IES, propiciando a antecipação do vínculo de futuros docentes às salas de aula. Percebemos que o objetivo está sendo efetivado, uma vez que os alunos estão inseridos no ambiente escolar e desenvolvem práticas escolares.

Contudo, qual o referencial teórico e os pressupostos metodológicos que vêm subsidiando esse trabalho, em todas as instituições participantes do programa? Com a nossa pesquisa isso não foi possível identificar. Como trabalhamos com um número reduzido de trabalhos, as nossas conclusões são parciais. Para finalizar, como contribuição do nosso trabalho, fica a mensagem que a divulgação do que vem sendo produzido deveria ser intensificado, pois quando partilhamos as nossas práticas, ideias, projetos, temos mais condições de qualificarmos a formação inicial do professor.

#### 4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALARCÃO, Isabel. Professores reflexivos em uma escola reflexiva. São Paulo: Cortez, 2003.

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998.

FREIRE, Paulo Freire. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernardete Angelina (coord.) e Barreto, Elba Siqueira de Sá. Professores do Brasil: impasses e desafios. UNESCO, 2009, Brasília.

NÓVOA, António (org.). Profissão professor. Lisboa. Porto Editora. 2ª edição. 1992.

PIMENTA, Selma G. O estágio na formação de professores - unidade teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. Revista da Faculdade de Educação da USP. V. 22, n. 2, 1996:72-89.

\_\_\_\_\_. A prática (e a teoria) docente ressignificando a Didática. In: Oliveira (org.) Confluências e divergências entre Didática e Currículo. Campinas: Papyrus, 1998:153-176.

\_\_\_\_\_. (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo. Cortez. 1999.

SCHÖN, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA (org.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote. 1992:77-92.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

ZEICHNER, Kenneth. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: FIORENTINI, GERALDI E PEREIRA (org.). Cartografias do Trabalho Docente. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

#### REFERÊNCIAS DE SITES:

Capes ,Edital. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência. Disponível em:

<[http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital\\_061\\_2013\\_PIBID.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_061_2013_PIBID.pdf) > Acesso em: 22 de Agosto de 2013.

Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 28 de Julho de 2014.

Capes, Editais e Seleções. Disponível em:

< [http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB\\_Pibid\\_Relatorio-2009\\_2011.pdf](http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/DEB_Pibid_Relatorio-2009_2011.pdf) > Acesso em: 28 de Julho de 2014.

Capes, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em:

<<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/182014-Relatorio-final-07-2014.pdf>>

Acesso em: 28 de Julho de 2014.

