



Educação em Revista

ISSN: 0102-4698

ISSN: 1982-6621

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

Paniago, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, TERESA; ROCHA, SIMONE ALBUQUERQUE DA
O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS

Educação em Revista, vol. 34, e190935, 2018

Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais

DOI: 10.1590/0102-4698190935

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399365005076>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UFMG redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto



ARTIGO

O PIBID E A INSERÇÃO À DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS, POSSIBILIDADES E DILEMAS

ROSENILDE NOGUEIRA PANIAGO^{1*}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1178-8166>

TERESA SARMENTO^{2**}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2371-399X>

SIMONE ALBUQUERQUE DA ROCHA^{3***}

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2217-7531>

RESUMO: Este texto resulta de pesquisa que objetivou investigar a contribuição do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para a aprendizagem da docência na formação inicial. De abordagem qualitativa, recolhemos dados em fontes documentais e em narrativas orais de nove licenciandos dos cursos de Matemática, Biologia e Química e de três professores da instituição *locus* da pesquisa. Os resultados sinalizam que o PIBID tem contribuído significativamente para a aprendizagem da docência dos formandos por ensinar a imersão em diversas atividades de aprendizagem à docência e iniciação à pesquisa. Entretanto, foram constatadas vulnerabilidades, entre elas: a ausência de práticas efetivas dos formandos com alunos da educação básica, ausência de formação pedagógica dos formadores e in experiência com a investigação nesse nível de ensino.

Palavras chave: Formação de professores. PIBID. Aprendizagem da docência.

PIBID AND INSERTION IN TEACHING: EXPERIENCES, POSSIBILITIES AND DILEMMAS

ABSTRACT: This article results from a research investigating the contribution of the Institutional Program of Initiation to Teaching Scholarship (PIBID) for teaching formation for the early years of education. From a qualitative

¹ Instituto Federal Goiano, Goiânia, GO, Brasil.

² Universidade do Minho, Braga, Portugal.

³ Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, MT, Brasil.

* Doutora em Educação. Professora do Instituto Federal Goiano. Professora Colaboradora no Programa de Pós-Graduação em Educação para Ciências e Matemática (PPGECM)/IFG. Líder do grupo de pesquisa Educação do Instituto Federal Goiano e faz parte do grupo InvestigaAção da Universidade Federal de Mato Grosso. E-mail: <rosenilde.paniago@ifgoiano.edu.br>.

** Doutora em Estudos da Criança. Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho-Portugal, Membro Integrado do Centro de Investigação em estudos da Criança. E-mail: <tsarmento@ie.uminho.pt>.

*** Doutora em Educação pela UNESP/SP, com Pós doutorado pela PUC-SP. Professora da Universidade Federal de Mato Grosso/UFMT, líder do grupo de pesquisa InvestigaAção cadastrado no CNPq. Professora do PPGEdu/UFMT/Campus de Rondonópolis. E-mail: <sa.rocha@terra.com.br>.

approach, we collected data in documental sources and in oral narratives of nine students of Mathematics, Biology and Chemistry courses and of three teachers from the institution that was locus of this research. The results indicate that the PIBID has contributed significantly to the teaching of the trainees because it stimulates immersion in diverse activities of teaching formation and initiation to research. However, vulnerabilities were observed, such as the absence of effective practices of the trainees with students of basic education, lack of pedagogical formation of the trainers and inexperience with research and teaching in basic education.

Keywords: Teacher formation. PIBID. Teaching apprenticeship.

INTRODUÇÃO

Vivemos em um momento histórico em que o avanço da ciência e da tecnologia operou transformações incalculáveis na humanidade, impactando o campo da Educação e das demais áreas de conhecimento. Essas transformações, somadas à diversidade das relações estabelecidas no cotidiano escolar, tornam o exercício da docência um desafio. Nesse cenário, a profissão professor, sua formação e seu saber têm sido objeto de estudos e pesquisas, decorrentes da preocupação com as diversas atribuições indicadas aos professores em sua prática.

Do ponto de vista da formação inicial de professores, nos últimos dez anos, vários programas e leis foram implementados no Brasil, tencionando a melhoria deste processo nas Instituições de Ensino Superior (IES) e suprir a falta de professores com formação, as quais integram o Plano de Desenvolvimento de Educação, criado em 2007. Destas, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pelo Decreto de Lei nº 7.219/2010, no qual se insere o objeto desta investigação, e o movimento de criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), por meio da Lei nº 11.892/2008, que passam a ofertar o mínimo de 20% de suas vagas para os cursos de Licenciatura.

Assim, tal investigação se dá no contexto de um IF, aqui denominado como IF Campo. Foi motivada pela necessidade de se investigar, na formação inicial, a aprendizagem da docência, no contexto desta instituição com uma história forte ligada à formação para o trabalho, para a técnica e com recente experiência quanto à formação de professores, iniciada em 2008, após a exigência da Lei nº 11.892. Posterior a esta data, o IF Campo passa a oferecer cursos de Licenciatura, nas áreas de Biologia, Química, Pedagogia e Matemática, impondo, portanto, uma nova situação à instituição que merece ser investigada,

para identificar quais os modelos e concepções epistemológicas que sustentam esses processos formativos e, no caso do foco específico da investigação, quais conhecimentos necessários ao exercício da docência estão sendo construídos nas atividades desenvolvidas nos subprojetos do PIBID. Não obstante, realçamos que, para o ingresso à docência nos cursos de Licenciatura, não é exigida, aos candidatos, a formação vinculada à educação e ao ensino, assim como experiência com pesquisa e ensino na educação básica, o que problematiza, em demasiado, o processo de formação de professores nessas instituições.

Soma-se a esses elementos, no Brasil, a expressiva dimensão do PIBID, como política pública vinculada à formação de professores que se inicia em 2009, com 3088 bolsistas (licenciandos, professores supervisores, professores das IES) e atinge, em 2014, mais de 90 mil bolsistas de 284 IES, oferecendo 313 projetos de iniciação à docência.

Diante do exposto, esta pesquisa objetiva investigar a contribuição do PIBID para a aprendizagem da docência na formação de professores. Foi conduzida pela questão: como as práticas efetivas propostas nos subprojetos do PIBID do IF Campo estão contribuindo para a aprendizagem da docência dos licenciandos?

Neste texto, apresentar-se-á um recorte da pesquisa por meio de uma discussão, de forma a evidenciar as potencialidades, dilemas e fragilidades sinalizados nas narrativas dos bolsistas do PIBID, acerca das práticas de aprendizagem da docência. Nesse sentido, optamos por apresentar, inicialmente, a discussão sobre a formação de professores, saberes e desenvolvimento profissional, seguida de uma breve exposição relativa ao PIBID e do percurso metodológico da pesquisa, por fim, as análises referentes aos impactos do programa, na formação inicial de professores, no contexto do IF Campo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, APRENDIZAGEM DOCENTE E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

A conjuntura atual desafia os diversos sistemas educativos em todo o mundo, de modo a se repercutir nas reformas introduzidas na formação de professores. É um cenário que conclama propostas de formação inicial e continuada as quais contemplem o trabalho com a diversidade, com as diferentes formas de ensino e aprendizagem. Conquanto os programas de formação não tenham respondido, de maneira adequada, às exigências formativas atuais, também não atendem ao movimento social em constante transformação, por estarem distantes da realidade organizacional da escola, dos conhecimentos

práticos dos professores, além do que, muitas vezes, estão associados a uma abordagem tecnológica na perspectiva da racionalidade técnica (GATTI, 2010). Para tanto, concorrem vários elementos, entre eles: a desconexão dos conhecimentos trabalhados na formação em relação ao cotidiano da escola; a fragmentação curricular; a priorização demasiada na área disciplinar, em prejuízo da formação sociopedagógica. Assim, esta situação não possibilita uma formação que ampare o professor no exercício de sua futura intervenção, considerando que o cotidiano da profissão docente implica várias exigências, novos saberes, reflexão e capacidade de tomada de decisões.

Nóvoa (2013) anuncia a necessidade de uma revolução no campo da formação de professores, pois nada substitui um bom professor: “É no coração da profissão, no ensino e no trabalho escolar que devemos centrar nosso esforço de renovação da formação de professores” (NÓVOA, 2013, p. 204). O autor sugere quatro propostas, caminhos a serem percorridos na formação de professores, para que ocorra essa revolução: 1) por uma formação de professores a partir de dentro – em que sinaliza a necessidade de os professores terem participação na formação, ou seja, a formação a partir da profissão; 2) por uma valorização do conhecimento docente - o autor destaca o ensino como uma atividade de criação em que os professores, de forma colaborativa, valorizam o seu próprio conhecimento profissional, construído a partir de uma reflexão sobre a prática e teorização da experiência; 3) pela criação de uma nova realidade organizacional – Nóvoa destaca a necessidade de emergência do professor como coletivo, sendo uma das principais realidades do século XXI, em que a ética profissional e as práticas são construídas no diálogo, de forma colaborativa; 4) pelo reforço do espaço público de educação – nesta proposta, o autor propõe a construção de um espaço público no qual a escola tenha o seu lugar, mas não exclusivo, hegemônico, na educação das crianças e jovens, o que exige uma imensa capacidade de comunicação dos professores. A formação de professores, portanto, precisa ser articulada com o debate sociopolítico, a fim de criar iniciativas para a definição desse novo contrato social.

