



O PIBID E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: UMA POLÍTICA PÚBLICA VOLTADA PARA A MELHORIA DA ESCOLA – A PERCEÇÃO DOS EGRESSOS

PIBID AND TEACHER TRAINING:
A PUBLIC POLICY FOCUSED ON IMPROVING SCHOOLS – THE PERCEPTION
OF GRADUATES

PIBID Y FORMACIÓN DE PROFESORES:
UNA POLÍTICA PÚBLICA ENFOCADA EN MEJORAR LAS ESCUELAS: LA
PERCEPCIÓN DE LOS GRADUADOS

Andrêssa Silva Rodrigues

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0002-6227-1338>

Colégio Galileu - Vitória da Conquista - BA - Brasil

Daelcio Ferreira Campos Mendonça

ORCID Id: <https://orcid.org/0000-0001-6355-6979>

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) - Brasil

Edcleide da Silva Pereira Novais

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4099-0750>

Mestre em Educação em Ciências (UNEB) - SMEC/Iguai/BA - Brasil

DOI: 10.22481/poliges.v2i2.9083

Resumo: Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que teve como foco comparar os saberes-fazeres de pedagogos que participaram do PIBID e os que não tiveram a experiência de participar do Programa. Neste sentido, objetivou-se analisar em que medida os conhecimentos adquiridos no âmbito do PIBID colaboraram para construir os saberes e fazeres docentes. O estudo fundamentou-se nos autores: Gatti (2013-2017), Pimenta (1999) e Tardif (2000) que discutem os saberes-fazeres da formação de professores. Para isso, a pesquisa foi realizada por meio digital (e-mail), fizeram parte desse estudo 12 (doze) professores, sendo seis que participaram e seis que não participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) que tiveram atuação na Educação Básica. A pesquisa constatou-se que os professores que participaram do Programa percebem maior apreensão dos saberes-fazeres por terem sido bolsistas, por compreender que um saber é aliado a outro e que o contato com a prática fez toda diferença em seus anos iniciais em sala de aula. Contudo, evidencia-se que, os professores que não

participaram do Programa sentiram dificuldades para adquirir os saberes-fazer, especialmente os que abordam a prática, pois não tiveram contato com a sala de aula.

Palavras-chave: Formação de Professores; Saberes-fazer; PIBID; Prática

Abstract: This article presents the results of a survey that focused on comparing the know-how of pedagogues who participated in PIBID and those who did not have the experience of participating in the Program. In this sense, the objective was to analyze to what extent the knowledge acquired in the scope of PIBID collaborated to build the knowledge and teaching practices. The study was based on the authors: Gatti (2013-2017), Pimenta (1999) and Tardif (2000) who discuss the know-how of teacher education. For this, the research was carried out by digital means (e-mail), and 12 (twelve) teachers took part in this study, six of whom participated and six who did not participate in the Institutional Teaching Initiation Scholarship Program (PIBID) who were active. in Basic Education. The research found that teachers who participated in the Program perceive greater apprehension of the know-how for having been scholarship holders, for understanding that one knowledge is allied to another and that the contact with the practice made all the difference in their early years in the classroom. class. However, it is evident that the teachers who did not participate in the Program felt difficulties in acquiring the know-how, especially those that address the practice, as they had no contact with the classroom.

Key words: Teacher Education; know-hows; PIBID; Practice

Resumen: Este artículo presenta los resultados de una encuesta que se enfocó en comparar el saber hacer de los pedagogos que participaron en PIBID y los que no tuvieron la experiencia de participar en el Programa. En este sentido, el objetivo fue analizar en qué medida los conocimientos adquiridos en el ámbito del PIBID colaboraron para construir el conocimiento y las prácticas docentes. El estudio se basó en los autores: Gatti (2013-2017), Pimenta (1999) y Tardif (2000) quienes discuten el saber hacer de la formación docente. Para ello, la investigación se realizó por medios digitales (correo electrónico), y en este estudio participaron 12 (doce) docentes, seis de los cuales participaron y seis que no participaron del Programa de Becas de Iniciación Docente Institucional (PIBID) que fueron activo. en Educación Básica. La investigación encontró que los docentes que participaron en el Programa perciben una mayor aprehensión del saber hacer por haber sido becarios, por entender que un conocimiento se alía con otro y que el contacto con la práctica marcó la diferencia en sus primeros años en el salón de clases. clase. Sin embargo, es evidente que los docentes que no participaron del Programa sintieron dificultades para adquirir el saber hacer, especialmente los que abordan la práctica, como sí lo tuvieron en el contacto con el aula.

