



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS-DCH  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS-CAMPUS-IV-JACOBINA**

**DAIANE CEZAR SILVA GALDINO  
TAISE JESUS DA SILVA**

**PIBID: SABERES E HABILIDADES EM CONSTRUÇÃO NA  
FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA  
UNEB- CAMPUS IV**

JACOBINA-BA  
2017

**DAIANE CEZAR SILVA GALDINO  
TAISE JESUS DA SILVA**

**PIBID: SABERES E HABILIDADES EM CONSTRUÇÃO NA  
FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA  
UNEB- CAMPUS IV**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção da graduação do curso de Letras, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, Jacobina-Ba

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Ma. Girleide Ribeiro Santos

**JACOBINA-BA  
2017**

**DAIANE CEZAR SILVA GALDINO**

**TAISE JESUS DA SILVA**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção da graduação do curso de Letras, apresentado à Universidade do Estado da Bahia – UNEB Campus VI, Jacobina-Ba

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Ma. Girleide Ribeiro Santos

Aprovado em \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2017.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Professora Girleide Ribeiro Santos  
Mestra em Estudos Linguísticos (UEFS)  
(Orientadora)

---

Professora Márcia Regina Mendes  
Mestra em Linguística Educacional (FLUL)

---

Professora Crizeide Miranda Freire  
Mestra em Educação (UNEB)

**JACOBINA-BA**  
2017

## **DEDICATÓRIA**

### **Dedicamos este trabalho à aqueles que nos deram a vida:**

Davi Gonçalves da Silva e Lusimar Cezar da Silva (*in memoriam*).  
Carlos Joel Gonçalves da Silva e Ana Maria de Jesus. “Obrigada pelo  
que somos, obrigada pelos valores que nos ensinaram a cultivar”.

### **E aqueles que nos dão sentido à vida:**

Kayran Marcos Silva Galdino e Edvaldo Augusto Fontes. “Desculpe-  
nos pela ausência, mas era necessário, é por vocês”.

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção”.

Paulo Freire

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter nos dado saúde e força para superar as dificuldades.

A esta universidade, seu corpo docente, direção e administração que oportunizaram a janela que hoje vislumbramos um horizonte superior.

A nossa orientadora Girleide Ribeiro, pelo suporte no tempo que lhe coube, pelas suas correções e incentivos.

Às professoras da Banca Examinadora, que aceitaram o convite para colaborar com nosso processo formativo;

Aos professores coordenadores, supervisores e bolsistas ID's do subprojeto Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens.

Aos nossos pais e maridos, pelo amor, estímulo e apoio incondicional.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da nossa formação.

## RESUMO

O presente estudo buscou investigar as contribuições do PIBID (Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência) para a formação dos graduandos em Letras da UNEB – Campus IV. Com os objetivos específicos pretendeu-se discutir a relação entre a teoria e prática nesta conjectura de formação, visto que, no PIBID o graduando é incentivado a unificar estas duas dimensões de saberes que permeiam o trabalho do docente. Visando contemplar os objetivos acima expostos, a pesquisa foi desenvolvida numa abordagem metodológica mista e de análise de conteúdo, os dados foram coletados por meio de questionários semiabertos no qual os participantes refletiram a respeito de sua participação no programa, a investigação contou com a colaboração de sete bolsistas de iniciação à docência da Universidade do Estado da Bahia. Para dialogar com a pesquisa destacam-se alguns autores, entre eles, Nóvoa(1992), Tardif (2012), Pimenta (2009) e Perrenoud (2002). A partir da análise dos dados coletados, constatou-se que o Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à Docência vem cumprindo com êxito os objetivos que lhes foram propostos, se mostrando como um fator determinante tanto para as escolas quanto para a formação desses licenciados, contribuindo para a valorização dos educadores e para o aumento da qualidade da formação inicial de professores em integração com a Educação Básica.

**PALAVRAS CHAVE:** PIBID, Formação de Professores, Saberes Docente, Teoria e Prática.

## ABSTRACT

The present study sought to investigate the contributions of PIBID (Institutional Scholarship Program and Initiation to Teaching) for the graduation of UNEB - Campus IV undergraduate students. With the specific objectives, it was intended to discuss the relationship between theory and practice in this conjecture of formation, since in the PIBID the graduate is encouraged to unify these two dimensions of knowledge that permeate the work of the teacher. Aiming to contemplate the above objectives, the research was developed in a mixed methodological approach and content analysis, the data were collected through semi-open questionnaires in which the participants reflected on their participation in the program, the research counted with the collaboration of seven scholarship recipients from the State University of Bahia. In order to dialogue with the research, we highlight some authors, among them Nóvoa (1992), Tardif (2012), Pimenta (2009) and Perrenoud (2002). From the analysis of the collected data, it was verified that the Institutional Program of Scholarship and Initiation to Teaching has been successfully fulfilling the objectives that were proposed to them, being shown as a determining factor both for the schools and for the formation of these graduates, contributing for the valorization of the educators and for the increase of the quality of the initial formation of teachers in integration with the Basic Education.

**KEYWORDS:** PIBID, Teacher Training, Knowledge Teaching, Theory and Practice.

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

ANFOPE- Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

CAP- Centro de Apoio Pedagógico

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CONSEPE- Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU- Conselho Universitário

DCNFPEB- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica

DEB -Diretoria de Formação de Professores da Educação básica

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

ID- Iniciação à docência

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação, Cultura e do Desporto; Ministério da Educação e da Cultura;  
Ministério da Educação

PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores

PDE- Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNE – Plano Nacional de Educação

PROGRAD- Pró-Reitora de Ensino de Graduação SESU- Secretaria de Educação Superior

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UNEB – Universidade do Estado da Bahia

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1 BREVE PANORAMA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PIBID</b> .....	14
1.1 O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência na UNEB.....	18
1.2 Subprojeto Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens.....	21
<b>2 CONCISA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL ATÉ A INCLUSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO O PIBID</b> .....	23
2.1 Saberes necessários à prática docente: Afinidades com as propostas do PIBID .....	29
2.2 O papel da pesquisa na formação do professor de português: Desafios e Habilidades instigadas pelo PIBID .....	33
<b>3 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	36
3.1 Caminhos investigativos percorridos .....	36
3.2 Método de pesquisa e técnica de coleta de dados.....	37
3.3 Lócus e Sujeitos da pesquisa .....	38
3.4 Procedimento de análise dos dados.....	39
3.5 - Contribuições do PIBID destacados pelos bolsistas ID's, Licenciandos em Língua Portuguesa da UNEB- Campus IV .....	39
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	51
<b>5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	54
<b>6 APÊNDICE</b> .....	57

## INTRODUÇÃO

A melhoria da qualidade do ensino básico oferecido no Brasil tem sido pauta de discussões há muitos anos, e figura atualmente como uma das prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação, que em parceria com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), visando à formação inicial dos graduandos, com a finalidade de proporcionar a estes experiências pedagógico-formativas para uso de metodologias inovadoras através do contato direto desses futuros professores com a realidade da sala de aula.

Pimenta (2009) aborda que o curso de formação inicial de professores tem como objetivo conferir uma capacitação ao exercício profissional da docência. Atribuir tal habilitação significa dizer que os cursos de licenciatura devem possibilitar aos alunos desenvolver conhecimentos, habilidades, atitudes e valores ligados ao exercício da docência.

E o PIBID surge como um programa que busca o incentivo e valorização do magistério, aprimoramento do processo de formação de docentes para a educação básica, oferece bolsas para que os universitários de licenciatura desenvolvam atividades pedagógicas com orientação das supervisoras (professoras das escolas públicas) e coordenadoras (docentes de licenciaturas).

Diante da grande importância que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação vem desenvolvendo, esta pesquisa é atribuída, ao potencial do programa no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, auxiliando no desenvolvimento dos saberes específicos da docência e na construção da identidade profissional tendo por base ações de autonomia no exercício da profissão.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo geral, Investigar quais são as contribuições do programa de iniciação à docência- PIBID para a formação dos graduandos. Com os objetivos específicos pretende-se: Identificar através de questionários semiabertos as considerações dos bolsistas em relação ao projeto; Discutir a relação entre a teoria e prática nesta conjectura de formação; Analisar em que medida as experiências do programa refletem na formação docente.

A pesquisa foi norteada pelos seguintes questionamentos: Como é visto pelos licenciandos o aperfeiçoamento em sua experiência docente frente ao projeto PIBID? Como são associadas as contribuições do programa de iniciação à docência PIBID para uma

formação docente mais reflexiva? Como são percebidas as potencialidades e limitações desse programa para construção dos saberes e práticas docentes para o ensino?

Os possíveis retornos a estes questionamentos configuram-se de extrema importância no sentido de que são capazes de mostrar não somente a eficácia do programa e o cumprimento de seus objetivos, mas sobretudo, porque podem apontar novas estratégias que viabilizem a interdependência entre os saberes práticos e teóricos na formação inicial de professores.

A pesquisa foi desenvolvida numa abordagem qualitativa e quantitativa, quanto aos objetivos é classificada como Pesquisa Exploratória (GIL, 2008); Em relação aos procedimentos técnicos caracteriza-se como Pesquisa de Campo, para o levantamento das informações pertinentes a composição desta pesquisa, foi aplicado um questionário semiaberto para 07 universitários participantes do PIBID.

Tendo por destaque o trabalho desenvolvido pelo PIBID, é relevante enfatizar a discussão em torno da formação inicial de professores, bem como o contexto escolar e também das instituições formadoras, pois são primordiais na forma de pensar e de agir do profissional da educação. Para uma melhor estruturação este estudo foi organizado da seguinte forma: Inicialmente é apresentando a introdução, espaço em que é abordado uma reflexão sobre o tema proposto, as razões da escolha do mesmo, a relevância deste estudo e o conteúdo do trabalho.

O primeiro capítulo da pesquisa mostra um breve panorama sobre a implantação do PIBID, caracterização geral, evolução do Programa na UNEB, Projetos aprovados, documentos oficiais como editais, portarias, regulamentos e objetivos, aborda um percurso desde os primeiros momentos até as seleções dos últimos subprojetos aprovados, dando ênfase ao subprojeto “Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens”.

No segundo capítulo é contextualizado o emergente campo de formação de professores, evidenciando as influências dos debates nacionais sobre formação docente, destacando o percurso da formação docente no Brasil até a inclusão de políticas públicas como o PIBID, com subtítulos que abordam os saberes necessários à prática docente e o papel da pesquisa na formação do professor de português. A base teórica que fundamenta as discussões abordadas no segundo e terceiro capítulos é composta por autores tais como Nóvoa(1992), Tardif (2012), Pimenta (2009) e Perrenoud (2002).

No último capítulo, foi abordado o percurso metodológico utilizado para a realização da pesquisa, a caracterização dos sujeitos e locus da pesquisa, na sequência se faz presente as análises sobre as aprendizagens e os desafios propiciados pelas vivências dos bolsistas. Por fim, as considerações finais consistirá num retorno as questões e nos temas discutidos no presente trabalho, elencando quais as relevâncias e ponderações feitas a respeito do tema central da pesquisa, isto é, o PIBID e suas contribuições para a formação docente.

## **CAPÍTULO 1- BREVE PANORAMA SOBRE A IMPLANTAÇÃO DO PIBID**

Neste capítulo será evidenciado um breve panorama sobre a implantação do programa PIBID nas políticas públicas de formação docente no ensino superior, tomando como base Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial a Lei 8.405/1992 que “Autoriza o Poder Executivo a instituir como fundação pública a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e dá outras providências”.

No final da década de 1990 surgiram inúmeras discussões a respeito da formação dos professores, estas acompanhadas de implementação das reformulações apresentadas pela nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). Pensando nesses esforços direcionados para a educação no Brasil, Maués (2003) considera que as reformas políticas apresentaram objetivos bem definidos, que envolveram a estrutura administrativa e pedagógica da escola, a formação de professores, os conteúdos, aportes teóricos e tudo o que pudesse estar relacionado com o processo de ensino-aprendizagem.

Os esforços para melhorar a qualidade da educação brasileira foram inúmeros, dentre eles, a constituição de 1988 e o Plano Nacional de Ensino, que garantiram o financiamento da educação, condições de trabalho para os professores e uma melhoria na qualidade do ensino, quesitos esses enfatizados na Emenda Constitucional nº 14 de 1996, cujo objetivo é:

[...]garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (Brasil, 1996).

Desde 1951 que a CAPES é uma fundação vinculada ao Ministério da Educação do Brasil desenvolvendo um trabalho efetivo de concretização a nível de pós-graduação, mestrado e doutorado. No ano de 2007, passou a atuar também na formação de professores da educação básica, por meio da Lei 11.502, que:

Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, de que trata a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e altera as Leis nos 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, 2007).

Dentre essas modificações cabe aqui destacar o artigo Art. 2º da referida Lei, que regulamentariza:

A Capes subsidiará o Ministério da Educação na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de

magistério para a educação básica e superior e para o desenvolvimento científico e tecnológico do País. (BRASIL, 2007).

Com essa nova função delegada pelo MEC (Ministério da Educação) A CAPES por meio da DEB (Diretoria de Formação de Professores da Educação básica) passou a financiar programas de formação inicial de professores, a partir do Decreto nº 6.755, tendo como objetivo:

(...) institucionalizar programas de formação inicial e continuada, bem como o desenvolvimento de metodologias educacionais inovadoras, visando à qualificação de recursos humanos para a educação básica, mediante os quais será propiciada a efetiva integração entre a educação superior e a educação básica no País, permitindo assim significativa melhoria na qualificação dos docentes do ensino básico (FREITAS, 2007, p.1216).

E conforme essas modificações, surgiram linhas de ação com eixos voltados para programas de valorização do magistério, dentre essas medidas, foram enfatizados a iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) 2007, que contempla ações dimensionadas para o Ensino Superior atrelada às demandas da Educação Básica. A ação atende ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, previsto no (PDE), de elevação do IDEB nacional para 6, até 2022, e de planejamento da educação de forma conjunta.

A Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica - DEB atua em duas linhas de ação, conforme consta em seu site eletrônico:

1. Na indução à formação inicial de professores para a Educação Básica, organizando e apoiando a oferta de cursos de licenciatura presenciais especiais, por meio do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR.
2. No fomento a projetos de estudos, pesquisas e inovação, desenvolvendo um conjunto articulado de programas voltados para a valorização do magistério. (CAPES, 2012)

No embasamento de cada ação da DEB está o compromisso da CAPES de valorizar o magistério da educação básica. E conforme se esclarece no site, o conjunto dos programas insere-se em uma matriz educacional que articula três vertentes: formação de qualidade; integração entre pós-graduação, formação de professores e escola básica;

Dentre esses programas se insere o PIBID (Programa Institucional de Bolsas e iniciação à docência), criado como programa de incentivo à docência que associa teoria e prática e que investe na qualidade da formação de futuros professores, fomentado pela portaria normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que dispõe no 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).

Visando apoiar a formação de professores para a Educação Básica e antecipar o ingresso dos graduandos no ambiente escolar de forma supervisionada, em adição à experiência dos estágios, os objetivos do PIBID São:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a Educação Básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre a Educação Superior e a Educação Básica; d) 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; e) 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; e, f) 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, p. 3).

Para avaliar se os objetivos propostos estão sendo alcançados, o programa leva em consideração o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, Saeb, Enem. O programa em pauta busca fazer com que os alunos dos cursos de licenciaturas participem do convívio escolar e, conseqüentemente, sintam-se motivados a lecionar na educação básica após licenciados. Também busca incentivar as escolas públicas de educação básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos graduandos das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores, assim como, valorizar o magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente.

Inicialmente, no edital de 2007, o programa priorizou a formação dos docentes para atuar nas licenciaturas em física, química, matemática e biologia do ensino médio, foram contempladas as licenciaturas em ciências e matemática para os anos finais do ensino fundamental, e no ensino complementar foram beneficiadas licenciaturas em letras (língua portuguesa), educação musical e artística. No edital de 2011, mais abrangente, o PIBID deu um grande salto, passou a contemplar todas as licenciaturas.

A seleção ocorreu impondo alguns critérios, dentre eles, foram destacados a preferência dos Projetos que privilegiaram, como bolsistas, alunos oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário-mínimo e meio.

A Universidade, desse modo, tenta prover as condições para a construção da igualdade. Tal perspectiva fundamenta-se na premissa de que a igualdade de direitos garante o acesso igual à educação e ao mercado de trabalho. E programas como o PIBID visam à inclusão de parcelas da população que se encontra em condições precárias, e consequentemente, alheias ao processo de desenvolvimento. Assim, visando buscar o equilíbrio entre as diversas camadas da sociedade, até que os problemas sejam neutralizados. Estas medidas se realizam por meio de providências efetivas em favor das categorias desfavorecidas.

Nesta conjuntura, esta pesquisa examinará as propostas que o PIBID almeja alcançar, propondo uma formação diferenciada através de estudos aprofundados teoricamente e na prática através do cotidiano escolar. Deste modo, Cruz (2010) ressalta que:

A iniciação à docência apresenta-se como processo de “tornar-se professor”, o qual não tem uma fórmula e não é idêntico para nenhum de nós e evidencia algumas fases que acontecem no início da docência de modo geral, e em específico, como este pode se tornar “menos angustiante” quando a inserção na escola ocorre antes do “torna-se professora de uma turma.” (p.4).

As bolsas concedidas pela fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) são atribuídas aos estudantes de graduação, as supervisoras (professoras das escolas de Educação Básica que supervisionam o trabalho das bolsistas) e para as coordenadoras institucionais e de áreas (docentes das instituições de ensino superior).

Atualmente o valor repassado para os bolsistas ID equivale a R\$ 400,00, aos professores supervisores R\$ 800,00 e as coordenadoras um valor de R\$ 1.400,00. É exigido a cada bolsista ID que cumpra uma carga horária de 8 horas semanais e 32 mensais. Sendo divididos entre as aulas práticas nas escolas e com textos teóricos de formação junto às coordenadoras do subprojeto.

O PIBID é avaliado anualmente pela CAPES e pela SESU, as instituições participantes formulam e encaminham relatórios semestrais sobre o andamento das atividades e resultados obtidos, além de prestar informações ao Ministério da Educação e à CAPES sempre que requeridas.

Nesses relatórios são pontuadas atividades desenvolvidas no subprojeto, ações relacionadas em articulação com outros programas e projetos, participações em eventos acadêmicos e uma sucinta avaliação sobre o desempenho dos professores supervisores e coordenadores.

O PIBID, que atende ao plano de metas Compromisso Todos pela Educação, foi criado totalmente voltado para a melhoria da formação docente, buscando complexidade e riqueza na ação do ensino. Nóvoa traz que,

É fundamental assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino ganhem visibilidade, do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico criativo. E ao menos tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseados numa pesquisa que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar. (NÓVOA, 1992, p.14).

Neste sentido, pode-se averiguar que esta é uma política de formação de professores com vistas a expandir as ações que visem a melhoria da formação inicial de professores. Tal iniciativa parece evidenciar a necessidade de professores no país, estimulando a continuidade de escolha por esta profissão.

Na sequência será abordado como este programa foi inserido na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

## **1.1 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA NA UNEB**

Neste tópico será abordado a implantação do PIBID UNEB, que teve início a partir do edital CAPES/DEB 02/2009, com o projeto “A docência partilhada: Universidade e Escola como espaços que favorecem a construção dos elementos essenciais à docência” que teve por objetivo principal promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas a fim de compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões.

O projeto supracitado teve início em março de 2010, com 11 subprojetos nas áreas de Licenciatura em Matemática, Ciências Biológicas, História, Letras Português, Letras EJA/Diversidade e Letras Educação do Campo/Diversidade, e Educação Física, contendo 11 coordenadores, 23 supervisores e 210 bolsistas (ID). Os subprojetos foram desenvolvidos nos municípios de: Teixeira de Freitas, Jacobina, Conceição do Coité, Itaberaba, Alagoinhas, Euclides da Cunha, Irecê, Ipiaú e Salvador.

O projeto “Ensino Superior e Educação Básica: Articulando Saberes” que teve como objetivo principal reconhecer o espaço da escola pública como campo de experiência para a construção do conhecimento na formação de professores na educação básica, analisando a problemática educacional através do diálogo acadêmico com a experiência universitária e de docentes em exercício, foi aprovado no ano de 2011, e além das áreas já integradas no primeiro projeto já citado, foram agregadas as licenciaturas em Pedagogia, Letras Inglês e Geografia, fazendo parte o projeto institucional de 2009 que fora renovado, totalizando 18 subprojetos, 39 coordenadores de área, 79 supervisores, e 669 bolsistas de iniciação à docência.

Esse processo permite aos bolsistas participantes fazer parte da cultura pedagógica da escola de atuação. Segundo Silva (2012) esse processo é dialético, pois escola e universidade se afetam mutuamente, intensificando diálogos sobre necessidades, objetivos, vindo a possibilitar intervenções nas escolas parceiras, e a partir da participação mútua e compartilhada, Silva (2012) engloba o conceito de Deleuze a esse processo de formação e enfatiza:

A interação entre os estudantes das licenciaturas com a dinâmica da Escola Básica acaba por imprimir outra ordem nesse espaço, desterritorializando-o o que provoca a necessidade de reterritorialização, tanto da escola, quanto dos sujeitos e objetos que formam esse espaço. Para nós, esse movimento é extremamente formativo, pois os sujeitos dessa relação, nesse processo de reterritorialização vão construir formas de trocar experiências e negociar os sentidos destas, deslocando, dessa forma, os lugares instituídos e já consagrados dessa relação: o estudante da licenciatura que supostamente levaria a novidade e a escola básica que passivamente a receberia. O PIBID desterritorializa essa relação e provoca a construção de um outro território de formação. (SILVA, 2012, p.2)

A observação da sua própria prática é um meio que favorece ao professor, nesse caso aos futuros professores, conhecer o seu percurso de aprendizagem, como bem coloca Pimenta (2009, p. 18) identidade é um processo de construção do sujeito historicamente situado, sendo esta construída a partir da significação social da profissão, da revisão constante e das tradições. Podendo ainda ser construída pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere a atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida a ser professor. Então o olhar para si, para a sua prática, num contexto coletivo de aprendizagem, é condição fundamental para o aprendizado da sua docência.

A configuração atual do PIBID UNEB provém do projeto institucional “Da Iniciação à Docência: Ressignificação a profissão docente”, aprovado em 2013 no edital da Capes nº. 061/2013 que tem por objetivo principal promover a inserção dos estudantes das licenciaturas no cotidiano das escolas a fim de compreender a docência em suas diferentes e complexas dimensões.

A UNEB possui um regulamento geral interno, que é composto por 35 artigos e vem falando dos objetivos, características, da composição, funcionamento e estrutura organizacional, da Comissão de Acompanhamento do PIBID (CAP) e dos Conselhos Locais, dos Subprojetos PIBID UNEB, das Atribuições dos Bolsistas PIBID UNEB, sobre as escolas parceiras, dentre várias outras disposições a respeito do projeto. Cabe aqui enfatizar o que dispõe no Art. 3º:

O PIBID UNEB, vinculado à Pró Reitoria de Ensino de Graduação (PROGRAD), insere-se na política de graduação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB e integra sua política de formação de professores, tendo a perspectiva da iniciação à docência e da produção de saberes sobre a educação que sejam implicados com as realidades e sujeitos escolares e que articulem teoria e prática.(UNEB, 2012)

Esse tipo de formação segundo Nóvoa (1992) pode estimular o desenvolvimento profissional, desses bolsistas, num quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, estimulando a reflexividade e a criticidade dos mesmos.

O Regimento Geral do PIBID UNEB fundamenta-se na seguinte legislação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996, Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2013, Lei nº 8.352 de 02 de setembro de 2002, Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010, Portarias específicas das agências de fomento, Resolução CONSU nº 906/2012 e Resolução CONSEPE nº 1.150/2010 e entrou em vigor em 10 de novembro de 2015.

Atualmente o projeto aprecia 66 subprojetos, em 21 CAMPI da UNEB, nas áreas Matemática, Ciências Biológicas, Pedagogia, Geografia, História, Letras Espanhol, Letras Português, Educação Física, Química, e também os subprojetos interdisciplinares, abarcando 127 coordenadores de área, 263 supervisores e 1.801 bolsistas de iniciação à docência, 100 escolas públicas parceiras [Municipais e Estaduais] e 04 coordenadores de gestão.

Segundo a página do programa no site oficial da UNEB, esse crescimento demonstra o compromisso da Pró-Reitoria de Graduação da UNEB em qualificar os cursos de Licenciatura através da inserção dos licenciandos no cotidiano de escolas na rede pública de educação básica – municipal e estadual, proporcionando, assim, aos futuros professores participação em

ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

Dentre esses supracitados se encontra o subprojeto LINGUAGEM, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS, provindo do Campus IV, e será pauta do próximo tópico.

## **1.2 O SUBPROJETO LINGUAGEM, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS**

Em vigor desde Março de 2014 e idealizado pelas coordenadoras de área Márcia Regina Mendes dos Santos e Patrícia Vilela da Silva, o subprojeto em questão busca atuar nas escolas estaduais Padre Alfredo Haasler e Frei José da Encarnação da cidade de Jacobina. É composto atualmente por 29 bolsistas ID que são divididos em 2 grupos para atuarem nas referidas escolas, contam com o apoio de 6 professoras supervisoras, 2 coordenadoras, e objetiva especificamente:

Oportunizar ao graduando o aprendizado da docência por meio da ação partilhada; Desenvolver atividades inovadoras de aprendizagem a partir dos eixos de organização do trabalho; Promover práticas e projetos escolares de natureza transversal articulando os eixos organizadores do trabalho; Intervir sobre as dificuldades de aprendizagens dos alunos; Propiciar a leitura, a análise e a produção de textos de diferentes gêneros e temáticas visando à interação social. Desenvolver atividades de leitura e escrita favorecendo a formação intelectual dos alunos do ensino fundamental e médio de modo relacionado com o conteúdo das diversas disciplinas do currículo escolar; Organizar formas/espços de socialização das aprendizagens dos alunos entre si e com a comunidade externa. (SUBPROJETO LINGUAGEM, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS. p.01 e 02)

O subprojeto foi idealizado no intuito de atingir 5 metas, dentre elas destacam-se a realização de projetos de leitura, escrita, e análise linguística com os alunos, com objetivo de redução em 80% as dificuldades de interpretação e produção de texto, enfoque também para a realização de um evento anual objetivando compartilhamento das experiências e vivências de todos os envolvidos.

Desenvolvido a partir dos princípios de interação, coparticipação e transversalidade que entende a produção do conhecimento como um fato processual, em interação com o meio, o

subprojeto foi orientado a luz de três eixos temáticos: Leitura, Literatura e Formação do Leitor; Texto, textualidade e Interatividade; Linguagem, Cultura e Tecnologias.

As atividades desenvolvidas no PIBID incluem estudos de textos teóricos e pedagógicos da formação, planejamento das ações do projeto em reuniões que ocorrem semanalmente com o professor supervisor na escola e o coordenador no Campus da UNEB. Os estudos teóricos são direcionados de acordo com as necessidades dos bolsistas e do professor supervisor, e são colocados em prática por meio das intervenções em sala de aula e compartilhados com os colegas através das atividades de ensino envolvendo a comunidade com eventos e atividades extensionistas.