Nesta seara, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento profissional dos professores, termo que tem ganhado significativo uso como forma de traduzir as aprendizagens da docência como algo contínuo que ocorre ao longo da formação. Conforme Day (2001), o desenvolvimento profissional dos professores é correlacionado com suas vidas pessoais, profissionais, com os contextos escolares e as políticas educacionais. Então, para o autor, o desenvolvimento profissional

[...] inclui, por isso, quer a aprendizagem iminentemente pessoal, sem qualquer tipo de orientação, a partir da experiência (através da qual a maioria dos professores aprendem a sobreviver, a desenvolver competências e a crescer profissionalmente nas salas de aula e nas escolas), quer as oportunidades informais de desenvolvimento profissional vividas na escola, quer ainda as mais formais oportunidades de aprendizagem “acelerada”, disponíveis através de actividade de treino e de formação contínua, interna e externamente organizadas (DAY, 2001, p.18, grifos do autor).

Assim, compreendemos que o desenvolvimento profissional dos professores se traduz pela aprendizagem contínua e construção da identidade docente, em uma perspectiva temporal (ocorre ao longo da vida) e é influenciado por diversos intervenientes (vivência familiar, experiência pessoal, profissional, processos formativos, práticas de reflexão e investigação, e aspectos socioculturais, econômicos, político e ambientais, dentre outros). Logo, a aprendizagem da docência, ou seja, os processos de aprender a ser professor não se dão apenas na formação inicial, mas por toda a sua vida, o que significa que os licenciandos, ao ingressarem no curso, já carregam consigo toda uma história de vivência em sala de aula por meio da observação a seus professores da educação básica e, após a formação, vão aprimorar os saberes do ofício da docência nas práticas institucionais escolares e em sala de aula, ou seja, a profissionalidade docente ocorre por toda a carreira do profissional. Conforme Formosinho (2009), ao iniciar o curso de formação, os licenciandos já aprenderam parte da formação prática, “Cabe à instituição de formação analisar estas aprendizagens e incorporá-las nos processos formativos, de modo a (re)construir a imagem que os estudantes já têm do ofício de professor” (FORMOSINHO, 2009, p. 99). Por sua vez, Mizukami (2013) afirma

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de Licenciatura e prolonga-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais e de vida (MIZUKAMI, 2013, p.23).

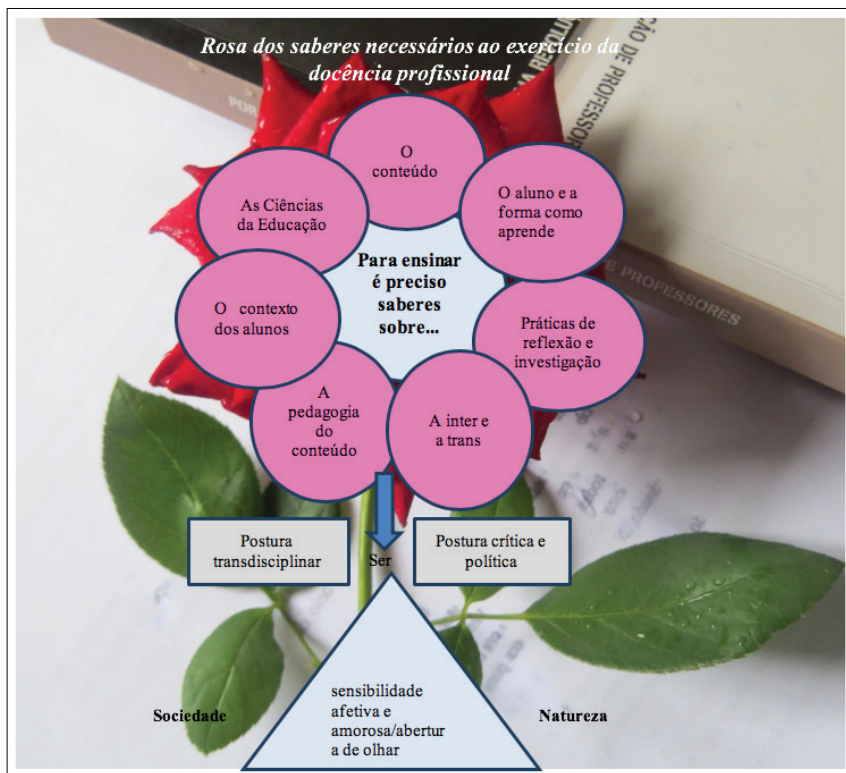
Assim, com a compreensão de que a formação não suporta todo o processo de aprendizagem da docência, espera-se que os futuros professores obtenham mais que um título; vislumbre-se uma formação que permita aos licenciandos experimentarem situações de aprendizagem de modo a desenvolverem a capacidade de mobilizarem, em sua futura prática, os vários saberes necessários ao exercício da docência profissional, pois as tramas que ocorrem na atual sociedade contemporânea, marcada por inúmeros avanços e complexidade, tornam o exercício da docência uma atividade cada

vez mais intrincada e ambígua, o que requer dinamismo e atualização constante dos saberes necessário ao seu exercício.

Diante disso, ao analisar a aprendizagem dos futuros professores, colocamos em evidência as várias dimensões dos saberes da docência, destacando, como fundamental ao professor, a capacidade de mobilizar e decidir qual deve ser o saber a ser utilizado nas diversas e singulares situações do trabalho docente. Para tanto, sem tencionar prescrições, destacamos, com base em Garcia (1999), Shulman (1987), Pimenta e Lima (2011), Freire (2006), Tardif (2013), Moraes (2008), Paniago (2016, 2017), algumas das dimensões e posturas que consideramos necessárias à docência. Para ensinar, é preciso que os professores possuam saberes sobre as seguintes dimensões: 1) *o conteúdo da área de formação* – condição essencial na docência; 2) *a pedagogia do conteúdo* – numa relação análoga ao que Shulman (1987) se refere às estratégias que o professor mobiliza para tornar o conhecimento compreensível ao aluno, o que implica, necessariamente, a exigência anterior; 3) *o currículo das ciências da educação e da pedagogia* – são saberes ancorados nas várias ciências que fundamentam a prática de ensino do professor e o auxiliam a fazer as escolhas; 4) *sobre o aluno e a forma como aprende* – cada aluno possui uma forma singular de aprender, não sendo possível desenvolver uma pedagogia homogênea, tratando-os como se fossem todos iguais; 5) *do contexto e a comunidade educativa* – o conhecimento do contexto em que vive o aluno possibilitará aos professores respeitar, valorizar os seus saberes e compreender as influências que sofrem do contexto em sua aprendizagem; 6) *práticas de reflexão e investigação* – necessárias para que possam buscar novas formas de operacionalizar sua prática de ensino e lutar por justiça social; 5) *inter e transdisciplinaridade* – em face da realidade complexa, torna-se imperioso romper com as barreiras epistemológicas disciplinares e construir novas atitudes perante o ser, o ensinar e o pesquisar. No que tange às posturas, defendemos o desenvolvimento de *postura crítica e política* pelos professores, com vistas à percepção dos vários intervenientes que os oprimem a fim de lutarem por sua própria valorização profissional e pela educação como mecanismos de justiça socioambiental, e *postura transdisciplinar* que se traduz pela sensibilidade afetiva, amorosa abertura de olhar diante da vida, de si e do outro, especialmente do aluno. Por se tratar de uma profissão de interação humana, a docência implica compartilhar, além de conhecimentos teóricos e epistemológicos, alegrias, experiências, afetividade, história de vida, intuição, emoção e sentimento.

Por fim, não há um saber superior ao outro, não há supremacia ou dicotomia entre os saberes, conforme sinalizamos na metáfora da Rosa apresentada no desenho gráfico abaixo (PANIAGO, 2016). Como as pétalas das Rosas, todos os saberes se complementam e são significativos na ação educativa.

FIGURA 1. Rosa dos saberes necessários ao exercício da docência



Fonte: Paniago (2016).

BREVE APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)

O PIBID é um programa vinculado à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Foi criado em um cenário de formulação de várias políticas de incentivo à formação de professores, desencadeado após a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

O foco do programa é a formação do aluno da Licenciatura, a elevação da qualidade da formação de professores, a inserção dos licenciandos no cotidiano da rede pública de Educação Básica, a fim

de que possam vivenciar e participar de experiências ensejadoras do ser professor. Por meio do programa, os alunos das Licenciaturas podem envolver-se, desde o início de sua formação, em experiências de aprendizagem da docência, nas escolas públicas de educação básica, que vão desde o conhecimento de questões administrativas, de gestão, questões socioculturais dos alunos, relações interpessoais a práticas de ensino em sala de aula. Então, o PIBID aproxima as IES da realidade da escola, campo de trabalho dos futuros profissionais, de modo a articulá-las com a escola e sistemas de ensino municipais e estaduais.

Todos os integrantes do PIBID, professores coordenadores das IES, professores supervisores da rede pública de educação básica, recebem bolsas como estímulo à sua participação. Quando criado em 2007, o programa foi direcionado, inicialmente, apenas às Instituições Federais de Ensino Superior, focando as áreas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio. A partir de 2009, o programa se estendeu a toda a educação básica, contemplando, inclusive, a educação de jovens e adultos, indígenas, campo e quilombolas.

Várias pesquisas sinalizam as contribuições do PIBID para a formação inicial de professores, destacando o papel da escola, dos supervisores como coformadores e a aprendizagem da docência dos LBP, tais como as de Afonso (2013), Gatti *et al.* (2014), André (2015), Paniago (2016) Paniago e Sarmiento (2017), Côrrea (2017), dentre outras.

Para André (2015), o PIBID valoriza a escola como espaço de aprendizagem da docência. Afonso (2013) e Côrrea (2017) indicam as contribuições dos professores supervisores como coformadores dos licenciandos. Côrrea (2017) problematiza alguns elementos alusivos à questão de formação dos formadores e evidencia a importância do PIBID para a formação continuada dos formadores e como política pública. Já Afonso (2013) aponta que os professores supervisores, ao compartilharem as ações do trabalho docente e estarem abertos ao diálogo, ao trabalho colaborativo e às ideias dos LBP, “contribuem para a formação inicial e tornam-se colaboradores e coformadores” (AFONSO, 2013, p. 128).