Palabras clave: Formación de profesores; conocimientos técnicos; PIBID; Práctica

Introdução

A presente pesquisa se baseia na comparação dos saberes-fazer dos pedagogos formados, em dois blocos: os que entraram no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e os que não tiveram a experiência de

participar do Programa. Isto, frente aos saberes necessários à docência adquiridos pelos professores que se Licenciaram em Pedagogia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) de Itapetinga-BA, em seu primeiro ano de atuação como profissionais docentes da rede pública municipal de ensino.

A escolha por este tema se justifica devido a importância de ter uma política pública educacional de formação que visa a melhoria na prática docente dos professores da Educação Básica. Para as políticas públicas educacionais que abordam esta temática, a formação docente pode transformar as práticas pedagógicas dos professores e as pesquisas educacionais. Com este estudo buscamos as possíveis contribuições desta política desenvolvida na Universidade com vista a melhoria da qualidade da educação.

O PIBID é uma ação do Ministério da Educação (MEC) juntamente com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a formação dos licenciandos e futuros professores, possibilitando a elevação da qualidade da formação inicial e contribuindo na articulação teoria – prática, Universidade e Educação Básica (PORTARIA CAPES, 2016). Estas iniciativas de valorização e investimento na formação docente ocorreram por causa da desvalorização do Magistério.

Segundo Gatti (2013), as iniciativas de Programas e políticas de formação de professores têm favorecido a formação inicial e promovido o contato mais próximo e dinâmico com as experiências do fazer pedagógico e da prática em sala de aula, contribuindo para que os professores tenham um olhar mais cuidadoso e central, como personagens que disseminam o conhecimento.

Para Gatti (2013) e Pimenta (1999) a importância da formação de professores proporciona os saberes construídos a partir da prática. O modo como a teoria e a prática se articula, na inserção do licenciando no espaço escolar, é de suma importância, visto que a prática pedagógica é o núcleo do processo de formação.

Portanto, investigar o PIBID na atuação dos egressos dos cursos de licenciatura, é reafirmar a importância dessa política educacional para a qualificação dos futuros professores por meio da inserção em situações concretas de ensino.

Para isso, esse estudo fará um comparativo dos professores que participaram do Programa e os que não participaram.

Partindo dessa premissa, a pesquisa tem por objetivo analisar em que medida os conhecimentos adquiridos no âmbito do PIBID colaboraram para construir os saberes e fazeres docentes. De forma específica, verificou-se se os saberes construídos por meio da experiência foram significativos e colaboraram para definir sua prática enquanto ser bom professor; e identificar em que medida as experiências dos anos iniciais permitiram confrontar os conhecimentos pedagógicos vivenciados pelo PIBID para aperfeiçoamento da prática.

A proposta de estudar o PIBID e suas possíveis influências nos anos iniciais de egressos dos subprojetos da UESB se deu pelo fato do Programa ser uma das políticas públicas de formação de professores e programa com mais assertiva em esfera nacional, referente à qualificação da formação e valorização dos professores e dos cursos de Licenciatura. Além do que o grande número de pesquisas científicas e divulgação de trabalhos desenvolvidos por bolsistas durante a participação no programa, promoveu e ainda promove, mesmo com os cortes no programa, experiências de práticas vivas e ricas nas formas de se fazer e pensar à inserção da docência.