Como resultados esperados do subprojeto foram elencados:

Melhorar o desempenho dos alunos no que concerne ao estudo de leitura e compreensão textual; Analisar do uso das estratégias de leitura utilizadas pelos professores, observando as implicações destas no cotidiano e no desempenho escolar dos estudantes; Sistematização das técnicas e estratégias de leitura utilizadas pelos professores no enfrentamento das dificuldades dos alunos em produzir sentido no texto escrito. (SUBPROJETO LINGUAGEM, DOCÊNCIA E DIVERSIDADE: VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS. p.03)

Com cronograma de duração previsto de Março de 2014 a Março de 2018 o processo de avaliação se dá de forma contínua nas reuniões em grupo, no desempenho dos bolsistas, na melhoria no desempenho escolar dos alunos do ensino fundamental e através dos relatórios periódicos enviados pelos bolsistas e supervisores. O relatório em questão é feito online em períodos semestrais e são utilizado pela CAPES como instrumento avaliativo, observando as práticas e enfoque metodológico dos subprojetos.

No próximo capítulo será abordado como o processo de formação dos professores no Brasil vem sendo constituído ao longo dos tempos até a inclusão de políticas públicas como o PIBID nesse contexto acadêmico.

## **CAPITULO 2- CONCISA TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL ATÉ A INCLUSÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS COMO O PIBID**

O processo de formação de professores e sua prática ao longo dos anos passou por inúmeras mudanças, nesse capítulo será abordado uma rápida incursão dessa história, destacando as transformações ocorridas nesse processo, desde as primeiras instituições formadoras até os dias de hoje, em que políticas públicas como o PIBID se fazem necessárias em busca de melhorias para a prática educativa.

As licenciaturas surgiram no Brasil na década de 30, promulgado pelo governo provisório em 1931, através do Decreto 19.852 de 11/04/1931, em que as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras seriam responsáveis especificamente pelo o processo de formação de professores.

Os estudantes passaram a ter a opção de obter contemplação pedagógica, com o intuito de serem licenciados para o ensino secundário. Pimenta (2009, p.23) relata que a escola normal ampliou-se a partir dessas mudanças, porém os currículos eram de cunho literário, acadêmico, e distante da realidade do ensino.

A formação do licenciando contava com uma sessão composta de um curso de 03 (três) anos que conferia ao aluno o título de Bacharel em Pedagogia, também com o curso de Didática, cuja duração era de 01(um) ano que ao ser cursado por bacharéis do curso de Pedagogia, daria a eles o título de licenciado, permitindo-lhes, o exercício do magistério. As licenciaturas surgiram então a partir do chamado esquema 3+1.

Esse modelo formavam os professores para ministrar as várias disciplinas que compunham os currículos das escolas secundárias e, para exercer à docência nas Escolas Normais. Em ambos os casos vigoravam o mesmo esquema: três anos para o estudo das disciplinas específicas, vale dizer, os conteúdos cognitivos ou os cursos de matérias, e um ano para a formação didática.

Em geral, essa formação colocava-se como mero apêndice das diferentes formas de bacharelados, desempenhando o papel de garantir os requisitos burocráticos para o exercício do magistério.

A própria estrutura destas faculdades não permitiam uma integração entre o bacharelado, que dava a formação científica específica, e a formação pedagógica da

licenciatura. Funcionavam como áreas distintas sendo que a formação pedagógica possuía caráter acadêmico, sem vinculação com o sistema educacional em que deveria atuar.

Os cursos de licenciatura foram fortemente marcados pelos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a um complemento de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma mera exigência formal para a obtenção do registro profissional de professor.

A constituição de 1946 estabeleceu que era de responsabilidade da União, legislar as diretrizes de base da educação nacional, diante disso em 1947 foi criada uma comissão de educadores para estudar e propor uma reforma geral na educação brasileira, porém somente treze anos depois o projeto se concretizou.

A lei de n. 4024/1961 manteve a organização existente nas faculdades de Filosofia, Ciências e Letras que continuou formando os professores para o ensino secundário. O curso de pedagogia sofreu mudanças, foi abolido o esquema 3+1, Bacharelado e Licenciatura passaram a ter igual duração, desaparecendo assim o curso de Didática, sendo estabelecido disciplinas pedagógicas, como Psicologia da Educação e Práticas de Ensino, entre outras.

Os cursos de Pedagogia foram reformulados em 1969, cumprindo determinações da lei n. 5.540/1968, em que foi fixado normas de organização e funcionamento do curso superior e sua articulação com a escola média.

Foi estabelecido também com o parecer 252/1969 as habilitações em administração, supervisão, e inspeção escolar apenas para o exercício na escola de ensino fundamental, com essas habilitações específicas ocorreram grandes fracionamentos nas formações, disciplinas eram voltadas somente para os métodos, técnicas e meios como dirigir, supervisionar, orientar e coordenar as escolas. Sobre essa nova formatação Reis enfatiza que:

Não havia uma relação entre a universidade, escolas de Educação Básica e Sociedade. Cada especialização era composta de um departamento estanque que pouco ou nada se comunicava com outros. A fragmentação do curso resultou na descaracterização e desvalorização do pedagogo e da sua formação. (REIS 2003, p. 29).

Essa falta da integração entre a licenciatura e a realidade onde os licenciados iriam atuar, constituiu um dilema enfrentado pelos cursos de formação dos professores, justamente pela pouca integração entre os sistemas que formavam os docentes e aqueles que os absorviam, a fragmentação mencionada também resultou numa perda enorme para

aprendizagem, pois a falta de articulação agravou mais ainda a separação entre teoria e prática já estanques nos cursos de formação de professores.

As discussões em torno dos cursos de formação voltam após a lei n. 5.692/1971, que exigia obrigatoriedade da qualificação para o trabalho, e conseqüentemente, uma reformulação na formação dos professores, o curso de magistério passou a ser uma habilitação profissional.

Aprovado em 6 de abril de 1972, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau.

A formação de professores para o antigo ensino primário foi, pois, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando um quadro de precariedade bastante preocupante. Os cursos normais passaram a ser os cursos técnicos de magistério, com conteúdos distantes da realidade dos alunos. Reis (2003) fala sobre a perda que esse processo ocasionou na educação por todo país.

A desarticulação entre as Escolas de Educação Básica, os Cursos Técnicos de magistério e as Universidades, resultou em prejuízos para a prática escolar, contribuindo para a desqualificação do curso de Pedagogia e magistério, conseqüentemente, para a educação brasileira. O fracasso na educação escolar do país se tornou visível a toda sociedade (REIS, 2003, p.30).

As reformas que operariam mudanças profundas, resultou fracassos, nem poderia ter sido de outra maneira, pois a formação pedagógica do professor licenciado passou a ser como uma complementação de créditos necessários para o exercício do magistério, e não como uma base essencial na formação do educador.

A prática de ensino era concebida, portanto, como tempo-espço de aplicação do conhecimento teórico, sem possibilitar ao futuro professor a reflexão sobre questões sociais no contato com a realidade concreta no decorrer do processo formativo.

De acordo com Tardiff (2012), em 1980 várias encontros, conferências, fóruns foram realizados, desencadeando um amplo movimento pela reformulação dos cursos de Pedagogia e licenciatura, em que se discutiam propostas de reestruturação da política de formação de professores, ganhando forças principalmente durante a realização em São Paulo da I Conferência Brasileira da Educação, o Comitê Nacional Pró Formação da Educação, cujo

objetivo maior era articular as atividades de professores e alunos tendo em vista a reforma dos cursos de formação docente no Brasil.

Em 1990 originou-se a “Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação” – ANFOPE, responsável pela defesa e manutenção dos cursos de formação de professores.

Com o objetivo de legitimar o que já estava sendo discutido, repensado por diversos pesquisadores, estudiosos e educadores que consideravam a formação do professor como extremamente teórica, descontextualizada da prática e ineficiente, a Lei n. 9394/1996 coloca o professor como eixo central para a qualidade de Educação, e estabelece uma proposta de valorização e capacitação do professor. Segundo Nóvoa:

Esta nova abordagem (que dá voz ao professor) veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal. (Nóvoa, 1992, p.72)

Essa excursão pela história da formação docente brasileira tem mostrado um processo excessivamente teórico, fora da realidade das escolas da Educação Básica, o que resultou numa formação fragilizada e precária.

De acordo com Tardif (2012, p.112), a formação docente voltou-se para a prática a partir dos estudos desenvolvidos nos Estados Unidos, na década 1980 que empregavam teorias e métodos bastante variados propondo diversas concepções a respeito do saber dos professores, onde a sala de aula tornou-se importante objeto de investigação.

A respeito desse processo de formação do professor das últimas décadas tão estanque da realidade, Tardif aborda:

Até agora, a formação para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional(...) Essa visão disciplinar e aplicacionista da formação profissional não tem mais sentido hoje em dia, não somente no campo do ensino, mas também nos outros setores profissionais. (TARDIF 2012. p.23)

No século XX a formação docente foi regida pela concepção disciplinar e fragmentada que separava saber do fazer, desse modo muitos professores receberam uma formação curricular num aspecto que não contemplava o método ensino e aprendizagem.

Resultando na exclusão das propostas de educação para professores a articulação entre escola, saber e cultura, uma vez que, não se levava em consideração as práticas de ensino. Formava-se o professor sem o referencial necessário para se compreender e discutir as questões postas pela experiência cotidiana.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394, de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) – representou o marco da institucionalização de políticas educacionais brasileiras. Após a promulgação da referida lei, uma série de ações foram implementadas pelo Estado brasileiro trazendo profundas modificações na educação brasileira, desde os níveis fundamental e médio de ensino, até a reforma no ensino superior, principalmente nas universidades públicas e cursos de formação de docentes.

Dentre as especificações sobre a formação dos profissionais da educação, vale verificar na Lei LDB, nos artigos 62 e 63:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I - cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II - programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. (BRASIL, 1996).

Nessa época, a maioria dos Educandos do Ensino Fundamental, no Brasil, só tinha formação de Ensino Médio, no curso de Magistério. A supramencionada lei fixou o prazo máximo de dez anos para que a rede de ensino se adaptassem às novas normas.

Por conseguinte, o apagamento da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. O objetivo em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas, ficou explícita na legislação, sendo estabelecido também uma obrigatoriedade na associação entre teorias e práticas educativas.

No PARECER N.º: CNE/CP 009/2001 foram expostas propostas de ação nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, e curso de licenciatura em graduação plena. Este documento, incorporou elementos presentes na discussão mais ampla a respeito do papel dos professores no processo

educativo, apresentando uma base comum de formação docente expressada em diretrizes, que possibilitou a revisão dos modelos até então em vigor, a fim de:

- Fomentar e fortalecer processos de mudança no interior das instituições formadoras;
- Fortalecer e aprimorar a capacidade acadêmica e profissional dos docentes formadores;
- Atualizar e aperfeiçoar os formatos de preparação e os currículos vivenciados,
- Considerando as mudanças em curso na organização pedagógica e curricular da educação básica;
- Dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática;
- Promover a atualização de recursos bibliográficos e tecnológicos em todas as instituições ou cursos de formação. (Brasil, 2001, p. 4, 5)

Coube assim às instituições formadoras, nos termos do Parecer CNE/CP 9/2001, construir projetos de formação de professores inovadores que integrassem as dimensões teóricas e práticas, os conhecimentos específicos e os conhecimentos pedagógicos, a disciplinaridade e a interdisciplinaridade, o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional, articulados com a concepção de um sistema de formação continuada.

E assim a primeira década desse século foi marcada por políticas públicas que tentaram discutir, repensar e reformular os processos educativos no Brasil. Sobre as Políticas públicas atuais, referente a Formação de Professores no Brasil, elaboradas para atender às proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCNFPEB), instituídas em 2002, torna-se oportuno, portanto, salientar que as Diretrizes supraditas, em seu Art. 3º, preveem que a formação de professores,

[...] que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor. (BRASIL, 2002, p. 2).

Cabe aqui destacar que, além dessas mudanças ocorridas e necessárias nos cursos de formação docente, a melhoria da qualificação profissional dos professores depende também de políticas que objetivem fortalecer os vínculos entre as instituições formadoras e o sistema educacional, suas escolas e seus professores, agregando teoria e prática.

Tomando por base essas exigências e tendo sua gênese em 2007 surge assim o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, se constituindo como uma das Políticas de Formação de professores vigentes no Brasil, objetivando “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública” (CAPES, 2012).

Assim, o PIBID apresenta-se como uma proposta inovadora, voltado para uma melhor qualificação na formação docente ao aproximar teoria da prática pedagógica.

O mencionado programa consolidou-se como política de Estado por meio de uma mudança na legislação educacional, ocorrida em abril de 2013, alterando o Art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, passando a definir que:

[...] § 5o A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013b, p.1).

Dessa maneira, o PIBID passou a representar um ato vigoroso e propulsor para elevar a compreensão sobre as contexturas que marcam a formação docente. O Programa ocasiona o diálogo entre instituições, projetos, sujeitos, necessidades e possibilidades que constituem a educação pública.

Portanto, a história da formação de professores no Brasil, e as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, essas pretendem estabelecer um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino, o que nos remete ao próximo tópico que por meio dessas modificações se busca uma formação mais reflexiva voltada para a prática docente.

## **2.1- SABERES NECESSÁRIOS À FORMAÇÃO DOCENTE: AFINIDADES COM AS PROPOSTAS DO PIBID**

Os saberes docentes são determinantes na atividade do professor, muitos estudiosos como Pimenta(2009), Tardif (2012), Reis (2003), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002) apontam conhecimentos considerados necessários ao docente, o que nos remete a uma formação inicial contextualizada e fundamentada, em que a prática se constitui ponto importante nesse processo de formação profissional. A partir desse pressuposto, se faz necessário aqui, uma reflexão sobre a composição dos saberes necessários à profissão docente.