Por sua vez, Gatti *et al.* (2014, p. 58) ressaltam, além de outros elementos de aprendizagem docente, que

A possibilidade de experimentar formas didáticas diversificadas, de criar modos de ensinar, de poder discutir, refletir e pesquisar sobre eles são características dos projetos Pibid ressaltadas como valorosas para a formação inicial de professores. Certa autonomia dada aos Licenciandos em suas atuações e em sua permanência nas escolas ajuda-os no amadurecimento para a busca de soluções para situações encontradas ou emergentes e para o desenvolvimento da consciência de que nem sempre serão bem-sucedidos, mas que é preciso tentar sempre. (GATTI *et al.* 2014, p. 58).

Paniago (2016) destaca que o PIBID provocou um impacto significativo no processo de formação inicial de professores, não somente pelo oferecimento de bolsas, mas pelas possibilidades de aprendizagem da docência dos futuros professores, pelo incentivo e valorização das Licenciaturas. Nesta mesma direção, Paniago e Sarmiento (2017) sinalizam as contribuições do programa para a investigação na formação:

O PIBID apresenta um espaço rico e preenche em possibilidades para a aprendizagem da docência e formação na e para a pesquisa, para o que concorrem vários intervenientes: os licenciandos podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de Educação Básica, ocupar as bibliotecas, ter contato com as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs); podem vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, podem realizar projetos de ensino e de intervenção com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa (PANIAGO; SARMENTO, 2017, p. 784).

Destarte, com esse aumento vertiginoso, a evidência positiva sinalizada nas pesquisas e a aprovação da Lei nº 12.796, de 12 de abril de 2013, que alterou o texto da LDB/1996 para incluir, entre outras questões, o PIBID, desencadeou um sentimento generalizado no país de que o programa se consolidaria como política de Estado e, como tal, não sujeita à descontinuidade, com a mudança de governo, materializando as intencionalidades da Capes, ao afirmar que “A proposta é a de que o Pibid, a exemplo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – Pibic, que valorizou a ciência nas universidades, seja uma política de Estado voltada para formação de professores.” (Relatório DEB/CAPES, 2013, p. 68).

Entretanto, o primeiro ruído, o primeiro sinal de fragilidade, apresentou-se em 2015, no próprio governo que o criou, quando, diante da atual crise econômica e política do país, houve ameaças de cortes de bolsas. A iminência de cortes no programa provocou uma reação imediata em nível nacional, disseminada nas redes sociais e na mídia, espalhando-se como pólvora. A sociedade, a academia e os bolsistas do programa reagiram de forma organizada, tendo destaque a Carta Aberta organizada pelo Fórum Nacional dos Coordenadores do PIBID (FORBID), com a assinatura de praticamente todos os bolsistas. A organização social provocou modificações, inclusive, uma Portaria¹ que modificava o programa foi revogada. Todavia, há fortes evidências de que o problema foi apenas adiado visto que, em 2018, foi lançada a Portaria nº 45 de 12 de março de 2018, alterando o programa sem consulta aos atores envolvidos. Este documento

sinaliza, no art. 3º: “Fica revogada a Portaria Capes nº 96, de 18 de julho de 2013”, porém não esclarece as intencionalidades referentes à dimensão da aprendizagem da docência a serem adquiridas no programa tão bem enfatizadas na Portaria anterior.

PERCURSO METODOLÓGICO

Neste artigo, apresentamos parte do estudo baseado numa abordagem qualitativa que realizamos, focalizando-nos na recolha de dados em fontes documentais e narrativas orais. Nessa base, analisamos as Portarias que normatizaram o programa durante o período da investigação (2013-2016), nomeadamente, a Portaria nº 260/2010 e nº 096/2013, o projeto institucional do IF Campo, aprovado via edital nº 001/2011/Capes/MEC. Analisamos também, o Relatório Institucional do IF Campo (RIIFC) encaminhado à Capes no final de 2013 e os subprojetos de Biologia, Química e Matemática de um dos *campi* do IF Campo, bem como os respectivos relatórios dos coordenadores de área.

Fizemos uso das entrevistas narrativas, construídas fio a fio na trajetória de história de vida sobre as vivências no PIBID, a fim de identificar o conhecimento que os licenciandos bolsistas do PIBID (LBP) possuíam da aprendizagem da docência, de si pelo viés da família, da escolarização e do seu contexto sócio-histórico. Para a construção do guião das narrativas, ancoramo-nos em vários autores como Souza (2013), Goodson (2013), T. Sarmiento (2009), Clandinin e Connelly (2011), dentre outros. Para Souza (2013, p. 133), a entrevista narrativa, “[...] num tom de conversa ou numa prosa cotidiana, revela trajetórias da família e da escolarização, possibilitando-nos apreender aspectos da vida-formação do sujeito e suas marcas sobre a profissão docente”.

A narrativa como instrumento, no âmbito de uma estratégia de pesquisa, inclui as biografias, histórias de vida, autobiografias, relatos orais, narrativas pessoais, entrevistas narrativas, etno-biografias, memoriais, etnografias e memórias populares, dentre outros. Goodson (2013) defende a importância de dar voz aos professores por meio das suas histórias de vida. Para T. Sarmiento (2009, p. 306), “As histórias de vida, como um capital vital, utensílio de conhecimento para o investigador, permitem o acesso à compreensão da complexidade de enredos entre tempos e espaços [...]”.

Recolhemos, durante o ano de 2014, as narrativas de nove LBP das licenciaturas de Química, Biologia e Matemática e de três professores da IES, coordenadores de áreas (CA) dos subprojetos dos quais os bolsistas participam, sistematizadas em um documento de

280 páginas. Os LBP serão identificados por palavras com as iniciais de seus nomes que nos eram significativas e que representavam algumas das características observadas em suas posturas. Assim, de Biologia, apresentamos Alvorecer, Lua e Vida; de Matemática: Iluminado, Bela e Coragem; de Química: Força, Esperança e Paz; quanto aos CAs, identificá-los-emos com a letra C de coordenador, seguida das letras iniciais do curso que coordenam, sendo CM de Matemática, CQ de Química e CB de Biologia.

Na seleção dos participantes, optamos pela escolha de apenas um *campus*, a partir do pressuposto de que os sujeitos convivem em uma trama de relações socioculturais que influenciam a sua história, o seu eu, enfim, a aprendizagem da docência, visto que, conforme Goodson (2013, p. 71-72), “[...] As histórias de vida e o ambiente sociocultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu”. Na escolha dos participantes, observamos alguns critérios: diferentes faixas etárias; escolha por gênero (homens ou mulheres); alunos há mais de 1 ano no PIBID e CAs que permaneceram por mais de dois anos nessa função.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA: POR ENTRE AS ROSAS E ESPINHOS²

Utilizando a metáfora: por entre as Rosas e os espinhos, apresentaremos as ações realizadas no contexto do PIBID do IF Campo que são indicadoras da aprendizagem da docência. As Rosas, apesar da imensa beleza, expressam, no conjunto, cores, fragrâncias, textura etc., possuem espinhos; de forma análoga, o processo de aprendizagem dos LBP no programa embora seja farto e preenhe em possibilidades, expõe fragilidades.

Fundamentadas no *corpus* teórico o qual sustenta este estudo, orientadas pelos objetivos e questões da pesquisa, delineamos um conjunto de categorias prévias; todavia, além das categorias definidas previamente, a leitura atenta das narrativas fez emergir outros elementos categoriais. Diante do volume dos dados coletados, no caso das narrativas, optamos por selecionar aquelas que se direcionavam de forma mais clara ao objetivo da pesquisa, as que expressavam com mais clareza as contribuições do PIBID para a aprendizagem docente, dentre as quais selecionamos três para serem aqui apresentadas, sendo: 1) Licenciandos bolsistas do PIBIB (LBP): história e contextos de aprendizagem; 2) As contribuições do PIBID para a aprendizagem da docência; 3) Os desafios e ambiguidades nas práticas de socialização da docência no PIBID.

Importante salientarmos que, em face da dinamicidade, contextualidade e historicidade das informações, elas serão consideradas a partir das circunstâncias, do contexto em que ocorrem, nomeadamente em uma unidade do IF Campo e, nesse caso, podem sofrer alterações e não serem representativas de toda a realidade referente ao objeto de pesquisa, situações educativas de aprendizagem da docência que ocorrem em uma perspectiva institucional, no âmbito do PIBID, em outras instituições e no IF campo.

A partir das análises dos dados, apresentamos algumas das contribuições do PIBID para a construção da aprendizagem da docência dos bolsistas, salientando que se trata de pesquisa concluída de onde emanam os dados elencados a seguir.

OS LICENCIANDOS BOLSISTAS DO PIBID : HISTÓRIA E CONTEXTO EM QUE VIVEM

Consideramos elementar integrar as histórias e contextos de aprendizagens dos LBP nos eixos de análise, em face da relação da aprendizagem e constituição da identidade docente com os vários intervenientes que perpassam desde a vivência enquanto estudante ao longo da sua vida, às experiências vivenciadas no contexto sociocultural, às aprendizagens das ciências, à experiência no magistério com os pares, alunos e comunidade educativa. Assim, o saber está relacionado ao que somos. Conforme T. Sarmiento (2009), para analisar as aprendizagens, é importante considerar-se a vida em determinado contexto. Por sua vez, Tardif (2013) anuncia que os saberes que constituem a identidade docente do professor se situam em uma interface entre o ser individual e a sociedade na qual está imerso. É, pois, um saber social e, ao mesmo tempo, individual, na medida em que as vivências, a história de vida do professor, são incorporadas à sua prática de ensino, modificando-a.