O presente estudo fundamenta-se, para análise da categoria central “saberes necessários à docência” nos seguintes autores: Gatti (2013-2017), Pimenta (1999), Tardif (2000), os quais discutem a formação inicial de professores e dos saberes-fazeres da profissão – o saber da experiência, dos conhecimentos e saberes pedagógicos, são saberes que intervêm na prática docente, bem como na construção da identidade do ser professor, pois apresenta os percalços da construção na profissão docente.

O primeiro tópico deste estudo apresentou a formação de professores como uma articulação das políticas educacionais para melhoria da Educação Básica, o segundo expôs os resultados que foram alcançados pelo PIBID da UESB, como uma política de formação consubstancial para a formação desses bolsistas; o

terceiro traz o percurso percorrido pela pesquisa; e o último tópico discorre sobre a percepção de prática e formação construída pelos egressos.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: a articulação das políticas educacionais para melhoria da Educação Básica

A natureza do trabalho docente está relacionada ao ato de ensinar, que proporciona contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados. Assim, é papel da licenciatura desenvolver nos futuros professores conhecimentos e habilidades para a construção dos saberes-fazeres da docência a partir de necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano (PIMENTA, 1999).

Os autores Gatti (2013-2017), Pimenta (1999) e Tardif (2000) falam dos saberes da experiência que constituem a profissão docente, dos quais são necessários a serem mobilizados conhecimentos da teoria da educação e didática para compreender o ensino como realidade social, que desenvolva desde a formação inicial a investigação sobre a sua própria atividade e objeto de pesquisa, a prática. Faz-se necessário ressaltar a construção da identidade do professor, para ser discutido os saberes-fazeres dos docentes e da relevância das políticas educacionais no processo de formação de professores.

Os pressupostos acerca da construção da identidade, segundo Pimenta (1999), permeiam um processo de construção do sujeito historicamente situado, sujeito este que compreende seu papel enquanto professor e reconhece a função da sua profissão. A construção da identidade do professor se dá a partir da análise e constante reflexão do significado social da profissão, da renovação de práticas consagradas que permanecem significativas, práticas essas dotadas de saberes que são proveitoso aos anseios da realidade. Também é construída a partir do significado que cada professor, sendo ator do seu processo de conhecimento, atribui valores às suas práticas cotidianas que são carregadas desse processo de significação e de como encara a vida como/de professor. De acordo com a autora

citada acima, isto também se dá “a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos”(PIMENTA, 1999, p. 19).

A identidade do professor não é separada do ser, ela é única e complexa. Está não só atrelada, como afirma Tardif (2000), das suas atividades com a própria docência, mas das experiências e valores que tem de vida, a sua existência é caracterizada pela sua profissão a partir da forma que se percebe com sua cultura, seus valores e suas ideias. O autor acrescenta referente aos saberes-fazeres dos professores que “os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem variável, de acordo com cada ocupação” (TARDIF, 2000, p. 211).

São variáveis, devido a construção do processo contínuo de aperfeiçoamento, o autor afirma que os professores devem desenvolver de forma progressiva, saberes oriundos de sua própria atividade, ou seja, do próprio exercício da prática.

Para melhor delineamento, o quadro abaixo demonstra os saberes que os professores podem adquirir nos anos iniciais para o seu fazer pedagógico em sala de aula, de acordo com Pimenta (1999) e Tardif (1991).

QUADRO 1 - Os saberes da docência (PIMENTA 1999); (TARDIF 1991)	
<i>A experiência</i>	<p>Esse saber está relacionado aos saberes que os alunos tem dos diferentes professores em toda sua vida. Experiências que lhes permite dizer “quais foram os bons professores, quais eram bons em conteúdos mas não em <i>didática</i>, isto é, não sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto é, contribuíram para sua formação humana.” (PIMENTA, 1999, p. 20). Também percebem o professor através da experiência socialmente acumulada, das mudanças históricas, da não valorização dos professores, do papel desenvolvido em diferentes escolas e do seu papel social. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao seu ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam.”(Ibidem, 1999, p. 20).</p> <p>“Esses saberes brotam da experiência e são por elas validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de <i>habitus</i> e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. O que caracteriza, de um modo global, esses saberes práticos ou da experiência, é o fato</p>