Segundo Monteiro (2012) no processo de formação de professores à necessidade de reconstruir os conhecimentos acadêmicos iniciais em um contexto de legitimação profissional

são tão importantes quanto a ressignificação de suas práticas cotidianas, e defende que a formação profissional dos professores precisa ser:

...considerada numa perspectiva de construção/reconstrução contínua, envolvendo múltiplos conhecimentos, contextos e dimensões constitutivas da personalidade docente, ampliada por meio de processos investigativos e reflexivos incorporados ao compromisso ético e social. (MONTEIRO. 2012, p. 219)

A autora enfatiza então, que a formação dos professores deve ser um processo de construção/reconstrução, contudo, sem esquecer os contextos mais amplos em que a prática está inserida. A formação nessa perspectiva, de que o docente não se forma no isolamento, mas na interação com todos responsáveis pelo processo de aprendizagem.

Fazendo relação com esse processo de formação, o Programa institucional de bolsa de iniciação à docência, tem como uma das suas principais propostas:

“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; (Brasil 2010, p. 3)

Cabe aqui, Fazer uma analogia entre as sugeridas ações do PIBID e a construção da identidade profissional dos professores, uma vez que os saberes docentes de acordo com Tardif (2012) possuem um potencial no desenvolvimento de ações formativas que vão além de uma abordagem acadêmica, além teoria, permutando essencialmente também pelo campo da experiência.

Tardif (2012) destaca quatro tipos de saberes: *os saberes da formação profissional* (são transmitidos pelas instituições de formação de Professores, em geral, faculdades de educação); *os saberes disciplinares* (são aqueles relacionados às diversas áreas do conhecimento, Ciências, História, Filosofia, Matemática); *os saberes curriculares* (dos quais os professores apropriam-se ao longo de suas carreiras, aprendendo a aplicá-los no interior das instituições escolares). E, por fim, os saberes experienciais. Estes últimos são, de acordo com Tardif:

... saberes específicos, baseados em seu cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência são por ela validados. Eles incorporam-se a experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber –ser. (TARDIF. 2012, p.39).

Saberes que os professores desenvolvem com base em seu trabalho cotidiano, nas relações estabelecidas nas instituições escolares; são baseados na experiência e por ela

legitimados. Esses saberes “formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana” (TARDIF,2012, p.49), conhecimentos atualizados, adquiridos e necessários para a prática docente.

Para Pimenta (2009 p. 24) “Na história da formação dos professores, esses saberes têm sido trabalhados como blocos distintos e desarticulados” algumas vezes um se sobrepondo aos outros por status, houve época da supremacia dos saberes pedagógicos, em que se destacavam os temas de relacionamentos professor-aluno. Em outros tempos assumiram o poder os saberes científicos, segundo a autora os saberes que menos ganharam destaques na história da formação dos professores foram os da experiência.

Um dos focos do PIBID, a iniciação à docência, é integrar os saberes da formação profissional, disciplinares e curriculares, desenvolvidos na formação acadêmica, com os saberes experienciais, adquiridos e necessários por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Tardif (2012, P.54) esses saberes adquiridos na prática seriam o núcleo vital do saber docente, uma vez que os outros saberes docentes, como os saberes pedagógicos, saberes da disciplina e saberes curriculares, mantêm uma relação de exterioridade com a prática docente, pois não foram produzidos no interior dessa prática.

Perrenound (2002) defende que é necessário focar principalmente no começo da formação de professores, que é indispensável formar um principiante reflexivo, preparando o futuro professor para refletir sobre a sua prática.

Esse ponto de vista defendido por Perrenound dialoga com um dos principais objetivos do PIBID que é: “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, p. 3).” Sob esse ponto de vista o autor enfatiza:

A formação inicial tem de pensar o futuro professor para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Nada disso pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato de o professor ter passado por êxitos e fracassos. (PERRENOUND. 2002, p. 17)

Segundo o autor supramencionado uma postura e práticas reflexivas fazem com que essa aprendizagem seja experienciada de forma positiva, ativamente organizada, e a reflexão

sobre a ação está no centro de todas as competências profissionais, portanto, ela não pode ser separada da formação inicial, momento segundo o autor de criar ambientes de análise da prática, ambiente de partilha das contribuições e de reflexão sobre a forma como se pensa, decide comunica e reage em uma sala de aula.

Nóvoa (1992), que também defende um perfil de professor reflexivo, mostra que é preciso: “Identificar essas práticas de reflexão, que sempre existiram na profissão docente [...] tentar identificá-las e construir as condições para que elas possam se desenvolver”. Enfatiza também à necessidade do trabalho,

...no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E, por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas. (NÓVOA 1992, p. 28)

Nessa afirmação o autor leva a uma reflexão de que o ensino do conteúdo ou das técnicas é insuficiente ao profissional, é necessário uma formação pautada num conjunto de articulações de saberes, possibilitando assim ao futuro professor desenvolver uma reflexão crítica sobre a prática.

Nesse contexto, o docente recria pela sua prática, refazendo, reestruturando, relembando e discernindo as respostas às questões da sala de aula, tomando decisões no momento da ação. Pimenta (2009) aborda que a formação docente numa perspectiva de reflexão se configura como:

...uma política de valorização do desenvolvimento pessoal-profissional dos professores e das instituições escolares, uma vez que supõe condições de trabalho propiciadoras da formação como continua dos professores, no local de trabalho, em redes de auto formação, e em parceria com outras instituições de formação. (PIMENTA. 2009, p.31)

Nessa conjuntura é possível dialogar com as propostas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que busca aprimorar a relação entre as características inerentes à formação inicial docente, baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos.

Todos os saberes indicados pelos autores apresentam que a composição dos saberes é plural, heterogêneo e diversificado constituídos de diferentes modos e por meio das práticas que se permutam, se interpenetram com os estudos teóricos, constituindo um saber formado

de todos os saberes retraduzidos e submetidos ao processo da validação composto pela prática cotidiana, enfim tornam o professor um profissional do ensino para o ensino.

## **2.2 O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS: DESAFIOS E HABILIDADES INSTIGADAS PELO PIBID**

O ensino de Português tem se tornado alvo de constantes reflexões que se fazem necessárias no decorrer do tempo, sobretudo nas últimas décadas. O insucesso das práticas docentes, o déficit dos estudantes principalmente no que diz respeito à leitura e a produção textual, aliados a falta de estrutura das escolas públicas causa uma angústia em professores e alunos atingindo diretamente o bom funcionamento e desenvolvimento das aulas de qualquer disciplina, não só de Português. Acerca desses percalços, Oliveira (2010) nos assegura que:

A resposta à pergunta pelo insucesso dos estudantes brasileiros em termos de leitura e de escrita reside na falta de estrutura das escolas, no despreparo teórico dos professores, resultado da formação inadequada nos cursos de letras, e da pouca atenção dispensada à educação pelas autoridades governamentais brasileiras” (OLIVEIRA, 2010, p.13)

Não será atentado aqui os problemas estruturais da escola que de certa forma provém da citada falta de atenção por parte do governo, embora isso afete diretamente, de forma muitas vezes desesperadora boa parte dos professores de português das escolas públicas. Também não será foco deste tópico tratar minuciosamente da maneira como os cursos de letras formam seus graduandos.

Será enfatizado a seguir a necessidade de aproximar as pesquisas realizadas dentro da universidade com a prática docente das escolas, destacando os desafios encontrados e ressaltando as habilidades que os graduandos precisam desenvolver para conseguir aliar este processo formativo de suma importância que é, a reflexão acerca do fazer pedagógico dentro da realidade escolar que se tem hoje.

Antes de tudo, faz-se necessário uma breve reflexão acerca do papel da pesquisa na formação e na prática docente. A valorização da pesquisa na formação do professor ganhou força no final dos anos 80 e obteve significativo crescimento na década de 1990.

Sendo discutida por um grande número de estudiosos nos mais amplos campos de questionamentos e teorias defendidas ora com muita paixão e ora no sentido mais amargo da sua função na formação docente, todos partiam de uma proposição comum, de valorizar a articulação entre teoria e prática na formação docente, reconhecem a importância dos saberes

da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribuem ao professor um papel ativo no próprio processo de desenvolvimento profissional, e defendem a criação de espaços coletivos na escola para desenvolver comunidades reflexivas ( ANDRÉ, 1995, p. 56).

Diante disso, é possível compreender que a prática durante a formação docente deve efetivar os conhecimentos e saberes ao longo do processo de construção do fazer pedagógico, problematizando questões dentro da sala de aula, como objetiva o PIBID, sob a supervisão de um professor e colaboração dos demais envolvidos para que essa integração defendida por André (1995) seja possível durante o desenvolvimento do caráter e perfil profissional do licenciando.

As dificuldades encontradas no modelo escolar vigente hoje vão muito além dos já citados no início do texto em relação à falta de estrutura e preparo insuficiente na formação docente. É preciso, sobretudo, conhecer os limites e possibilidades da escola para refletir e aperfeiçoar a sua prática.

O PIBID segundo suas metas, surge também com intuito de proporcionar o graduando a repensar as suas próprias práticas, esta reflexão permitirá a construção de conceitos pautados em um processo que vise à promoção de uma prática mais consciente e autônoma. Possibilitar, sobretudo a reflexão crítica aos bolsistas, permitirá que estes desenvolvam suas pesquisas de formação acadêmica voltadas para sua prática de caráter emancipatório, possibilitando-lhe um conhecimento crítico da realidade por ele vivenciada, para quem sabe poder transformá-la.

Pesquisar, refletir, questionar, confrontar conceitos para então agir é um caminho no qual deverá percorrer a formação docente, uma vez que essa prática viabiliza a construção de novos conhecimentos, uma ressignificação do próprio fazer pedagógico de cada um, bem como a elaboração que podem vir a favorecer um melhor resultado no trabalho desenvolvido.

Segundo Toledo, Araújo e Palhares (2005, p. 35) “[...] os professores possuem um amplo corpo de conhecimentos e habilidades que adquirem durante um prolongado período de formação”. Essa colocação dialoga com a proposta do processo metodológico do subprojeto em questão que objetiva inserir-se na vida acadêmica do bolsista ID como uma oportunidade de adquirir novos conhecimentos acerca da prática docente e desenvolver habilidades em uma troca mútua de experiências no diálogo entre universidade e escola possibilitando uma reflexão aprofundada da profissão docente.

A fim de comprovar (ou não) a concretização dos objetivos propostos pelo PIBID tendo como base o que foi explanado até agora acerca do que se faz necessário para a formação de um profissional docente de Língua Portuguesa, serão abordados no próximo capítulo, a partir de questionários realizados com alguns bolsistas ID's como se dá essa relação entre teoria/prática e como ela se estabelece através das ações do Programa de Iniciação à Docência.

### 3- PERCURSO METODOLÓGICO

Para desenvolver uma discussão acerca das contribuições do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) em torno da formação de graduandos, e para que o trabalho apresente um resultado significativo, é fundamental definir procedimentos metodológicos coerentes com os objetivos da investigação proposta. Goldenberg (2004, p. 11) explica que “a metodologia é muito mais do que algumas regras de como fazer uma pesquisa. Ela auxilia a refletir e propicia um “novo” olhar sobre o mundo: um olhar científico, curioso, indagador e criativo”.

Segundo Laville e Dionne (1999, p.11) “É imprescindível trabalhar com rigor, com método, para assegurar a si e aos demais que os resultados da pesquisa serão confiáveis, válidos”. Os mesmos enfatizam que o Método é de extrema importância numa pesquisa, pois auxilia a realizá-la com eficácia, diante dessas colocações essa pesquisa tentará expor a metodologia de maneira clara e objetiva.

#### 3.1 Métodos de pesquisa

Essa pesquisa se iniciou com o questionamento “Quais as contribuições do programa de iniciação à docência PIBID, para a formação docente dos licenciandos em Letras da UNEB – campus IV, sob a ótica desses participantes?”. A abordagem atribuída a pesquisa, ou melhor, ao problema a ser investigado, é a Pesquisa Mista (Qualitativa e Quantitativa).

Sobre esse tipo de abordagem Creswell (2007) relata que a utilização de métodos mistos se prende com a constante evolução que o campo da pesquisa vai sofrendo, aliado ao facto de se constituir uma abordagem que procura utilizar os pontos fortes de ambas as metodologias (quantitativa e qualitativa). Assim, espera-se seguir uma metodologia que não só dê resposta a problemas complexos, como alie as preferências de investigadores Wmultidisciplinares.

Portanto, as abordagens podem ser complementares e adequadas para minimizar a subjetividade e aproximar o pesquisador do objeto de estudo, respondendo às principais críticas das abordagens qualitativa e quantitativa respectivamente, proporcionando maior confiabilidade aos dados (GODOY, 1995)

Quanto aos objetivos gerais, classifica-se essa pesquisa como Exploratória, que segundo Gil (2010, p.27), envolve:

O levantamento bibliográfico entrevista com sujeitos que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análises de exemplos que estimulem a compreensão. [...]tem como propósito maior familiaridade com o problema, com vistas a torna-los mais explícito ou construir hipóteses”. Esse tipo de pesquisa tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

Em relação aos procedimentos foi adotada a pesquisa de campo, conforme Gil (2010), caracterizada pelas investigações em que, além da revisão bibliográfica (envolvendo sistema conceitual, fundamentação teórica e estágio atual do conhecimento a respeito do tema) e/ou documental, se realiza coleta de dados junto as pessoas, com o recurso de diferentes tipos de pesquisa.

Segundo Gil (2010, p.35), as pesquisas de campo “...caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer”. Basicamente, procede-se à solicitação de informações a um grupo significativo de pessoas acerca do problema estudado.

### **3.2 Caminhos investigativos percorridos/ Técnica de coleta de dados**

Dada à dimensão da pesquisa, os procedimentos realizados da investigação foram:

- a) Análise documental
- b) Questionários semiabertos;

No primeiro momento, foram avaliadas às fontes documentais do Programa, no intuito de compreender seus objetivos. Desse modo, no âmbito nacional, foram analisadas Leis, Decretos, Portarias e o Regulamento Geral do Programa editado pelo MEC e pela CAPES. De modo específico, foram analisados o Projeto Institucional da UNEB, o subprojeto Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens, dentro da perspectiva da análise documental.

Ludke e André (1986, p. 39) enfatizam que os documentos constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador. Representam ainda uma fonte natural de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto.