A partir dessa perspectiva interativa do ser pessoa, sua história e a construção da identidade docente, descreveremos o contexto em que vivem os LBP. De modo geral, todos os LBP são naturais de pequenas cidades, com uma média de 5.000 a 30.000 habitantes, o que permite o encontro saudável desses moradores, uma vida mais tranquila e segura, em que as crianças, os jovens, os adultos e os idosos podem andar nas ruas sem receio de serem assaltados, situação que difere dos grandes centros urbanos nas metrópoles brasileiras.

Outro aspecto regular na história de vida desses jovens que escolheram a docência como profissão é o fato de possuírem uma situação econômica comum, a que concorrem vários intervenientes: fazem parte da população brasileira de classe econômica não abastada;

moram com os pais que lutaram financeiramente para auxiliá-los nos estudos; a bolsa do PIBID contribuiu de forma favorável para que pudessem se instruir; estudam no período noturno; cursaram a educação básica em escolas públicas.

No quadro abaixo, apresentamos aspectos gerais dos LBP.

QUADRO 1. Aspectos gerais dos LBP

LBP	Idade	Curso/período	Tempo no PIBID	Letra inicial da cidade em que reside e distância até a escola
Alvorecer	21	Biologia/8º	1,6 anos	Ur (3km)
Lua	27	Biologia/5º	1,5 anos	Ur (3km)
Vida	19	Biologia/6º	2 anos	Or (55 km)
Iluminado	23	Egresso Mat.	2.5 anos	Pa (45 km)
Bela	20	Matemática/7º	Mais de 3 anos	Pr (20 km)
Coragem	20	Matemática/7º	Mais de 3 anos	Pa (45 km)
Força	22	Química/7º	Mais de 3 anos	Pr (20 km)
Esperança	19	Química/7º	Mais de 3 anos	Ur (3km)
Paz	20	Química/7º	Mais de 3 anos	Pr (20 Km)

Fonte: Paniago (2016).

Por certo, a vivência dos LBP em localidades próximas, com aspectos semelhantes quanto à forma de viver das pessoas, à subsistência, ao convívio sociocultural, influencia as aprendizagens durante a formação, a construção da identidade profissional e a forma como se desenvolverão profissionalmente. A construção dos saberes da docência desses LBP, portanto, deu-se correlacionada com outras questões, entre elas, a sua pessoa e sua identidade, as experiências socioculturais, familiares, enfim, às diferentes relações estabelecidas na sua trajetória de vida pessoal e estudantil. Para Day (2001, p. 15), “[...] o sentido do desenvolvimento profissional dos professores depende das suas vidas pessoais e profissionais e das políticas e contextos escolares nos quais realizam a sua actividade docente”.

Assim, constatamos que tempo, espaço, família constituem elementos fundantes na aprendizagem da docência, na escolha da Licenciatura como profissão e na constituição da identidade docente dos futuros professores. Conforme Tardif (2013), o saber dos professores é plural e temporal. É temporal, pois se aprende com o tempo, de forma progressiva; é plural, por ser constituído de vários saberes, advindos de

sua história de vida, da experiência profissional, da formação, dentre outros. E o autor prossegue esclarecendo que os saberes dos professores são advindos da realidade social, por meio da formação, de programas, de práticas escolares, disciplinas, das normas institucionalizadas, como também dos seus saberes, do seu eu, de sua forma de ser.

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA

Considerando que a educação e o ensino são práticas sociais, com inúmeras possibilidades, apresentaremos algumas atividades de socialização à docência, que traduzem as aprendizagens vivenciadas pelos formandos no cotidiano da escola, tais como: a) inserção no cotidiano escolar desde o início do curso; b) participação em eventos; c) ações interventivas no cotidiano escolar (planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas, trabalho com projetos e pesquisa).

a) A *inserção no cotidiano escolar* desde o início da formação fora uma das afirmações presentes nas narrativas de alguns dos LBP, ao destacarem a importância do programa para o contato com a escola e com a prática dos professores: *Conhecer o ambiente da escola desde o início do curso foi importante, e também ter contato com a prática docente para que muitos dos “erros” cometidos por estes não sejam cometidos por nós* (Esperança, 2014, p. 49). Corroborando este depoimento outra LBP, ao esclarecer que, no PIBID, eles vão para a sala de aula observar como, de fato, tudo acontece, pois [...] *na prática, tem muita coisa que não é como na teoria* (Coragem, 2014, p. 39). A LBP Força também elucida que o programa possibilitou conhecer aspectos da unidade escolar: [...] *Conheci as questões relacionadas à escola [...] tivemos um contato direto com escola, com questões burocráticas, em relação como funciona a educação brasileira [...]* (Força 2014, p. 73).

O contato com as práticas escolares, com as diversas situações existentes no cotidiano da escola, é um dos elementos afirmados pelos LBP como significativo para as aprendizagens do ofício de ser professor. Nesta mesma direção, Afonso (2013) destaca que o PIBID tem proporcionado, aos bolsistas, entrarem em contato com a realidade escolar, desempenharem atividades interdisciplinares e colaborativas, interagirem com professores, e auxilia-os a relacionar a teoria e prática.

Estar na escola desde o início do curso possibilita a vivência efetiva do trabalho docente, o convívio com as relações multifacetadas e heterogêneas do contexto. Por certo, as narrativas revelam que o PIBID proporciona a experiência real da prática na escola, o que enseja um cenário significativo para a aprendizagem da docência. Conforme afirma Mizukami (2013, p. 23), a escola constitui, por excelência, “[...] um local de aprendizagem e desenvolvimento profissional da docência”.

A esse respeito, a CA de Matemática narra que: *No PIBID os alunos têm a oportunidade de conhecer a realidade escolar, diagnosticar os problemas e atuar ativa e conjuntamente, planejando e propondo ações de intervenção, não só no contexto da sala de aula, mas fora dela também.* (CM, 2014, p. 223). Também o CA de Química afirma que, no PIBID, os formandos podem: *Mergulhar no ambiente de trabalho conhecendo os setores de uma escola; aperfeiçoar sua prática pedagógica; conhecer diferentes estratégias de ensino, aplicar e fazer uma autoavaliação* (CQ, 2014, p. 244).

Da mesma forma, o CA de Biologia assegura a possibilidade de participação em atividades de socialização da docência pelos LBP, ao admitir: *Os licenciandos tiveram a oportunidade de observar e vivenciar, a atualização do Projeto Político Pedagógico da escola, do seu Regimento e da construção do Plano de Desenvolvimento Escolar Interativo 2013, bem como das ações do Projeto Jovem do Futuro/ Ensino Médio Inovador 2013* (CB, 2014, p. 261).

Por certo, tal como os LBP, os CAs afirmam os contributos do programa para a inserção dos formandos no contexto escolar, espaço no qual podem mergulhar em diversas atividades que proporcionam aprendizagem da docência, tais como: diagnóstico para conhecimento da realidade escolar, participação, como ouvintes, em reuniões pedagógicas, conselhos de sala, semana pedagógica,³ mostras pedagógicas, culturais e científicas, planejamentos, dentre outros. O programa possibilita a articulação entre a formação e o cenário de trabalho dos futuros professores, tal como propõe Tardif (2013), ao defender que os saberes dos professores são situados, são construídos e ganham significado, a partir dos contextos de trabalho nos quais são exercidos. Assim, para o autor, o saber do professor deve ser compreendido na relação com o trabalho na escola e na sala de aula, fato que implica a necessidade e a importância de repensar a formação dos professores, a partir de seus saberes e da realidade específica de trabalho no cotidiano escolar.

Conforme descreve o CA de Biologia, *A participação dos LBP na Semana Pedagógica da escola possibilitou conhecimentos sobre a realidade da escola, sobre a gestão e a participação no planejamento das ações* (CB, 2014, p. 262). Corroborar o depoimento um de seus orientandos, ao descrever a forma como participavam do Conselho de Classe: *A gente participava de conselho de classe por grupos para não superlotar a sala, de quatro no máximo cinco alunos* (Alvorecer, 2014, p. 154). Também a CA de Matemática reconhece a importância da inserção em atividades na escola para a aprendizagem da docência dos LBP e sua participação nos Conselhos de Sala e reunião: *[...] são situações que acontecem lá e que a gente traz para o PIBID para refletir; então, deveria ser como? Quando você for atuar, como fará?* (CM, 2014, p. 215).

O excerto da narrativa de CM, acerca da participação dos LBP, evidencia aspectos relevantes, ora pelas aprendizagens a respeito de questões problemáticas reais do cotidiano escolar, traduzidas pelas discussões dos professores da educação básica em torno das dificuldades de ensino-aprendizagem dos alunos e a forma como realizavam a discussão, ora pelas reflexões efetuadas. Posteriormente, sob a sua orientação, no momento em que os LBP narraram os acontecimentos da reunião, de forma interpretativa e apresentavam sua opinião sobre o que foi ou não interessante. É o que diz a LBP sob a diretriz de CM: [...] *tudo que a gente fazia, pensava, a gente socializava em grupo [...] aí o grupo analisava se era viável ou não e se tudo desse certo a gente fazia o material* (Coragem, 2014, p. 47). André (2015, p. 106) contribui com esta reflexão, ao dizer que: “Os licenciandos apontam como aspectos importantes no PIBID a possibilidade de contato com a realidade da escola, de fazer conexões entre teoria e prática, de refletir, de criar, de trabalhar coletivamente e de desenvolver novas metodologias de ensino”. Mizukami (2013, p. 28) suporta esta análise ao propor que a formação inicial deve oferecer, aos futuros professores, uma formação teórico-prática consistente “[...] que acione e alimente processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes”. Neste processo, dentre outros elementos, a autora destaca que aprender, ao longo da vida, implica o desenvolvimento de “[...] habilidades, atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição de trabalhar com os pares, avaliação de seus próprios desempenhos e procura constante de forma de melhoria de sua prática pedagógica em relação a populações específicas com as quais interagem”.