	de se originarem da prática cotidiana da profissão, e serem por ela validados. Os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência.” (TARDIF, 1991, p. 221-27)
<i>O conhecimento</i>	<p>O saber do conhecimento está implicado em refletir e discutir as questões acerca do seu conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura e dos conhecimentos acumulados historicamente, de refletir e ponderar sobre o porquê os conhecimentos específicos devam ser estudados pelo alunos dos cursos de licenciatura e deles poderem refletir sobre esses conhecimentos ao lecionarem. Prepara os alunos para o “nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas sociais” Requer dos professores “preparação científica, técnica e social”.</p> <p>“Para isso, a finalidade da educação escolar na nossa sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, compará-los e confrontá-los.” (PIMENTA, 1999, p. 23). Discutir esses conhecimentos específicos que fazem parte da licenciatura, constitui um segundo passo na construção da identidade dos professores dos cursos de licenciatura.</p>
<i>Saberes pedagógicos</i>	<p>Os alunos de licenciatura estudados por Pimenta (1999) em sua pesquisa, demonstraram que de certa forma “há um reconhecimento de que para saber ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos didáticos.” (Ibidem, 1999, p. 24). A autora aponta que a construção dos saberes pedagógicos tem de ser a partir das necessidades pedagógicas postas pelo real para além dos esquemas das ciências da educação. “O retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes constituídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de chegada).” Ou seja, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.</p> <p>A prática social como ponto de partida que possibilita a ressignificação dos saberes pedagógicos na formação dos professores. Os saberes adquiridos pela formação se dá a partir da aquisição de experiências, ou seja, de tomar a prática existente como referência. “O futuro profissional não pode constituir seu saber-fazer senão a partir de seu próprio fazer... Os profissionais da educação, em conto com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem</p>

	<p>suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.” (PIMENTA, 1999, p. 26-27).</p> <p>“Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções produzidas por reflexões sobre a prática educativa ao sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas, mais ou menos coerentes, de representações e de orientações da atividade educativa.” (TARDIF, 1991, p. 219)</p> <p>O autor descreve que essa “doutrina pedagógica” é centrada na ideologia da escola nova. Que são incorporados à formação profissional dos professores, oferecendo um arcabouço ideológico à profissão.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Fonte: Autores.

Esses saberes da docência são refletidos na carreira profissional, pois segundo Tardif (2000, p. 225) a “carreira revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor”. Em uma dimensão histórica, a carreira permite com que perceba de forma mais clara os saberes, do *fazer* e do *ser* professor, sendo estes incorporados nas atitudes de acordo a sua socialização na profissão. Outro ponto que suscita a partir dessa construção, é o exercício das práticas dos professores, que é ancorado em teorizações e teorizações que geram práticas, em movimento recorrente, são elas:

Domínio de conhecimentos: quer em áreas de especialidade, quer de natureza pedagógica; sensibilidade cognitiva: capacidade ampliada pela visão dos conhecimentos em seus sentidos lógicos e sociais, em seus contextos, aliados à compreensão das situações de aprendizagem e dos que irão aprender; capacidade de criar relacionamentos didáticos frutíferos: ter repertório para escolhas pedagógico-didáticas, saber lidar com as motivações e as formas de expressão das crianças e jovens; condições de fazer emergir atitudes éticas entre interlocutores (GATTI, 2013, p 53).

A formação de professores deve subsidiar o espírito político no desenvolvimento das práticas pedagógicas, ao levar ao exercício profissional de poder analisar o projeto de educação, poder acreditar na capacidade de aprendizado dos alunos. Para isso, é de fundamental importância compreender que a prática

pedagógica se faz no espaço/tempo dotada de conhecimentos e cultura, os saberes pedagógicos e a identidade do professor perpassa por essa construção.