O próximo passo foi à coleta de dados através de um questionário semiaberto, segundo Gil (2010, p.103)

Essa técnica mostra-se bastante útil para a obtenção de informações acerca do que a pessoa “sabe, crê ou espera, sente ou deseja, pretende fazer, faz, ou fez, bem como a respeito de suas explicações ou razões para quaisquer das coisas procedentes”.

### **3.3 Lócus e Sujeitos da pesquisa**

No intuito de Investigar como os subsídios do programa de iniciação à docência- PIBID vem contribuindo para a formação docente, foram escolhidos como sujeitos da pesquisa graduandos/bolsistas ID, tendo como lócus da investigação o subprojeto do PIBID do curso Letras, Língua Portuguesa e Literaturas, situado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas, Campus IV.

Para o levantamento das informações pertinentes para a composição desta pesquisa, foi aplicado um questionário para 07 (sete) universitários participantes do PIBID. O questionário contou com 10 (dez) perguntas de questões semiabertas e espaço para comentários se assim o bolsista desejasse. É válido salientar que não será usado o nome real dos bolsistas por questões éticas, sendo assim, quando necessário será identificado os sujeitos pesquisados do seguinte modo: BOLSISTA - A,B, C, D, E, F, G.

Desse modo foi utilizado como critério de seleção para a participação da pesquisa que o sujeito investigado tenha de permanência pelo menos 1 (um) ano no projeto, esse critério se justifica por um período maior de experiências e aprendizados adquiridos por meio das vivências de ação/intervenção, proporcionados pelo projeto, além desse quesito, foi estabelecido também que seriam selecionados bolsistas de diferentes semestres.

### **3.4 Procedimentos de análise dos dados**

Após a coleta foram realizadas as análises dos dados da pesquisa, sobre isso GIL (2010, p.113) diz que “O processo de análise de dados envolve diversos procedimentos: codificação das respostas, tabulação dos dados, cálculos estáticos e interpretação dos dados, que consiste fundamentalmente em estabelecer ligação entre os resultados obtidos com outros já conhecidos”

A análise foi realizada a partir de uma triangulação entre os conceitos abordados na revisão bibliográfica, a análise documental e a análise de conteúdo dos questionários.

Para a análise dos dados coletados nos questionários foi utilizado elementos da análise de conteúdo, organizando-os em dados para facilitar no momento da sua interpretação e compreensão, Bardin (2009) a análise de conteúdo compreende três fases: “a pré-análise, descrição analítica e a interpretação inferencial”.

A primeira fase denominada pré-análise é assinalada como fase da organização do material afim de organizar as ideias iniciais, baseadas em três ações: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (BARDIN, 2009).

Desse modo, primeiramente, foi realizado uma leitura seletiva das respostas dos bolsistas ao questionário desta pesquisa. No segundo momento, foi realizada uma leitura analítica. Nessa etapa, os documentos foram submetidos a um estudo aprofundado. A terceira etapa consistiu na interpretação inferencial, onde os resultados foram interpretados e analisados de forma reflexiva e crítica. Os mesmos foram analisados de maneira ampla, levando em conta a multiplicidade de dimensões que compõem o processo educativo.

Foram Construídos gráficos com todas as perguntas e respostas dos bolsistas, feito isso, iniciou-se o processo de análise das respostas, criando categorias sistematizadas que melhor representassem as situações e falas de maior recorrência dos sujeitos-entrevistados.

Esse texto apresenta-se num diálogo constante entre a prática e a teoria. Nesse sentido, no próximo tópico, as falas dos sujeitos, se alternam com as falas dos autores que discutem o processo de formação docente, num movimento em que uma instância alimenta a outra. Acredita-se que, assim, a pesquisa será mais valida, além disso trará mais significados para todos os interessados na temática desta monografia.

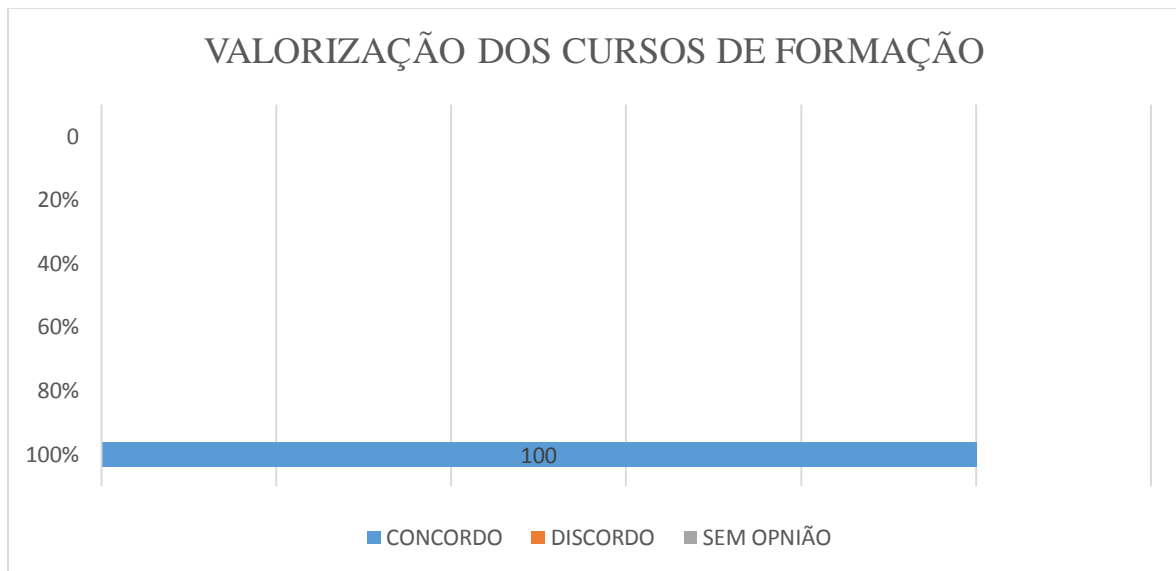
### **3.5- Contribuições do Programa PIBID destacados pelos bolsistas ID's, Licenciandos em Língua Portuguesa da UNEB- Campus IV**

Este tópico traz as narrativas dos sujeitos da pesquisa, com o objetivo de evidenciar as relevâncias da iniciação à docência desenvolvidas neste programa, serão apresentados através de gráficos com base no questionário (Anexo 2) a fim de facilitar melhor a compreensão do leitor, e foram analisados à luz dos saberes docentes apresentados por Nóvoa(1992), Tardif (2012), Pimenta (2009), Perrenoud (2002) e em relação aos objetivos do PIBID.

Esta pesquisa apoiada também em Nóvoa (1992) destacando que a formação de professores deve ser pensada dentro da profissão, pois a construção de uma identidade profissional e o desenvolvimento de saberes docentes é potencializada quando há a integração do futuro professor com a cultura profissional, é construída num processo de aproximação gradativa entre o sujeito pesquisado e a profissão.

A seguir proceder-se-á às análises que tiveram suas respostas ponderadas em conjunto e seguirão um padrão, para tanto, em prol de uma melhor disseminação dos dados coletados e analisados, gráficos auxiliares foram utilizados a fim de facilitar melhor a compreensão do leitor.

Gráfico 1



Referente a questão 1- “O PIBID promove uma valorização dos cursos de formação de professores?” Pode-se observar no gráfico que, nenhum pibidiano discordou que o programa agencia essa valorização, 100% dos entrevistados concordaram com essa premissa.

De acordo a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior), dois dos objetivos do programa são: “Contribuir para a valorização do magistério”, e “Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, proporcionando a integração entre Educação Superior e Educação Básica.” Diante das respostas evidenciadas no gráfico, percebe-se que esses objetivos vêm sendo alcançados.

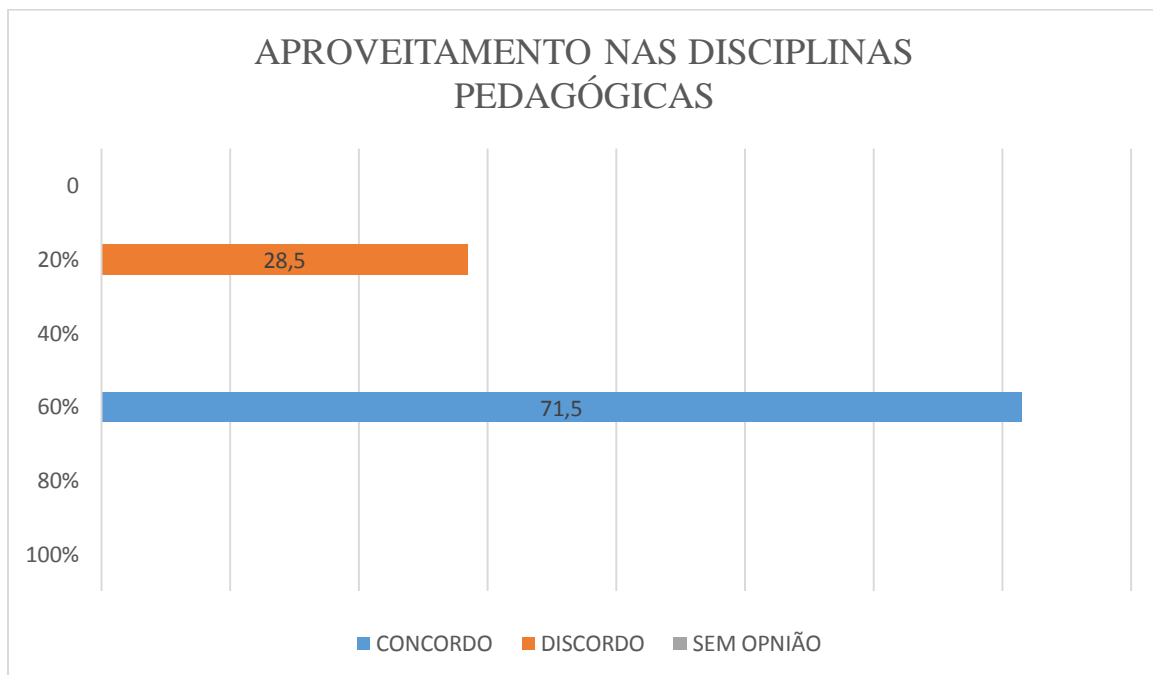
Uma das formas de valorização do curso apontada pelos bolsistas, foi a possibilidade de construir a docência na relação efetiva entre a teoria e a prática. Nesse sentido, o PIBID figura como um espaço de promoção dessa relação que acontece antes dos estágios

curriculares e que promove de maneira mais aprofundada a relação entre ambas, pois promove uma construção da docência em processo.

Pimenta (2009) aborda que “A atividade teórica por si só não leva à transformação da realidade, não se objetiva e não se materializa, não sendo, pois práxis. Por outro lado a prática também não fala por si mesma, ou seja, teoria e prática são indissociáveis como práxis.” Portanto, o programa, vem propiciando estabelecer essa relação entre teoria e prática, contribuindo assim, para uma valorização nos cursos de formação dos professores.

A informação do gráfico a seguir é importante para que se possa saber se o PIBID tem contribuído positivamente para as disciplinas obrigatórias da área de educação.

Gráfico 2



No que diz respeito a questão 2- “As atividades do PIBID permitem maior aproveitamento nas disciplinas pedagógicas do meu curso?” Verifica-se nesse gráfico, 71,5% dos graduandos acreditam que o PIBID promove esse aproveitamento e 28,5% discordam.

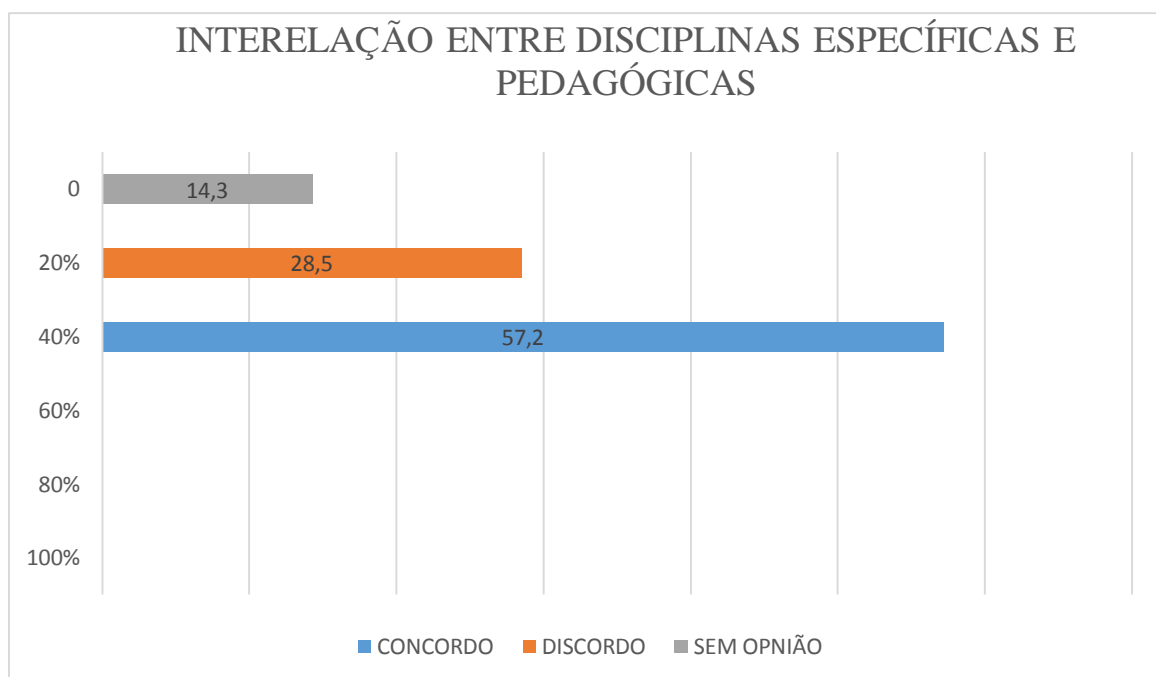
Dentre as falas expostas pra justificar a resposta favorável ao programa, um dos graduandos destacou:

“O PIBID permite assimilar melhor as teorias estudadas na universidade e trazê-las para a realidade dentro da sala de aula”. (BOLSISTA A)

A ênfase dada pelos bolsistas do quanto o PIBID proporcionou melhorias nas disciplinas de práticas pedagógicas, faz-se compreender o programa como uma das oportunidades de avaliar a sua própria docência, uma vez que:

[...] a prática pode ser vista como um processo de aprendizagem por intermédio do qual os professores retraduzem sua formação e a adaptam à profissão [...]. A experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (retroalimentação) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional (TARDIF, 2012, p. 53).