Por fim, constatamos que a relevância e a necessidade de inserção na escola para as aprendizagens de ser professor foi um discurso presente nas narrativas dos LBP. O contato mais alargado com o cotidiano da escola também é afirmado por Gatti *et al.* (2014, p. 29), a partir de estudo avaliativo sobre o programa: “[...] as contribuições e os aspectos considerados importantes propiciados pelo PIBID convergem no valor do contato mais aprofundado, quer dos Licenciandos Bolsistas, quer do CA, com o cotidiano das escolas públicas e o trabalho dos docentes da educação básica [...]”.

b) *A participação em eventos* (local, regional ou nacional), seja na organização, seja como ouvintes ou como apresentadores de trabalhos, fora uma atividade considerada relevante para os LBP, na medida em que ensejou: compartilhar saberes por meio da socialização das experiências vivenciadas no programa; analisar as práticas realizadas em seus projetos, a partir do confronto com as experiências dos

outros projetos, na própria instituição e/ou externamente e refletir sobre elas; aprimorar a oralidade e a desenvoltura da arte de falar em público uma vez que, gradativamente, os LBP foram se despidendo da timidez, dos temores, fortalecendo a segurança e aprimorando a retórica. A divulgação das experiências e pesquisas em eventos propiciou o reconhecimento e a valorização social do programa, o que é motivo de orgulho por parte dos LBP, ao narrarem que: [...] *a gente já participou de quase todos os eventos que tiveram até o ano passado* (Força, 2014, p. 78). Outra LBP sinaliza satisfação quanto a sua participação em um evento do PIBID: [...] *O que se observava era as pessoas dizerem com orgulho, eu sou do PIBID, eu fiz esta atividade [...] nossa! eu me orgulho mesmo, eu sinto orgulho de falar eu sou Pibidiana* (Lua, 2014, p. 171).

A organização de eventos para socialização das atividades e divulgação do programa é uma ação indicada na documentação oficial da CAPES, devendo, as IES, organizarem, anualmente, um seminário institucional para socialização das atividades de todos os subprojetos que compõem o projeto do PIBID. O IF Campo, desde a sua inserção no programa em 2011, realiza seminários locais, nos diversos *campi*; entretanto, a partir de 2014, os seminários ocorrem com a participação de todos os LBP, em uma perspectiva institucional.

A participação e organização de eventos culturais e científicos são, sem dúvida, momentos ricos de aprendizagens e partilha de saberes; todavia, devemos alertar quanto ao risco de se priorizar em demasia os resultados, ao invés de valorizar o processo de aprendizagem da docência do PIBID. Nesse caso, as práticas do LBP, no programa, podem se transformar em ações pontuais, desenvolvidas de forma aligeirada, consubstanciadas em posturas acríticas, tendo a mera finalidade de apresentar resultados em eventos.

A seguir, discorreremos sobre algumas intervenções realizadas pelos LBP no cotidiano da escola.

c) Como *ações interventivas*, referimo-nos às atividades desenvolvidas pelos LBP em sala de aula e no contexto escolar que vão, desde o diagnóstico, planejamento, elaboração de materiais/estratégias didáticas e aplicação, aulas de reforço, elaboração e aplicação de avaliação, monitorias, palestras, trabalho com projetos de ensino e pesquisa. A narrativa do LBP evidencia as aprendizagens de intervenção vivenciadas no programa:

[...] aprendi a manusear um diário; a construir um projeto; ministrei a minha primeira palestra e minicurso; tive meu primeiro contato com a pesquisa; comecei a participar de eventos e apresentações, aliás, aprendi a fazer um resumo simples, expandido e etc.; treinei minha letra no quadro; aprendi a fazer planos de aula; aprendi a ter postura de professor dentro de sala de aula [...] (Iluminado, 2014, p. 30 - 32).

Iluminado destaca aspectos que contribuíram para sua socialização da docência, que vão desde a aprendizagem de elaboração de diário, planos de aula, avaliação, realização de pesquisa, participação em eventos, desenvolvimento de palestras, minicursos enfocando as práticas efetivas em sala de aula. Decerto, a sua narrativa sinaliza a vivência de elementos imprescindíveis ao exercício da docência. Não obstante, a elaboração, desenvolvimento, aplicação e avaliação de estratégias didáticas, materiais didáticos, experimentos, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs), foram ações demasiado destacadas como contributos às aprendizagens adquiridas no programa: *usamos aulas demonstrativas [...] aplicamos experimentação, jogos virtuais para os alunos e avaliamos* (Esperança, 2014, p. 99). Na mesma direção, outro LBP afirma: *A gente fazia material didático com auxílio dos alunos. Depois deixávamos os materiais lá para os professores utilizarem* (Alvorecer 2014, p. 153).

Também o CA de Química pontua que o foco principal do projeto foi a construção de recursos didáticos e a experimentação em que os LBP [...] *discutiram e aplicaram propostas de aula a partir do uso da experimentação e [...] atividades lúdicas* (CQ, 2014, p. 250). Na mesma direção, o CA de Biologia afirma que o trabalho com experimentos visava [...] *contribuir com o ensino de Biologia Celular para estudantes da primeira série do ensino médio, promovendo a construção de materiais didáticos sobre diferentes conteúdos desse tema* (CB, 2014, p. 260). É sinalizada, no depoimento dos LBP e dos CA de Biologia e Química, a produção de materiais didáticos e sua aplicação junto aos alunos do Ensino Médio, embora essas práticas de ensino não tenham sido desenvolvidas com frequência e não tenham ocorrido no horário regular de aula.

Já a LBP de Matemática anuncia que as intervenções em sala de aula contribuíram para a sua aprendizagem, ao salientar: [...] *Foi nas atividades do PLA que a gente teve mais experiência do que é e como ser um professor: [...] ministramos o mesmo conteúdo em muitas salas repetidas, e ver o que dá certo em uma e outra não; a gente elaborou prova, corrigiu [...]* (Coragem, 2014, p. 43). Depreendemos, portanto, que o PIBID tem sido um ambiente fértil de possibilidades de socialização e aprendizagem da docência, inclusive, em sala de aula, a essência elementar do trabalho docente. É revelada uma atitude analítica, investigativa, indicada na mobilização de metodologias para o trabalho em sala de aula. Os licenciandos, ao participarem de propostas investigativas na/sobre a prática, ainda na formação, terão melhores probabilidades para compreender os dilemas e desafios da profissão, uma vez que, segundo Mizukami (2013, p. 27), “[...] a compreensão e a prática da atitude investigativa podem

ajudar os professores a identificar e a analisar suas aprendizagens ao mesmo tempo em que lhes são oferecidas ferramentas para análises de episódios e situações complexas de sala de aula e da vida escolar”.

Outra ação interventiva de demasiado contributo para a aprendizagem da docência no programa foi o *trabalho com projetos*, havendo vários indicadores de tais atividades realizadas nas narrativas:

Outro projeto visava trabalhar com os alunos que tinham algum tipo de necessidade educacional especial; que esse tipo de aluno necessita de um outro tipo aprendizagem, de condução de aula [...] . As necessidades deles são outras. Foi interessante, porque percebemos que existem esses alunos nessa realidade e a gente até então, na graduação, não tinha essa percepção [...] (Bela, 2014, p. 125).

[...] a gente fez a divisão de grupo [...]. Um grupo ficava responsável pela organização de eventos na escola; outro grupo pela manutenção do laboratório; e outro grupo pela confecção de material didático [...] o outro era o grupo do teatro. Cada um fica responsável, mas os outros também participaram (Alvorecer, 2014, p.105).

As evidências do trabalho com projetos e a apresentação em eventos científicos também são sinalizadas no RIIFC (2013, p. 14), tais como: “[...] Horta escolar, educação ambiental, sexualidade, dengue, material experimental, reforços escolares, evasão escolar, compostagem, Show da Química, dia da Matemática, DST e drogas [...]”. Da mesma forma, os LBP indicam que as atividades desenvolvidas nos projetos eram depois sistematizadas e socializadas [...] *sempre que ia fazer alguma atividade, desenvolver projetos [...] a gente registrava, usava questionário [...] e, com esses dados, a gente fazia resumo e apresentava em forma de pôster, comunicação oral* (Vida, 2014, p. 197).

Outro aspecto a ser destacado é que as atividades dos projetos foram perspectivadas em aportes teóricos, sendo destacada a leitura de artigos científicos: [...] *cada aluno pegava um artigo, lia e compartilhava toda semana* [...] (Alvorecer, 2014, p. 159). Por sua vez, o CA de Biologia se pronuncia:

[...] os meninos gostam muito de irem a congressos e eu por natureza tenho este perfil de gostar de escrever [...]. Então eu estímulo os alunos a desenvolverem estas atividades e torná-las públicas. [...] estamos sempre buscando fazer as intervenções, com o pé também na metodologia científica, para que possa transformar esta intervenção em um relato de experiência, em uma pesquisa [...] (CB, 2014, p. 254).