Por isso é ressaltado nas correntes teóricas a importância de formar bem os professores da educação básica, embasados em uma filosofia da educação social. Gatti (2013) fala da importância de repensar as dinâmicas formativas desses docentes trazendo a inquietação, até que ponto os cursos de licenciatura estão formando atualmente professores aptos de responder aos desafios da escola e da educação na atualidade, desafios esses que propiciem condições de aprendizagem efetiva aos alunos através dos contextos sociais e culturais. Isso nos conduz a ponderar sobre o que consideramos como qualidade na educação escolar.

A qualidade da educação, pressupõe uma política pública articulada com as definições que está na Constituição Federal de 1988, a partir de dois contextos; primeiro, de uma política educacional neoliberal, no qual visa demonstrar os índices do desempenho escolar e que não promove a qualidade da educação, pois restringe o desenvolvimento humano; segundo, a qualidade na educação é entendida como desenvolvimento humano, qualidade no ensino, na formação de professores, nas práticas pedagógicas, nos materiais didático-pedagógicos e na infraestrutura escolar.

Na Constituição Federal de 1988 a qualidade da educação, está garantida de forma clara nos seguintes artigos da constituição: “Art. 206. VII - garantia de padrão de qualidade.” Refere-se a um princípio do ensino que deverá oferecer todas as condições para que o aluno tenha a liberdade de aprender e todas as condições para o acesso e permanência na escola, isto equivale a financiamentos e investimentos que corroborem em políticas públicas que garantam a qualidade no ensino, a uma escola que ofereça materiais didático-pedagógicos, uma melhor condição de trabalho aos profissionais docentes e que possam aperfeiçoar sua prática. Bem como, investimento na formação continuada de professores que supram as condições de ofertar a esse ensino.

Gatti (2017), aponta para uma reflexão da complexidade da formação de professores na construção de caminhos para a transformação do cenário atual, das ações educacionais na educação básica, no qual surgiu demandas contra a

interação dessa formação. Através de movimentos passou-se cobrar a diminuição das desigualdades no sistema escolar “tendo no horizonte as lutas por dignidade social por parte de vários segmentos populacionais, e a meta de se conseguir equidade quanto ao usufruto de bens sociais e educacionais” (ibidem, p. 734). Nessa conjuntura, a formação de professores e as políticas educacionais e de formação devem garantir aos professores a capacidade de exercer práticas que fomentem aprendizagens efetivas e significativas.

A Política Nacional de Formação de Professores (Lei nº 11.502, de julho de 2007) surgiu pelas necessidades das redes educacionais municipais e estaduais, dada aos desafios educacionais constantes da contemporaneidade para formação de professores, surgiu a necessidade de implementar novas políticas à docência, voltadas para suprir os anseios na educação básica. É a partir dessa Lei, conferiu a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009 institui a política de formação de professores no fomento a programas de formação inicial e continuada – uma prioridade do Ministério da Educação. Esta política tem como objetivo assegurar a qualidade da formação de professores que irão atuar ou já se encontram atuando na educação básica, busca também expandir a oferta e melhorar a qualidade nos cursos de formação dos docentes.

São programas dessa política de formação: o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), a Universidade Aberta do Brasil (UAB) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é uma política educacional voltada às ações formativas nos cursos de licenciatura, desde a sua criação no ano de 2007 e sua implementação, tem como finalidade fomentar a iniciação à docência e melhor qualificá-la, com o intuito de melhorar o desempenho da educação básica.

A partir do próximo tópico será suscitado o delineamento do PIBID enquanto política de formação na sua trajetória dos bolsistas da UESB, traçando como essa política educacional possibilitou problematizar a formação e prática desses bolsistas. Para a partir dessa compreensão dos contributos do Programa, avaliarmos o

impacto dessa política sobre as formações docentes dos egressos nos anos iniciais de docência.