Gráfico 3-



O gráfico 3 corresponde a pergunta “As atividades no PIBID me permitem interrelacionar, na universidade, as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica?” O gráfico indica que 57,2% dos pibidianos entrevistados concordam que existe essa interrelação, 28,5% discordam e 14,3% se abstiveram.

Parte dos alunos apontaram que as atividades do PIBID permitem estabelecer uma relação das disciplinas pedagógicas do curso com as específicas, nas falas dos mesmos percebe-se que ao vivenciar as atividades de um docente os graduandos organizam melhor os conteúdos aprendidos na universidade e dão sentido a estes.

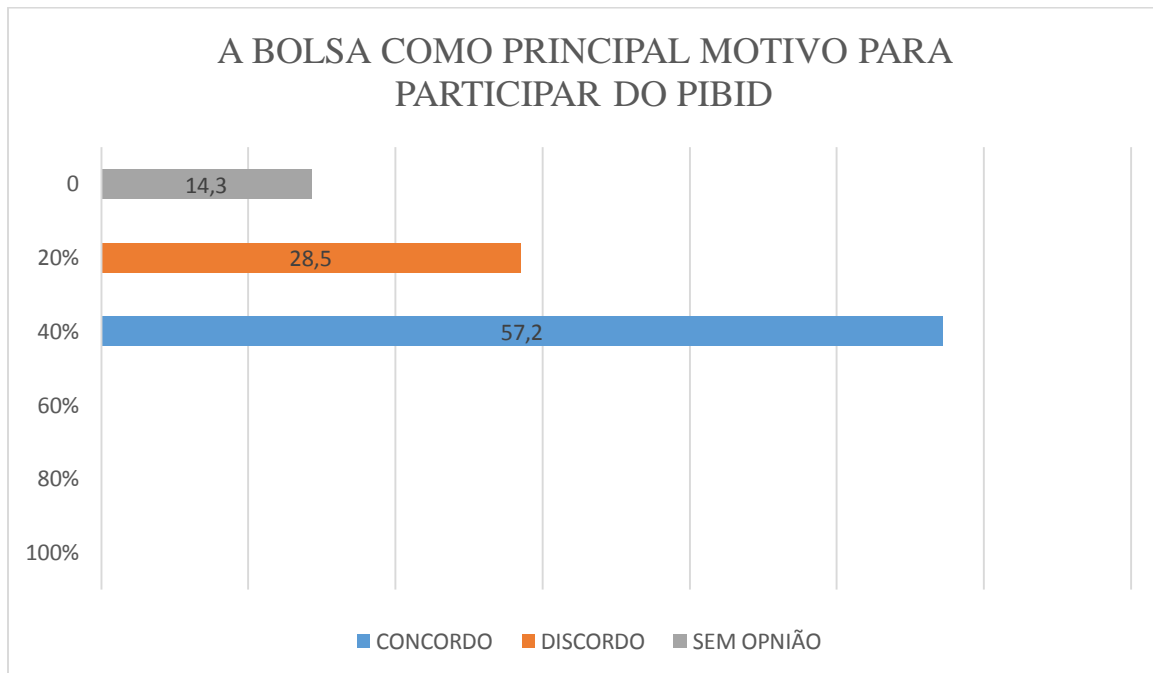
“[...] antes eu não tinha uma noção sobre a necessidade dos textos pedagógicos, achava chato e cansativo, na minha visão só precisava aprender sobre literatura e gramática, hoje entendo a importância de

tais textos para a docência, pois cada área tem uma essência que nos auxilia na prática docente.” (BOLSISTA F)

Sob a perspectiva de Nóvoa (1992), não se pode distanciar saberes específicos de saberes pedagógicos, ambos se relacionam durante toda a vida profissional do docente.

Com essa questão observa-se que os bolsistas conseguem visualizar uma integração entre a prática docente com conhecimentos pedagógicos, teóricos e específicos. Pimenta (2009) aborda que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que proporcionam a ação do “ensinar” essa relação oportuniza a construção dos saberes docentes, fato esse proporcionado também pelo PIBID segundo a pesquisa.

Gráfico 4-



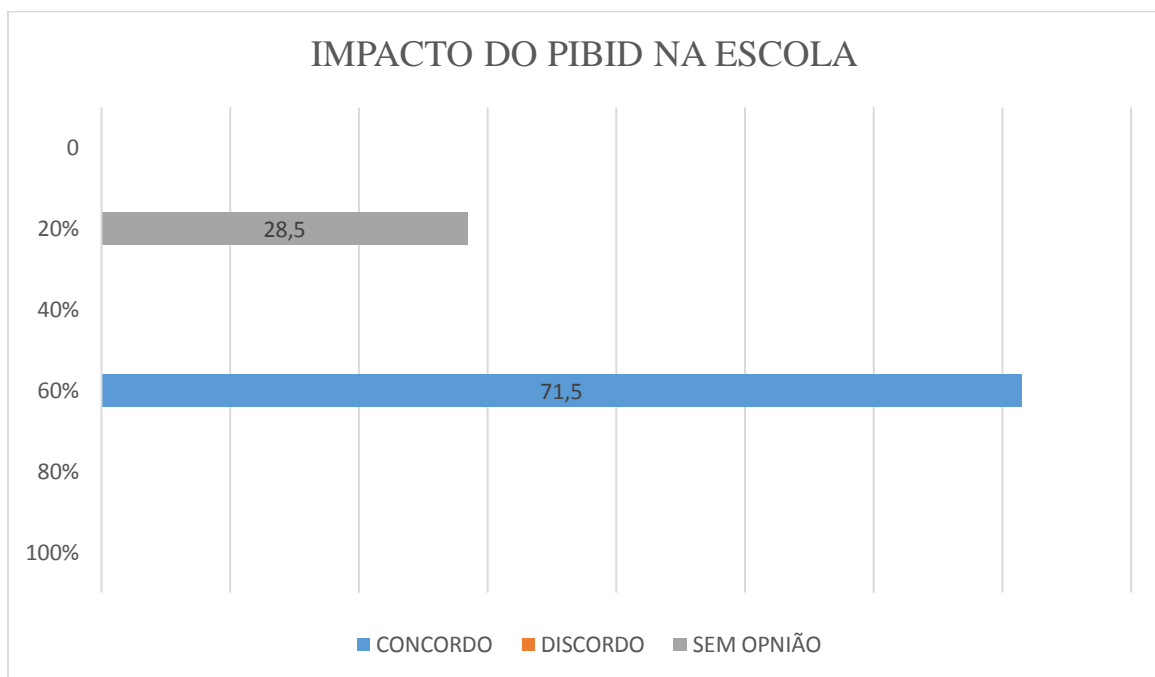
Conforme o disposto no gráfico 4, é possível observar que o resultado para o questionamento, “A bolsa foi o principal motivo que me levou a participar do PIBID?” resultou em, 57,2% dos graduandos concordam, 28,5% discordam e 14,3% não tinham opinião formada sobre o assunto.

Diante dos dados pode-se observar a importância da bolsa para os licenciandos. O Bolsista C enfatizou que o motivo principal de seu desejo de ingresso no PIBID foi exclusivamente a bolsa. Ele, apesar de durante o programa ter conseguido perceber outras contribuições do PIBID em sua formação, deixou claro que:

“O lado financeiro foi o principal motivo da minha entrada no projeto, justamente com o intuito de auxiliar meus gastos com a universidade, porém durante todo o processo percebi imensas contribuições para minha formação, dentre elas as experiências ligadas à docência escolar” (BOLSISTA D)

Pode-se inferir que para a maioria a bolsa representa o maior atrativo do PIBID, o valor da bolsa, nesse sentido, pode representar um grande auxílio no contexto da graduação, pois oferece suporte para que o licenciando tenha tanto estímulo quanto condição de terminar seu curso.

Gráfico 5-



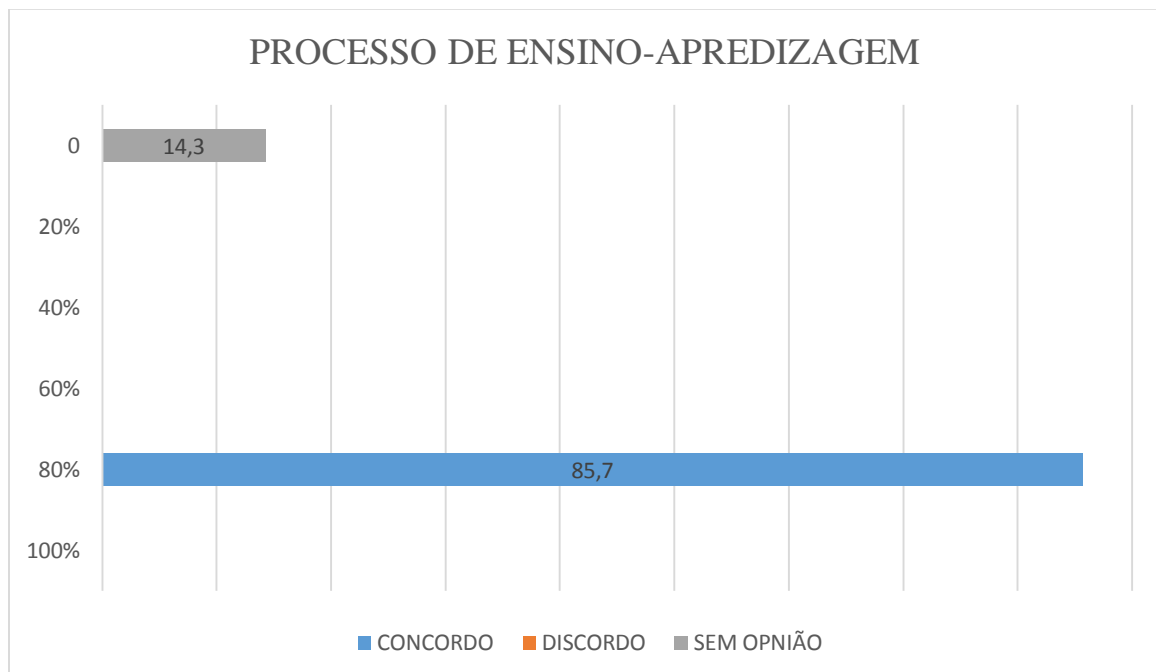
Referente a questão 5, “A qualidade do ensino na escola em que atuo é afetada pelas ações do PIBID?” 71,5% dos entrevistados reconhecem esse feito, não houve discordâncias e 28,5% marcaram a opção “sem opinião”.

Grande parte dos bolsistas citaram colaborações em prol da qualidade do ensino nas escolas proporcionadas pelo Programa, dentre essas destacam-se, os projetos elaborados junto com os supervisores que proporcionaram uma melhoria na aprendizagem dos alunos, mencionaram também o fato que os professores da instituição em questão, refletiram e ressignificaram sua prática de sala ao longo desses anos em que o PIBID vem fazendo parte da escola. Sobre essa questão, Nóvoa (1992) afirma que a reflexão sobre o trabalho docente é um dos elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação.

De acordo com Cunha (1999), os projetos internos no ambiente escolar promovem uma diversificação de conteúdos e experiências oferecidas aos alunos das escolas que são atendidas por estes projetos, na maioria das vezes oriundos de instituições particulares, no caso do presente estudo, o PIBID.

Diante desse resultado pode-se deduzir que o objetivo do PIBID (BRASIL, 2010) de “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” vem sendo alcançado.

Gráfico 6-



Sobre a questão 6, “No momento atual considero que o PIBID melhorou meu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem?” a pesquisa apontou que 85,7% responderam em concordância, não houve discordâncias e 14,3% não opinaram sobre o tópico.

Em consonância com esta questão pesquisada identifica-se que outro objetivo do programa vem sendo conquistado “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. (BRASIL, 2010).