As narrativas dos LBP são indicadoras do terreno fértil do PIBID para se semear o trabalho com projetos, de modo a se transformarem em iniciação à pesquisa. Inclusive, vários LBP apontaram, que muitos das tarefas realizadas foram aprofundadas e se transformaram em trabalho de conclusão de curso ou, até mesmo, em projetos para ingresso em programas de mestrado: [...] *minha monografia, minha dissertação foi pautada*

no PIBID [...] eu fiz um trabalho sobre as contribuições do PIBID na formação inicial e foi justamente esse trabalho que deu o pontapé para fazer o meu TCC [...], também entrei no mestrado com o projeto nesta mesma linha (Iluminado, 2014, p. 30). Uma das CA expõe como um dos projetos realizados pelos LBP se transformou em iniciação à pesquisa:

[...] desenvolvemos uma pesquisa no PIBID envolvendo a educação especial [...] Então primeiro elas investigaram a dificuldade [...] e perceberam que o aluno não dominava nem as operações Matemáticas e estava no segundo ano do ensino médio. A partir disso, elas começaram a trabalhar com a teoria dos campos conceituais; [...] prepararam atividades e iniciaram um trabalho com ele. [...] elas anotavam tudo. [...] conseguiram perceber que ele era capaz de aprender dentro de suas limitações, no seu ritmo [...] elas trabalhavam e traziam para que nós discutíssemos [...] (CM, p. 213, 2014).

Decerto, concomitante às atividades vinculadas ao ensino, os LBP foram estimulados a desenvolverem projetos de ensino, com potencial para se constituírem em projetos de pesquisa, por terem sido suscitados a refletir sobre temáticas emergentes no cotidiano da escola, a potencializar posturas críticas, investigadoras, a fazer elaborações próprias em uma perspectiva formativa, ancorada na reflexão e investigação. Por certo, o PIBID possibilita um processo formativo perspectivado na investigação de situações do ambiente escolar, dando visibilidade e impulsionando a pesquisa na área do ensino e educação nas IES a partir da profissão docente, tal como afirma Nóvoa (2013, p. 203), ao defender a importância de reforçar dispositivos e práticas de formação de professores ancorados em investigação que focalize a ação docente e o trabalho escolar. Segundo o autor, as propostas teóricas “[...] só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se contemplarem a necessidade de um professor actuante no espaço da sala de aula, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho”.

Assim, consideramos a formação na e para a pesquisa no contexto do PIBID como uma possibilidade preñe de desenvolvimento profissional, tanto dos LBP, como dos formadores (PS e CA), pois, sendo colaborativa, podem, por meio da investigação, adentrar os diversos espaços da escola de educação básica, vivenciar as relações multifacetadas, heterogêneas, afetivas, complexas de sala de aula e contorno sociocultural da comunidade educativa e, por fim, conseguem realizar projetos de ensino e de intervenção, com possibilidades de se transformarem em projetos de pesquisa, conforme já afirmamos (PANIAGO; SARMENTO, 2017).

Em seguida, apresentaremos algumas das fragilidades, os espinhos que se interpõem entre as possibilidades de aprendizagens da docência no PIBID.

OS DESAFIOS E AMBIGUIDADES NAS PRÁTICAS DE SOCIALIZAÇÃO DA DOCÊNCIA NO PIBID.

Apesar da fartura de possibilidades de aprendizagens da docência, também ocorrem fragilidades e desafios traduzidos aqui pela ausência de práticas de ensino em sala de aula, inexistência de trabalho colaborativo entre os projetos e formação dos formadores, professores supervisores (PS) e professores coordenadores de área (CA).

Mesmo que tenham ocorrido práticas em sala de aula, esta ação não foi comum a todos os subprojetos, conforme narram os LBP de Biologia: “[...] *eu nunca entrei em sala de aula [...] observar o professor em sala de aula eu não presenciei [...]*” (Lua, 2014, p. 173), ao que é corroborado por outro LBP: “[...] *O CA sempre falava que não estávamos lá para dar aula, para substituir o professor e sim para a iniciação à docência [...]* *Em sala de aula não! só se a gente levasse eles para outro lugar e ministrasse palestras nessas oficinas [...]*” (Alvorecer, 2014, p. 154). É sinalizado, portanto, que as práticas dos LBP do subprojeto de Biologia se ativeram à realização de alguma ação diferenciada, como palestras e oficinas. Não fora ilustrado um trabalho efetivo com os alunos em sala de aula, de forma a analisarem reflexivamente as intervenções em um período mais alargado de tempo. Sobre a ausência de práticas em sala de aula, testemunha outra LBP: “[...] *faltou entrar em sala com intervenções. Se o projeto é iniciação à docência e aí você fica fazendo reuniões, leitura de textos [...]* *entrei com metodologia diferente uma vez apenas. [...]* *você tem que estar intervindo, com metodologia alternativa. Estar auxiliando o supervisor* (Paz, 2014, p. 135-136).

Fica evidente, na fala de Paz, a insatisfação quanto a não participação direta em sala de aula, o que, segundo ela, foi proposto apenas uma vez durante os três anos em que ficou no PIBID, consistindo em uma intervenção para testar um material confeccionado pelo projeto de Química. Ademais, ela destaca que a maior parte da experiência no programa foi desenvolvendo pesquisas e estudos teóricos, o que não deixa de ser importante; entretanto, é necessário considerar-se que o foco da aprendizagem da docência é a interação socializadora entre professor e aluno, que é o elemento principal no ofício de ser professor. Fato este que nos incita a questionar se a ausência de práticas de ensino em sala de aula não negligencia aprendizagens fulcrais da docência, dentre as quais se destacam: o que ensinar, para que, para quem e como ensinar? Há interação entre aluno e professor? Por acaso, alguém aprende a dirigir apenas com as aulas teóricas? Um estudante de medicina se especializará em cirurgia geral sem nunca ter vivenciado uma prática?

Defendemos a necessidade da imersão do LBP em sala de aula, seja para observar, interpretar e analisar, a partir de referenciais teóricos,

epistemológicos, as práticas do supervisor, seja para a intervenção direta com os alunos em atividades de ensino-aprendizagem, considerando que, conforme afirma Day (2001), o ensino implica atividades complexas de interações interpessoais diversas com alunos. Também Formosinho⁴ (2014) nos ajuda a consolidar esta defesa, ao afirmar a necessidade de se estabelecer uma relação profícua com a prática, durante a formação, destacando que a medicina não forma médicos apenas com cursos teóricos, mas com trabalho prático nos hospitais, o que se torna muito pertinente também na formação de professores.

Então se faz necessária a interação direta em sala de aula, visto que o contato dos LBP com os alunos, com as suas diferentes formas de ser e aprender, vai ensinar o desenvolvimento da capacidade de interação social, da afetividade, do controle das emoções, enfim, das relações interpessoais.

Por certo, as práticas realizadas por alguns dos subprojetos no PIBID do IF Campo, de algum modo, negligenciaram alguns aspectos fundamentais da aprendizagem da docência, pois o conhecimento das diversas relações que se estabelecem em sala de aula e com os alunos não esteve muito presente, a fim de que os LBP pudessem desenvolver a sensibilidade afetiva para a compreensão das diferenças dos alunos. De certo modo, priorizou-se o que ensinar e a aplicação pontual de métodos de ensino, com foco nos experimentos, mas a questão do ser, dos aspectos reflexivos do papel social da educação, ficou ausente. Esta constatação vai ao encontro do estudo avaliativo sobre o PIBID realizado por Gatti *et al.* (2014, p. 107), ao destacarem, entre outros elementos, que um dos pontos críticos do programa é a distância das práticas efetivas em sala de aula: “Encontram-se, em alguns projetos, formas pouco efetivas e distantes da própria proposta do PIBID (falta de atuação efetiva na escola e nas salas de aula)”.

Na continuidade, destacamos outro elemento sinalizado como fragilidade no programa; trata-se da ausência de trabalho colaborativo entre os projetos, conforme narram os LBP:

Enquanto eu participei do PIBID não aconteceram atividades que envolviam todos os bolsistas [...] porque talvez não houvesse interesse. Única prática que eu me lembro de ser realizada entre os PIBID foi o evento de socialização do PIBID, promovida por nós da Biologia para demonstrar para a escola as atividades que já foram realizadas (Lua, 2014, p. 165).

Não! nunca houve trabalho junto, em todos os dois anos e meio que eu estava lá, não teve um momento em que se juntaram os três, a Química, a Biologia e a Matemática para discutir o que é que cada um ia fazer; não, não teve (Iluminado, 2014, p. 22).

Os LBP são incisivos em dizer que não houve trabalho colaborativo entre os projetos. Conforme afirma Iluminado, em dois

anos e meio em que esteve no programa, os LBP envolveram-se em apenas uma atividade colaborativa: um evento na escola, organizado pelos bolsistas do subprojeto de Biologia, para apresentação do programa. Nóvoa (2013, 2014) tem insistido na necessidade de criação de espaços de colaboração, na escola de educação básica, na IES e entre essas duas instituições. O autor propõe a docência como coletivo, tanto na perspectiva do conhecimento, como da ética, importantes para serem construídos no diálogo com os pares.

Os LBP relatam que a falta de trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar pode ser decorrente do fato de os subprojetos terem finalidades diferentes ou até mesmo por falta de iniciativa dos CA ou de comunicação: *Eu penso que não ocorreu por falta de um diálogo, sentar, conversar, planejar alguma coisa, porque o grupo é fechado [...]* (Esperança, 2014, p. 115). Da mesma forma, os CA afirmam que não houve trabalho colaborativo e/ou interdisciplinar: *Não ocorre! Eram três subprojetos na mesma escola, éramos uns 40* (CM, 2014, p. 216). O depoimento de CM revela uma situação preocupante, visto que, numa escola, com 40 alunos desenvolvendo ações diferenciadas, sem conexão, isso pode causar desconforto e constrangimentos nas práticas da própria escola.