O PIBID UESB: refletindo sobre algumas pesquisas no âmbito da Instituição

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) iniciou-se na UESB, a partir da aprovação no Edital Capes 02/2009. A UESB participou de todos os Editais lançados pela Capes abrindo espaço assim para o processo de colaboração com a valorização da formação inicial docente e fortaleceu o vínculo da Universidade com a Educação Básica. O PIBID UESB busca a inclusão de alunos dos cursos de licenciatura nas instituições públicas de ensino, com objetivo principal o aperfeiçoamento da formação docente. Outrossim, com a experiência do PIBID, alguns estudos e pesquisas foram realizados no âmbito da UESB. Debruçar-nos-emos sobre alguns destes estudos. Em tempo, focaremos nos estudos que tratam sobre a formação inicial docente.

Trataremos aqui do delineamento de algumas pesquisas na época de atuação dos bolsistas da UESB, no qual demonstram suas ações nos projetos que estavam engajados. Os estudos de Brandão (2016), Chapani (2016), Barbosa (2018), Matias (2014) mostram as ações desenvolvidas por suas pesquisas entorno de aspectos socioambientais na escola do campo, inovação pedagógica, gestão escolar participativa, formação docente a partir do contexto interdisciplinar. Aqui centra-se a importância de relatar como era desenvolvido as ações e práticas de alguns bolsistas para que possa ser analisado os contributos de professores nos seus primeiros anos de atuação, após sua formação.

Na pesquisa de Brandão (2016) “*ações socioambientais na escola do campo: a metodologia participativa no programa institucional de bolsas de iniciação à docência (PIBID) interdisciplinar-educação ambiental (EA)*” concentrou em uma escola localizada no interior da Bahia, zona rural, com uma turma do 6º ano e teve como objetivo analisar a metodologia participativa em atividades interdisciplinares que permitisse a interlocução entre Educação Ambiental, Educação do Campo e os

saberes da Matemática. Através de entrevistas foi analisado através de um mapeamento os impactos expostos pelos alunos na localidade em que residem, apontaram a caça, o desmatamento, o uso de agrotóxicos e a poluição dos rios.

Para a conscientização do impacto do homem ao meio ambiente, os bolsistas elaboraram um jogo de tabuleiro com os temas abordados no diagnóstico. Perceberam que através de uma metodologia participativa os estudantes participam de forma mais ativa e crítica do processo, esta escolha de metodologia os permitiu, segundo o autor a interlocução entre os conhecimentos da Educação Ambiental e Educação no Campo, pois permitiu uma melhor compreensão dos problemas socioambientais que afetam os camponeses. De acordo os autores estas ações os permitiu na preparação de metodologias mais participativas.

A pesquisa de Chapani (2016), *“inovação pedagógica: possibilidades vislumbradas no contexto de um subprojeto em educação em ciências”*, os licenciados centram suas ações em inovações através da seleção e organização dos conteúdos e metodologias de ensino. Através de sequência didática, os bolsistas desenvolveram as atividades na escola durante cinco semanas sobre educação sonora em uma turma do 6º ano, depois de finalizado refletiram sobre os resultados apresentando relatos de experiência, relatórios e no seminário local do Programa.

Através da sequência didática efetivada, a partir da análise do estudo de Chapani (2016), perceberam o envolvimento dos estudantes nas atividades realizadas, outro ponto que também notaram (através de questionários e produções dos alunos) a aprendizagem dos conteúdos trabalhados foi satisfatória. Atribuíram o sucesso da atividade, por meio de um tema que tinha significado para os educandos e pela metodologia que estimulava a participação e a criatividade dos alunos.

A análise feita pelos autores da pesquisa, sobre o PIBID enquanto espaço de formação dos licenciandos, destacou que considera-o como indicador relevante de avanços e de perpetuar inovações e práticas. Entretanto, sinaliza que o trabalho coletivo ficou restrito só às ações do PIBID, já que afirmam que tiveram dificuldades em envolver mais atores educativos na proposta.