Cabe destacar aqui a fala do Bolsista C, sobre esse processo de ensino-aprendizagem:

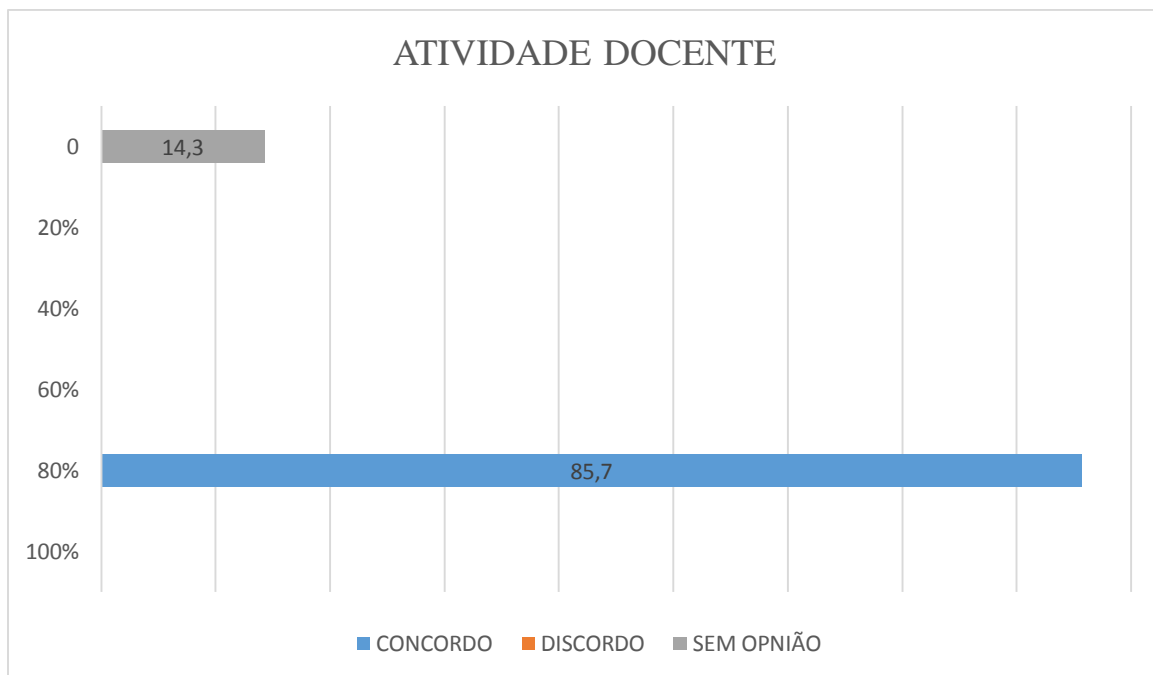
O processo ensino-aprendizagem além de ser construído no contexto escolar se faz presente também nas orientações teóricas que temos conjuntamente com as professoras coordenadoras do programa, nas produções de artigos e produção de alguns projetos para ser desenvolvido em sala de aula.  
(BOLSISTA C)

O bolsista F relatou que “O processo de ensino-aprendizagem é construído pela interação do aluno, do professor ou dos professores. [...] nesse processo a gente vai ensinando e vai aprendendo, e o PIBID vem me possibilitando viver isso.”

Sobre essa fala Perrenoud (2002, p. 26) aborda” O professor profissional é, antes de tudo, um profissional da articulação do processo ensino-aprendizagem em uma determinada situação, um profissional da interação das significações partilhadas.”

Portanto, pode-se inferir que Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vem contribuindo de forma significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Gráfico 7-



Conforme apontado no gráfico 7, para pergunta “No momento atual considera que o PIBID ampliou minha visão sobre a atividade docente?” constatou-se que, 85,7% dos universitários perfilham essa ampliação, não houve discordâncias e 14,3% não tinham opinião sobre o mesmo.

Se faz necessário aqui avultar alguns pontos positivos explicitados nas falas dos licenciandos sobre a ampliação das atividades docentes que o programa proporcionou:

“Eu aprendi a ter domínio de sala e aprendi a lidar com os alunos fora e dentro do ambiente escolar”. (BOLSITA B)

“As atividades são diversificadas como elaboração de sequência didática, intervenção nas aulas, participação nos projetos estruturantes na escola e várias outras atividades que auxiliam nossa formação”. (BOLSISTA E)

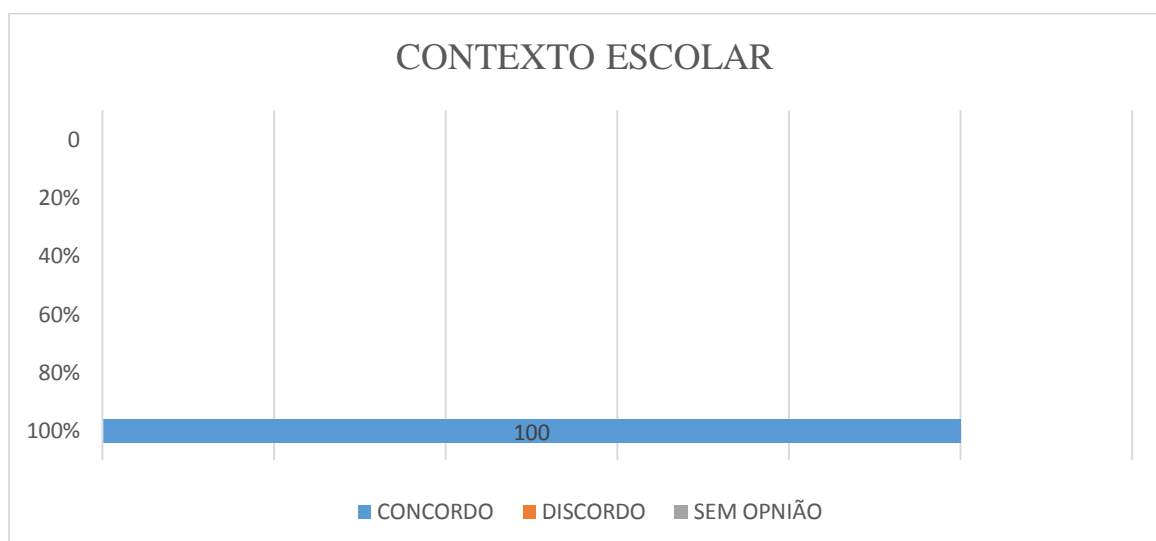
“As atividades docentes que exercemos nas escolas por meio do projeto, considero como meio de aperfeiçoamento profissional” (BOLSITA C)

Para Pimenta (2009, p. 524)

“A atividade docente é ligada à ação educativa mais ampla que ocorre na sociedade que é o ensinar. Na sua acepção corrente, é definida como uma atividade prática. O professor em formação está se preparando para efetivar as tarefas práticas de ser professor. Dado que não se trata de formá-lo como reprodutor de modelos práticos dominantes, mas capaz de desenvolver a atividade material para transformar o mundo natural e social humano [...]

A citação de Pimenta interage com o discurso dos bolsistas no que diz respeito as atividades que o professor precisa desenvolver, e fica evidente de acordo com a pesquisa que o PIBID promove um acréscimo sobre a atividade docente tanto na teoria quanto na prática. Dessa maneira, a formação dos alunos bolsistas vem se fundamentando num exercício de grande importância para retratar a ideia do que é ser um professor.

Gráfico 8-

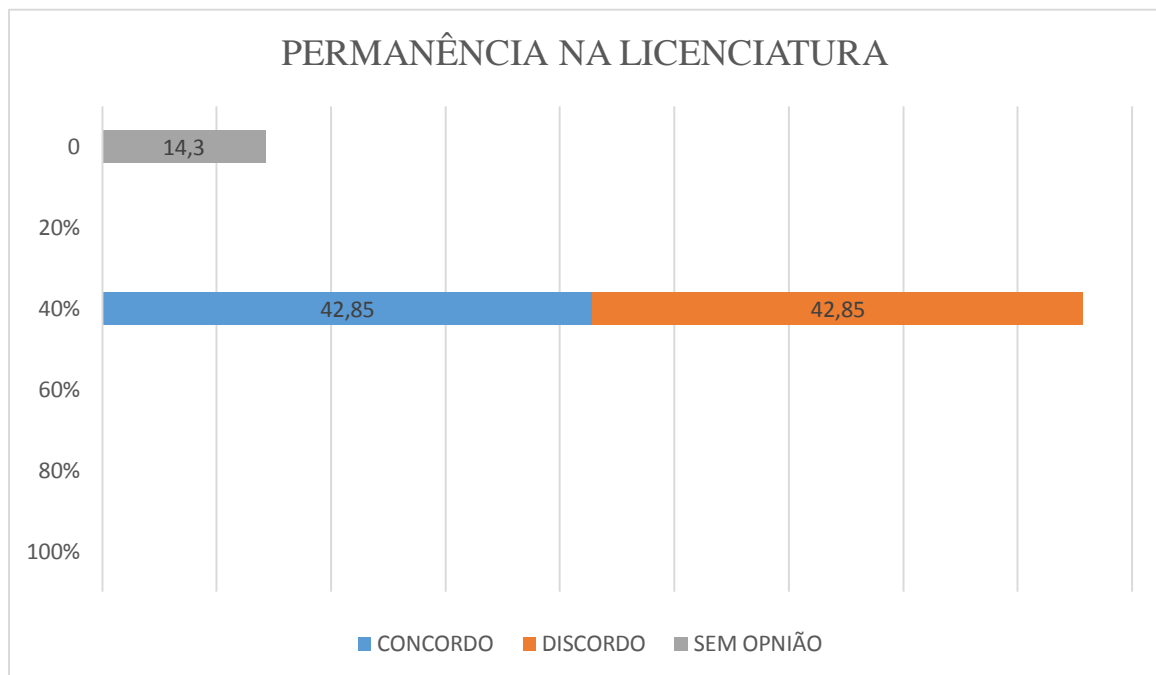


Equivalente a questão “No momento atual considera que o PIBID ampliou minha visão sobre o contexto escolar?” Pode ser observado no gráfico que, 100% dos bolsistas concordam com a aproximação que o programa propicia com o contexto escolar.

Segundo (PIMENTA, 2009, p. 29) fica cada vez mais evidente que os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que os professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, possam constituir seus saberes necessários ao ensino.

Um dos objetivos do Programa Institucional de Bolsa e Iniciação à docência é que graduandos possam conhecer melhor o seu futuro ambiente de trabalho e diante dos dados expostos pode-se constatar que o referido programa se mostra como uma forte política pública nesse sentido por inserir o estudante de licenciatura no contexto escolar fazendo-o vivenciar o exercício da profissão, da percepção das condições de trabalho, da organização dos espaços escolares, das relações escola-família, aluno-professor, aluno-aluno, professor-professor. Essas são experiências inestimáveis que aproximam o bolsista da comunidade escolar, e estas ações são alcançadas pelas propostas do PIBID.

Gráfico 9-



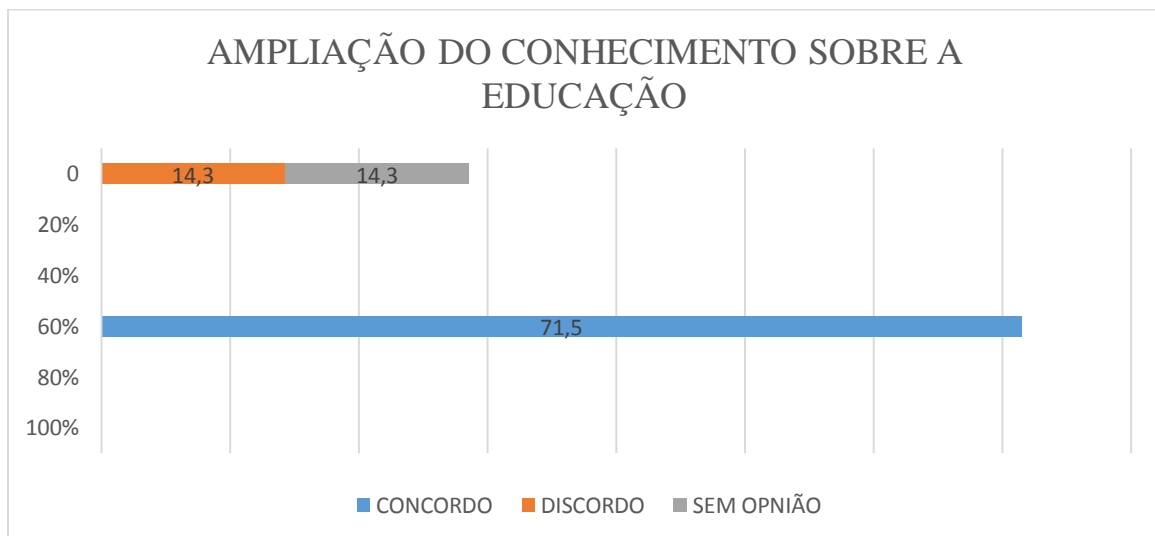
O gráfico 9 mostra que diante da pergunta “A participação no PIBID reforça meu desejo de permanecer na Licenciatura?” 42,85% admitiram que sim, 42,85% discordaram e 14,3% não opinaram.

Conforme os números expostos as opiniões ficaram divididas, alguns evidenciaram que por meio do programa foi reforçado o interesse de continuar na docência, a exemplo destaca-se a fala do bolsista D “Vi no PIBID, uma grande possibilidade de melhor aceitação da minha futura profissão.”

Enquanto outros expuseram que esse interesse não foi despertado, alguns pibidianos apontaram que as dificuldades encontradas durante a atuação no PIBID estão relacionadas às dificuldades enfrentadas na escola, pode-se verificar essa afirmação nas declarações do bolsista E “Algumas vezes a burocracia na escola e a recepção por parte da direção não é tão boa e acaba dificultando o nosso trabalho, o que de certa forma cria uma resistência em continuar nessa área.”

O PIBID oportuniza vivenciar o trabalho do professor, observar mais de perto a realidade das salas de aulas, vivenciar momentos com os alunos, mostra aos acadêmicos o quão complexa e desafiadora é a profissão docente e permite que essa opção profissional seja real, baseada no conhecimento do cotidiano escolar, e não meramente em visões românticas, experiências deste tipo são fundamentais para a formação docente e auxiliam bastante os participantes na tomada de decisão de seguir ou não a carreira docente.

Gráfico 10-



Referente a Pergunta 10- No PIBID, o trabalho em equipe realizado na escola, amplia meus conhecimentos sobre a educação? 71,5% dos bolsistas responderam que concordavam, 14,3% discordaram e 14,3% relataram não ter opinião formada sobre a mesma.

Cabe aqui, destacar a escrita de um dos bolsistas ao relatar o trabalho em grupo, frisando como essas atividades são significativas e, como contribuíram diretamente para a sua aprendizagem ao longo do processo educacional.

“O trabalho em grupo ao longo desse tempo no PIBID me ajudou a construir uma noção prática de ação compartilhada onde ouvir e respeitar as diferentes formas de pensar do outro se tornou algo positivo para minha prática docente. A troca de experiência e a união em benefício de um interesse comum a todos torna o processo de formação mais enriquecedor.”  
(BOLSISTA D)

Sobre isso, Nóvoa (1992) relata que um dos fatores de grande contribuição para assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento do professor é justamente o trabalho em equipe.