Os CA apontam elementos que os desafiam quanto ao trabalho interdisciplinar entre os projetos, como a falta de tempo, de comunicação e de disposição. Segundo eles, os CA estão muito atarefados para se reunirem e dialogarem sobre o trabalho interdisciplinar: *[...] acho que faltou esforço dos coordenadores para fazer isto, sabe? Muitas vezes a gente dava muita aula, fazia muita coisa e muitas vezes isto precisa de tempo para sentar, um dia eu não podia, outro dia os outros não podiam* (CB, 2014, p. 264). Fica evidenciado, portanto, que muitos CAs se envolvem em diversas atividades na instituição, o que os impede de se reunirem e iniciarem o diálogo acerca da operacionalização de atividades colaborativas. CM lamenta não terem tido a oportunidade de um trabalho interdisciplinar: *[...] eu só lamento o fato de as áreas não conversarem mais, eu acredito na interdisciplinaridade, e tenho vontade de aprender mais sobre ela, acho que o grande desafio é fazer com que essas áreas conversem* (Ibid., p. 217). Por certo, a ausência de um trabalho interdisciplinar impossibilitou, aos LBP, aprendizagens diferenciadas e colaborativas, de forma a estabelecer um diálogo entre as várias áreas e formas de conhecimento. Conforme Moraes (2008), trabalhar interdisciplinarmente não implica negar o conhecimento disciplinar, mas o reconhecimento e respeito ao seu território. “[...] como também a necessidade de ir além de suas fronteiras, de romper com o isolamento disciplinar [...]” (Ibid., p. 119). Não

obstante, a ausência de um trabalho colaborativo e interdisciplinar sinaliza atraso nessas discussões, tendo em conta que, atualmente, há a necessidade de práticas, não somente consubstanciadas na interdisciplinaridade, mas na transdisciplinaridade, pois, conforme dissemos anteriormente, o novo debate epistemológico

[...] ancora-se em um processo de mudança de atitude, de construção de uma ética que seja capaz de conviver e relacionar com a multiplicidade social, política, filosófica e cultural e, sobretudo, sinaliza a incapacidade humana de tudo conhecer. Descobrir-se incapaz de conhecer tudo é o primeiro passo para a compreensão de que nenhuma teoria consegue dar conta de conhecer as multifaces e explicar as singularidades e especificidades dos objetos em estudo, que em muitos momentos não são objetos, mas sujeitos numa busca constante de permanente escuta (PANIAGO; SARMENTO, 2016, p. 9-10).

Segundo Nicolescu (1999, p. 139), “O ponto de vista transdisciplinar nos permite considerar uma realidade multidimensional, estruturada em muitos níveis, substituindo a realidade do pensamento clássico de um único nível, unidimensional”. Romper, portanto, com as barreiras das disciplinas e superar a fragmentação do pensar, para a busca do trabalho colaborativo, interativo, entre os vários especialistas disciplinares, é um imenso desafio, considerando que novas práticas formativas implicam mudanças de postura, trabalho árduo, abertura de olhar, sensibilidade e o rompimento da acomodação.

Outra fragilidade detectada refere-se à qualificação dos formadores - PS e CA -, considerando que muitos PS não possuem preparo na área em que estão supervisionando e vários dos CAs que atuam no programa não têm formação na área da educação e ensino e/ou experiência com a educação básica. A respeito da formação dos PS, um LBP e um CA dão o seu testemunho:

Ao assistir a aula [...] vi que o professor foi extremamente inseguro. Não domina o conteúdo; fiquei constrangido na aula que eu assisti porque ele perguntava as coisas. [...] É físico e atua ministrando área de Química (FORÇA, 2014).

[...] nos tínhamos no PIBID uma bióloga que era uma historiadora fazendo um curso de Biologia à distância e uma professora de letras. Então o que elas menos sabiam era Biologia. Então o papel dos supervisores é muito difícil nas escolas. Se ele não tem formação na área do PIBID, ele contribui muito pouco. Ele contribui mecanicamente [...] arrumar um espaço, marcar uma reunião, de mediar [...] (CB, 2014, p. 265).

Ora, como os PS vão contribuir como coformadores, mediadores da aprendizagem dos LBP, se não são formados na área de conhecimento que estão supervisionando? É, por certo, uma situação tensa, que fragiliza o processo formativo no programa. A

mesma situação se aplica aos CA, conforme é narrado por um deles: *Somos poucos professores do IF com formação em educação, será que os professores, mesmo com Licenciatura, estavam preparados para isto? Para mim foi um desafio [...] eu acho que se fizesse uma avaliação, dos professores que elaboraram o projeto na área de educação, eu acho que seriam raros [...]* (CQ, 2014, p. 246).

Por certo, mesmo que alguns CAs possuam formação inicial em licenciatura, a formação em pós-graduação foi em área específica e, por conseguinte, continuam a desenvolver as pesquisas nesta área, conforme aponta o CA: *“Na área de educação, nós temos um problema [...] temos poucas pessoas, o quadro docente é pequeno [...] e nós temos poucas pesquisas vinculadas a Licenciaturas, ao ensino [...]”* (CB, 2014, p. 251). Além de não possuírem formação inicial ou pós-graduação em educação, não há um processo de formação continuada acerca dos fenômenos complexos do ensino e educação no IF Campo. O estudo de Côrrea (2017) também vai nesta direção, ao constatar que a formação dos formadores é um dos limites do programa e destaca que, para o trabalho supervisionado se efetivar de forma a materializar a relação teoria e prática no processo de aprendizagem dos LBP, numa perspectiva crítica, é impreterível que os formadores aprofundem também os estudos nas questões pedagógicas.

Nesse caso, a dedicação a atividades extras ao programa, somada à ausência de formação inicial e continuada acerca dos fenômenos da educação (ensino, pesquisa, metodologias, concepções teórica e epistemológicas dos fundamentos da educação, currículo, avaliação, dentre outros aspectos) não possibilita uma orientação aos LBP, de modo a refletirem sobre os diversos desafios e intervenientes que envolvem a ação do professor e o desenvolvimento de capacidades que os possibilitem mobilizarem os múltiplos saberes que a atual sociedade exige. Então, por mais que os PC se esforcem para o desenvolvimento da supervisão da aprendizagem dos LBP, sua atuação apresentará lacunas sobre conhecimentos indispensáveis à formação da docência que, por conseguinte, resultarão em efeitos negativos em suas aprendizagens: seja na priorização de atividades pontuais, como é o caso dos métodos de ensino; seja na forma de planejamento; seja no trabalho com pesquisas perspectivadas numa visão positivista; seja na mobilização de diversas estratégias que favorecem a aprendizagem da docência.

As fragilidades acima anunciadas suscitam-nos a advogar sobre a importância e necessidade da formação continuada para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros docentes. Nesse sentido, Côrrea (2017, p. 202) aponta que

“A reflexão sobre questões pedagógicas é imprescindível para que o coordenador possa compreender seu papel como formador, atentando à dimensão política de sua atividade”.

Ademais, faz-se necessário maior tempo de dedicação ao programa, por parte dos formadores, para se dedicarem às atividades e participarem de processos formativos, ancorados nos princípios de uma formação reflexiva e crítica de professores, cujos momentos sejam espaços de reflexão, pesquisa, intervenção e transformação das práticas de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por certo, o PIBID tem contribuído de forma significativa para a formação inicial de professores, visto que possibilita, ao LBP, vivenciar, desde o início do curso, várias situações de socialização à docência. É um campo fértil para a consolidação da tão almejada relação teoria-prática e a tríade – ensino, pesquisa e extensão. Conquanto, apesar de propiciar inúmeras possibilidades, os desafios se interpõem como elementos que precisam ser repensados, por implicar diretamente na qualidade da aprendizagem dos formandos. Destes, destacamos a ausência de práticas de ensino em sala de aula, desde a observação, análise e intervenção direta com os alunos, numa perspectiva reflexiva e/ou investigativa, em que os LBP sejam suscitados à observação de forma problematizadora das práticas dos supervisores, com vistas a descrevê-las, a interpretá-las, identificando as fragilidades e (re)construindo novas práticas. Não obstante, precisamos ter em consideração, que a docência é uma profissão de interação humana e social, e isso implica que o convívio com os alunos é condição *sine qua non* para o seu exercício. Nesse caso, a ausência de um contato próximo com os alunos negligenciou aspectos significativos da socialização docente, tais como: experimentar o ensino analisando a dosagem de conteúdos; discutir as finalidades de se ensinar esse ou aquele conteúdo; experimentar diferentes métodos de ensino; perceber os diversos elementos que influenciam a aprendizagem dos alunos em termos cognitivos, afetivos, histórias de vida, vivência sociocultural, econômica, ambiental, dentre outras.

Para além da ausência de práticas de ensino em sala de aula, da falta de observação do trabalho dos supervisores, problematização e busca de novas formas de trabalho, a ausência de práticas colaborativas e de formação pedagógica dos formadores são elementos a serem repensados no processo formativo do PIBID. Por certo, a formação

continuada, acerca de questões que tratam do ensino e das Ciências da Educação, é fundamental para que os professores exerçam a supervisão da aprendizagem dos futuros docentes. Ademais, insistimos na necessidade e importância do trabalho colaborativo, inter e transdisciplinar, de modo a inspirar posturas de confiança, abertura de olhar, sensibilidade e respeito diante das diversidades. Sem dúvida, o programa favorece a aproximação da IES com a escola. Entretanto, não ficou evidenciado um trabalho colaborativo efetivo entre os formadores que atuam na supervisão dos LBP (PS e CA), bem como entre os demais professores da escola e IES, o que nos incita a vislumbrar uma perspectiva formativa que privilegie e promova a cooperação, a partilha, o respeito e o afeto, a reflexão e a investigação.