Disso se vai inferindo que o ser humano se constrói em interação com o outro e, nesta relação dialógica, aprende a se aceitar e se compreender, a se respeitar para poder compreender, aceitar e respeitar o outro. Tudo isso sugere a existência de uma dimensão coletiva na formação do professor, que se estabelece numa relação intrínseca e indissociável com a dimensão didático-pedagógica, na medida em que favorece a atitude de refletir sobre as questões de docência em conjunto. Além de perceber que o trabalho em grupo é um potencializador das aprendizagens.

Conforme a análise empreendida ficou perceptível que os bolsistas ID's são desafiados a desenvolver uma postura cooperativa em relação ao trabalho docente, entendida como essencial para o estabelecimento e consolidação de uma cultura reflexiva na escola como meio para qualificar de forma consistente e continuada a ação educativa.

#### **4- CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente estudo buscou analisar os aportes dessa política pública de valorização do magistério que é o PIBID. Dado o objetivo principal desta pesquisa que foi investigar as contribuições do PIBID (Programa de Iniciação à Docência) para a formação dos graduandos, apresenta-se a seguir uma retomada do que foi apresentado ao longo dessa monografia.

A trajetória do PIBID demonstra que o programa está em plena expansão, desde de 2009 o mesmo busca reverter alguns problemas encontrados na formação de professores no Brasil, com objetivos voltados para a valorização da formação docente, diminuição da distância existente entre universidade e escola, articulação entre teoria e prática, propostas essas com intuito de elevar a qualidade da formação docente.

Buscando identificar as melhorias na formação docente corroborada pelo PIBID, a pesquisa conseguiu alcançar os objetivos propostos deste trabalho, de acordo com a fala dos bolsistas ID's, é possível afirmar que o PIBID possui sim uma relação direta de importância e efetivação enquanto elemento construtor de um futuro bom profissional docente, consente ao indivíduo em formação relacionar a teoria proporcionada pela Universidade e a prática pedagógica, se apresenta como instrumento facilitador na formação docente com ações que vêm contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem, e valoriza o espaço da escola pública como campo de experiência para esta formação auxiliando na profissionalização dos futuros professores, potencializando a construção da Identidade Profissional e o desenvolvimento de Saberes Docentes.

De maneira geral os pibidianos elencaram muitas contribuições para o processo de formação docente oportunizada pelo programa, valorização do curso, O processo ensino-aprendizagem construído no contexto escolar, segurança e confiança no gerenciamento em sala de aula, reflexão sobre suas ações, ampliação da visão sobre o contexto escolar e a Educação, ensino e aprendizagem muitos atuantes querem prosseguir como professor e percebem nitidamente os avanços pedagógicos em relação aos colegas que não participam do programa.

Conforme a pesquisa realizada ficou perceptível que os bolsistas ID's são desafiados a desenvolver uma postura cooperativa em relação ao trabalho docente, entendida como essencial para o estabelecimento e consolidação de uma cultura reflexiva na escola como meio para qualificar de forma consistente e continuada a ação educativa.

Com o programa o exercício da profissão docente se faz e se refaz em diferentes ocasiões reflexivas, que vão desde a teorização dos saberes linguísticos promovidos nas aulas da universidade, até a concretização da aprendizagem destes saberes, num processo de interação entre os professores da escola básica e graduandos, em que a prática de reflexão dá aos bolsistas de iniciação a condição de compreender como a docência se efetiva em diferentes tempos e espaços que lhes são oportunizados na sala de aula, viabilizando uma série de fatores essenciais para a decisão de seguir ou não a carreira docente.

Conforme relatado pelos bolsistas entrevistados, o PIBID traz consigo uma carga de responsabilidade e uma importância muito grande para os ID's que estão envolvidos, isso porque a partir dele pode-se antecipar, decidir, inferir, refletir sobre a prática educacional.

Segundo a Coordenadora Institucional do PIBID na UNEB Professora Doutora Eliene Maria da Silva, “A iniciação à docência promovida pelo PIBID é uma fonte pré-profissional da aprendizagem docente e compõe o conjunto de etapas que possibilitam a sua construção.” (Silva, 2016. p.133).

Nesse viés, a partir das práticas possibilitadas através do PIBID os bolsistas vivenciam os desafios da docência, conhecem os anseios, as necessidades e as potencialidades que permeiam a escola, tendo em vista que a docência é constituída a partir da prática, ancorada nas teorias.

Manter essa relação direta com a sala de aula antes mesmo do Estágio Curricular Obrigatório, faz do PIBID um pilar de formação que antecipa experiências, permite criar estratégias diversificadas de ensino e prepara não só para o estágio, mas para a vida, enquanto profissionais da área de educação.

Infelizmente nem todos os estudantes dos cursos de licenciatura podem ter acesso a esse programa, pois ele é limitado por um número de vagas, se todos os graduandos tivessem a oportunidade de participar, os cursos de licenciatura só teriam a ganhar, o programa se apresenta como uma formação real, implicada e de uma relação construída durante 3,4 anos e não apenas em um semestre letivo, fazendo essa antecipação de ingresso no ambiente escolar de forma supervisionada e orientada contribuiria significativamente para o aperfeiçoamento da formação dos docentes melhorando a qualidade da educação básica pública brasileira.

O resultado desta investigação enfatiza a relevância do PIBID na esfera acadêmica, pois o mesmo alcança o tripé da universidade, contemplando essas instâncias. Ensino, pela proposta

de qualificar a formação docente; Extensão, por promover contato e articulação do saberes entre universidade e escola básica; Pesquisa, pois os bolsistas produzem trabalhos científicos vivenciados a partir das experiências em sala.

Cabe aqui ressaltar a luta pela permanência desse programa que tanto tem contribuído para a formação acadêmica e profissional dos graduandos diante de todos os benefícios que foram apresentados nessa pesquisa e pelas inúmeras contribuições futuras que o mesmo ainda pode trazer aos futuros envolvidos, que se constitua como uma política permanente e não episódica.

Diante de tudo que foi exposto, reitera-se que o sentido desse trabalho é contribuir para que futuros participantes tenham interesse pelo projeto, os mostrando como esse trabalho provém por meio da reflexão sobre a ação, utilizando no ambiente escolar o que realmente se estuda no ambiente acadêmico, revelando que esse tipo de formação pode trazer melhorias inenarráveis para a educação.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M.E.D.A. *Etnografia na prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. Edições 70, 2009.

BRASIL. *Decreto Presidencial nº 7.219, de 24 de junho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da União de 25 de junho de 2010. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20072010/2010/Decreto/D7219.htm) Acesso em: 24 de agosto de 2017 às 14:30.

\_\_\_\_\_. Decreto Presidencial nº 11.52, de 11 de julho de 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> > Acesso em 23/10/2017 às 12:45

\_\_\_\_\_. RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) . Acesso em 23/05/2017 às 13:46

BRASIL. PARECER CNE/CP 9/2001 – HOMOLOGADO Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em 20/12/2016 às 23:45

\_\_\_\_\_. Conselho Federal de Educação. Parecer n. 252/1969. *Estudos pedagógicos superiores. Mínimos de conteúdos e duração para o curso de graduação em pedagogia*. Relator: Valnir Chagas. Documenta, Brasília, n. 100, p. 101-179, 1969a

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796 de 04 de abril de 2003. *Diretrizes e Base de Educação Nacional para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências*. Brasília, DF, 2013.

\_\_\_\_\_. Lei LDB nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: DF, 1996.  
<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> Acesso em 14/09/2017 às 07:45

CAPES. Publicado: Terça, 13 Novembro 2012 Disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica> Acesso em 10/04/2017 às 13:35.

\_\_\_\_\_. *Edital PIBID nº 061/2013 Capes Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID detalhamento do subprojeto: título: Linguagem, Docência e Diversidade: Vivências e Aprendizagens*. Disponível em [http://www.uneb.br/pibid/subprojetos\\_pibid-capes/](http://www.uneb.br/pibid/subprojetos_pibid-capes/). Acesso em 28/06/2017 às 14:50.

- CRESWELL, J. W.W *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- CRUZ, E. M. R. et al. *A Experiência PIBID-UFSCar Dalila Galli: contribuições ao início da docência*. (2010). Disponível em: <https://sites.google.com/site/encontropibid/a-experiencia-pibid-ufscar-dalila-galli-contribuicoes-ao-inicio-da-docencia> Acesso em: 20 abr. 2017, às 19:38.
- CUNHA, Conceição Maria da. *Introdução - discutindo conceitos básicos*. In: SEED-MEC, Salto para o futuro - Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.
- DINIZ, Francisco. *Projeto Cordel na Escola*. Santa Rita – PB, 2014.
- FREITAS, H. C.L. de. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação & Sociedade, 2007.
- GERALDI, J. W. *Reflexões sobre uma prática docente situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GODOY, A. S. *Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades*. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995.
- GOLDENBERG, Mirian. *A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.
- LAVILLE, C.; DIONNE, J.. *A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, 340p.
- LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAUÉS, O. C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de Pesquisa, nº 118, p.89-118, mar./2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/n118/16831.pdf> Acesso em: 10/09/2016 às 16:03.
- MONTEIRO, J. K., Dalagasperina, P., & Quadros, M. O. *Professores no limite: o estresse no trabalho do ensino privado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: FeteoSul, 2012.
- NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, A. M. *Desempenho de escolares na adaptação brasileira da avaliação dos processos de leitura*. Pró-fono Revista de Atualização Científica, v. 22, n. 4, 2010.

PERRENOUD, Philippe. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*- Porto Alegre: ARTEMED, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2009.

REIS, Minervina Joseli Espínola. *O olhar do professor-aluno na sua formação acadêmica: avanços e desafios*. Salvador: Editor RGBA, 2003.

SILVA, E.M. da. *PIBID/UNEB como política de formação inicial e continuada de professores: potencialidades e desafios*. IN: SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, UNEB, Salvador, Jul, 2012.

\_\_\_\_\_, *A Iniciação à Docência no processo da aprendizagem docente: Um estudo no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência PIBID / CAPES na universidade do Estado da Bahia – UNEB*. 2016. Disponível em <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/21822/1/ELIENE%20MARIA%20DA%20SILVA.pdf>. Acesso em 28/11/2017 às 09:13.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17.ed- Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TOLEDO, Elizabeth; ARAUJO, Fabíola Peixoto de; PALHARES, Willany. *A formação dos professores: tendências atuais*. Pesquisa na prática pedagógica (fundamentação) normal superior. EAD UNITINS / EDUCON: Palmas-TO, 2005 <http://www.uneb.br/pibid/files/2016/03/1157-consu-Res.-Regimento-Geral-PIBID-1.pdf>. Acesso em 25/10/2016 às 10:38.

UNEB. Pró-Reitoria de Pesquisa e Ensino de Pós-Graduação – *PPG Regulamento Geral da Pós-Graduação Stricto Sensu*. Disponível em <http://www.uneb.br/files/2009/10/REGIMENTO-GERAL-DA-UNEB-2012.pdf> Acesso em 10/09/2017 às 14:32.

## APÊNDICE 1

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado (a) e/ou participar na pesquisa de campo referente ao projeto/pesquisa intitulado(a) PIBID: SABERES E HABILIDADES EM CONSTRUÇÃO NA FORMAÇÃO DOS LICENCIANDOS EM LÍNGUA PORTUGUESA DA UNEB- CAMPUS IV, desenvolvida(o) por Daiane Cezar e Taise fontes. Fui informado (a), ainda, de que a pesquisa é [coordenada / orientada] por Girleide Ribeiro, a quem poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa. Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é buscar as contribuições do programa PIBID para a formação docente.

O acesso e a análise dos dados coletados (questionários e relatórios semestrais) se farão apenas pelo (a) pesquisador (a) e/ou seu(s) orientador (es) / coordenador(es). Fui ainda informado (a) de que posso me retirar desse (a) estudo / pesquisa / programa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento ou sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Jacobina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2017.

Assinatura do (a) participante: \_\_\_\_\_

Assinatura do (a) pesquisador (a): \_\_\_\_\_

## APÊNDICE 2



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – CAMPUS – IV – JACOBINA

Prezado Bolsista ID:

O questionário abaixo se refere a uma pesquisa de campo a respeito das contribuições do PIBID (Programa institucional de iniciação à docência) para a formação docente. Sendo assim solicito a vossa contribuição nessa etapa que favorecerá a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Os dados coletados serão analisados estaticamente, e utilizados unicamente para fins acadêmicos. Sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento e construção do trabalho.

### QUESTIONÁRIO AVALIATIVO SOBRE O PIBID

Nome \_\_\_\_\_

Semestre\_\_\_\_\_ Período de atuação no Programa\_\_\_\_\_

#### **Possíveis contribuições do PIBID para os saberes e prática docente dos futuros professores**

1-O PIBID promove uma valorização dos cursos de formação de professores.

( )Concordo            ( )Discordo            ( )Sem opinião

Comentário:

---



---

2- As atividades no PIBID permitem maior aproveitamento nas disciplinas pedagógicas de meu curso.

( )Concordo            ( )Discordo            ( )Sem opinião

Comentário:

---



---

3-As atividades no PIBID me permitem interrelacionar, na universidade, as disciplinas de conteúdo específico e as disciplinas de formação pedagógica.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---



---

4-A bolsa foi o principal motivo que me levou a participar do PIBID

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---



---

5-A qualidade do ensino na escola em que atuo é afetada pelas ações do PIBID.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---



---

6- No momento atual considero que o PIBID melhorou meu entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Comentário:

Concordo       Discordo       Sem opinião

---



---

7-No momento atual considera que o PIBID ampliou minha visão sobre a atividade docente.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---

---

8- No momento atual considera que o PIBID ampliou minha visão sobre o contexto escolar.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---

---

9- A participação no PIBID reforça meu desejo de permanecer na Licenciatura.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---

---

10- No PIBID, o trabalho em equipe realizado na escola, amplia meus conhecimentos sobre a educação.

Concordo       Discordo       Sem opinião

Comentário:

---

---