A situação exposta permite-nos afirmar que a prática de inserção à socialização docente no PIBID, desde o início da formação, não é garantia de uma melhoria nos processos formativos na IES, pois a experiência, por si, não é sinônimo de qualidade se não for acompanhada de processos formativos consubstanciados na reflexão e investigação que incitem, nos formandos, o desenvolvimento de novas aprendizagens, da (res)significação e (re)construção de novas práticas.

Por certo, considerando a parca experiência do IF Campo com a formação de professores, iniciada a partir da exigência da Lei nº 11.892/2008, a pesquisa sinaliza avanços, sendo o PIBID um elemento significativo para a sua concretização. Conquanto, é preciso tempo para que a inserção de novas práticas sejam operacionalizadas, no que tange à formação de professores, considerando que a instituição tem uma história forte ligada à formação para o trabalho e não é por uma mudança na lei que esse cenário vai ser desconstruído e outros tipos de relações, princípios e formação se concretizarão, de maneira aligeirada, em seu ambiente. Se, no cenário nacional, a formação de professores é uma questão emblemática, esse quadro agrava-se no âmbito de instituições com experiência recente nesse campo de atuação, obrigando a medidas urgentes que possam diminuir o fosso entre a retórica prevista na Lei nº 11.892/2008 e a prática efetiva, a qual se materializa nas ações educativas, no seio dos IFs, de modo a garantir uma identidade de trabalho com a formação de professores, ancorada em princípios que primem pela boa qualidade do ensino. Assim, os IFs podem tanto se constituir em instrumento para uma pedagogia do consenso, voltada aos interesses do capital nacional e internacional, quanto em alternativa de transformação e melhoria da educação no Brasil.

A mudança dependerá do rumo que a formação tomará em vários níveis: 1) no sentido micro, das (res)significações de ensino

e concepções de educação dos profissionais que atuam em cada unidade, das contribuições de pesquisadores que podem colaborar para a concretização de novas práticas e intencionalidades pedagógicas e políticas nessas instituições; 2) no sentido macro, nas alterações que se efetivarem nas políticas educacionais do Brasil.

Por fim, em face das contribuições do PIBID para o processo de formação inicial de professores, advogamos pela consolidação deste programa como política pública de formação de professores. Neste caso, ao invés de reduzir as bolsas conforme vem acontecendo a partir de 2015 com a grave crise política, ética e econômica que assolou o Brasil, é imprescindível o alargamento de bolsas aos demais licenciandos dos cursos de licenciatura. Não obstante, defendemos o debate no processo de (re)significação das ações do programa e a consideração dos elementos apontados nas pesquisas sobre as suas possibilidades e fragilidades, ao contrário do que vem acontecendo, em que modificações são feitas à revelia dos principais atores que vivenciaram e/ou escreveram a história do programa, os professores supervisores, os LBP, os CA, enfim, todos que participaram e/ou dedicaram-se a investigar as práticas do PIBID.

Esta situação incita alguns questionamentos: Se o programa tem sinalizado contribuições significativas para a aprendizagem da docência no processo formativo de professores, o que justifica o seu desmonte? Acaso o PIBID não cabe no projeto financeiro, político e educacional, nas perspectivas epistemológicas e teóricas do governo federal?

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. F. **Os professores da escola de educação básica e suas contribuições dos docentes de iniciação à docência na área de Química**. 2013.161f. (Tese de doutorado). Universidade Federal de São Carlos. São Paulo. 2013.

ANDRE, M. Espaços alternativos de formação docente. In: JUNIOR, C. A. S. *et al.* **Por uma revolução no campo da formação de professores**. São Paulo: Unesp, p. 97-118, 2015.

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 5ª ed. Lisboa: Edições 70, Ltda., 2013.

BRASIL. **Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm>. Acesso em 10 abr. 2015.

BRASIL. **Portaria nº 260, de 30 de dezembro de 2010**. Brasília, DF, 2010b. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria260_PIBID2011_NormasGerais.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. CAPES. Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. **Relatório de gestão**. Brasília, 2013. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf>>. Acesso em: 6 set. 2017.

BRASIL. **Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_AprovaRegulamentoPIBID.pdf>. Acesso em 10 jun. 2015.

BRASIL. CAPES. **Portaria n° 45, de 12 de março de 2018**. Dispõe sobre a concessão de bolsas e o regime de colaboração no Programa de Residência Pedagógica e no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/16032018_Portaria_45_Regulamento_PIBID_e_Residencia_Pedagogica_SITE.pdf. Acesso em: 01 jul. 2018.

CANÁRIO, R. A prática profissional na formação de professores. In: Campos, B. (org.), **Formação Profissional de Professores no Ensino Superior**, p. 31-45. Porto: Porto Editora, 2001.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU, Uberlândia: EDUFU, 2011.

CÔRREIA, C. P. Q. 2017.245f. **A formação dos formadores do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência**. (Tese de doutorado). Universidade Federal de Juiz de Fora, Minas Gerais, 2017.

DAY, C. **Desenvolvimento profissional de professores**: os desafios da aprendizagem permanente. Tradutora: Maria Assunção Flores. Porto: Porto editora, 2001.

FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: História, teoria e pesquisa. 4ª ed. Campinas: Papirus, 1999.

FORMOSINHO, J. A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas. In: FORMOSINHO, João (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente, Porto: Porto Editora, p.93-118, 2009.

FORMOSINHO, J. **Entrevista concedida à pesquisadora**, na Universidade do Minho em Fevereiro de 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 34ª ed. São Paulo: Paz e terra, 2006.

GARCIA, M. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto editora. 1999.

GATTI, B; ANDRÉ, M.; GIMENES, N; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à docência (Pibid)**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

GATTI, B. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **RBP AE**, v. 28 nº1, 2012, 13-34. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/36066>. Acesso em: 10 out. 2014

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

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. **Vida de professores**. Porto: Porto Editora, reimp., p.63-78, 2013.

MIZUKAMI, M. G. N° Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B.A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, p. 23-54. 2013.

MORAES, M^a. C. **Ecologia dos saberes**: complexidade, transdisciplinaridade e educação. São Paulo: Antakarana/WHH, 2008.

NICOLESCU, B. **O manifesto da transdisciplinaridade**. São Paulo: Triom, 1999.

NÓVOA, A. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, B. A. *et al.* **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013, p.199-210.

NÓVOA, A. **Entrevista concedida à pesquisadora em Lisboa**, Portugal, Janeiro de 2014.

PANIAGO, R. **Contribuições do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação para a Aprendizagem da Docência Profissional**. 2016. 367f. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Portugal, 2016.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A investigação em educação numa perspectiva transdisciplinar. **Indagatio Didactica**, v. 8, n. 3, p. 8-22, out. 2016.

PANIAGO, R. N., SARMENTO, T. A formação na e para a pesquisa no Pibid. possibilidades e fragilidades. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, abr./jun. 2017.

PANIAGO, N. R. **Os professores, seu saber e o seu fazer**: elementos para uma reflexão sobre a prática docente. Paraná: Editora Appris, 2017.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 6^a ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SARMENTO, T. Contextos de Vida e Aprendizagem da Profissão. In: FORMOSINHO, J. (org.), **Sistemas de Formação de Professores: Saberes Docentes, Aprendizagem Profissional e Ação Docente**. Porto: Porto Editora, 2009.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n°1, p. 1-22, fev. 1987.

SOUZA, E. C.; OLIVEIRA, R. C. M. Entre fios e teias de formação: escolarização, profissão e trabalho docente em escola rural. In: VICENTINI, P. P.; SOUZA, E. C.; PASSEGUI, M. C. (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: questões de ensino e formação. Curitiba: CRV, 2013.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15^a ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

NOTAS

¹ Referimo-nos à Portaria n° 46, de 11 de abril de 2016, a qual aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência.

² A referência decorre das raízes sociocultural, histórico e ambiental no campo, da primeira autora; de intenso contato com as plantas, em que a Rosa teve um especial significado, tal como expressa a canção do grande compositor brasileiro Alfredo da Rocha Viana Filho, o famoso Pixinguinha, a Rosa é “divina e graciosa estátua majestosa do amor, canção composta em 1917. Por meio das melodias das músicas de Pixinguinha é possível relembrar o amor, a cumplicidade dos pais na infância, as calorosas reuniões de família, as brincadeiras entre os irmãos na relva molhada do campo que carinhosamente, ou, até mesmo de forma pejorativa, a chamavam “Nega Rosa”. Para além disso, a música “ Fica sempre um pouco de perfume nas mãos que oferecem Rosas [...]” composta por Judith Junqueira está sempre a se repetir em sua mente. Assim, a Rosa traduz uma relação ambígua entre a beleza (as possibilidades...) e os espinhos (as fragilidades, os desafios...) .

³ A semana pedagógica se refere a um período formativo organizado e desenvolvido pela gestão da secretaria estadual de educação do Estado em que se insere a presente investigação.

⁴ Em entrevista concedida à pesquisadora na Universidade do Minho, Braga em janeiro de 2014.

Submetido: 30/01/2018

Aprovado: 31/07/2018

Contato:

Rosenilde Nogueira Paniago
Rua RC 11, lote 24, quadra 20, nº 333, Residencial Canaã
Rio Verde | GO | Brasil
Caixa Postal nº 275
CEP 75.909-690