A pesquisa de Barbosa (2018) “*o Pibid na formação docente na gestão escolar participativa*” identificou a gestão escolar democrática e participativa como um processo em construção para uma escola fomentadora de emancipação social. Barbosa (2018) afirma que as vivências e experiências tidas no PIBID contribuíram para a qualidade de suas futuras atuações, seja na docência ou na gestão escolar. Foi uma pesquisa de campo para reestruturar e refletir sobre a função social da escola, relataram que a experiência foi crucial para compreender o cotidiano escolar e seus processos pedagógicos na gestão pedagógica. A autora ainda demonstra que a gestão escolar permitiu com que construíssem um espaço de prática na escola, para que pudessem identificar os desafios e perspectivas possíveis de soluções.

A análise dos bolsistas foi de o conselho de classe deixava lacunas na gestão pedagógica, afirmando que para que a gestão pedagógica ocorra, é necessário todos do âmbito escolar compreendam suas atribuições e funções, no coletivo pensar a função social da escola.

Já a pesquisa de Matias (2014) “*um relato de experiência do Pibid interdisciplinar: observação, narrativas e formação docente*”, o qual teve como objetivo a compreensão de que é no cotidiano das escolas que estabelece o compromisso com a inclusão de crianças com necessidades especiais, valorizando suas características pessoais, as singularidades físicas e emocionais. O autor afirma que o PIBID é um grande incentivador e os proporcionaram valorizar mais os estudos, a pesquisa teve como instrumento a observação e após esse momento eles colocaram em prática suas experiências.

A ação dos bolsistas foi desenvolvida no pré II sobre o tema - *Identidade e Cidadania* com o intuito de valorizar a identidade da criança revelando sua autoestima. Realizaram duas atividades, a primeira delas foi uma roda de conversa sobre o livro “Rosita Maria Antonia Martins da Silva” da autora Ana Terra. A segunda parte da ação foi uma dinâmica que continha o nome das crianças e que elas pudessem identificá-lo. De acordo com os autores, esse trabalho teve grande relevância para a construção da identidade das crianças, pois permitiu que elas

interagissem no ambiente reconhecendo suas particularidades individuais e das diversidades com respeito.

Matias (2014) e Babosa (2018) afirmam que o Programa anseia em contribuir para diminuir o processo de exclusão escolar social, de crianças, jovens e adolescentes com deficiência. E, ressaltam que o programa é muito significativo e ajuda-os a valorizar seus estudos, e permitiu com que eles fossem preparados para identificar essas características e trabalhar de uma forma que atenda às necessidades das crianças com deficiências.

As pesquisas demonstradas aqui reforçam o objetivo orientador do Programa em análise enquanto política pública de valorização do magistério e aproximação dos licenciandos com a prática docente, do quanto suas ações possibilitadas por este programa fez com que eles se sentissem mais preparados para o começo da carreira na educação básica. Pois permitiu pensar e refletir a prática em sala de aula, de como é crucial lutar para que políticas públicas educacionais e de formação de professores sejam garantidas nas Instituições de Ensino Superior e na Educação Básica. Por isso, no próximo tópico a pesquisa irá trazer o estudo a partir da percepção desses professores em seus anos iniciais de carreira, após formação e por ter participado do Programa, saber em como esse programa lhe foi significativo nos seus saberes pedagógicos.

Um caminho para avaliar os possíveis impactos do egressos do PIBID

A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois aprecia uma relação entre o mundo real e o sujeito, que é tido como indissociável, não pode ser traduzido em números (FLICK, 2009, p. 25). Diferente da pesquisa quantitativa, “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimento, em vez de simplesmente encará-la como uma variável a interferir no processo” (FLICK, 2009, p. 25). Sendo parte do processo de pesquisa a subjetividade dos sujeitos pesquisados, assim como do pesquisador. A pesquisa é descritiva, tendo como foco principal o processo.

Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (PRODANOV *et al*, 2013, p. 70).

Ao ser descritiva, é imprescindível que o pesquisador ultrapasse essa linha, buscando acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. A natureza desta pesquisa é básica, pois “envolve verdades e interesses universais, procurando gerar conhecimentos novos úteis para o avanço da ciência, sem aplicação prática prevista” (PRODANOV *et al*, 2013, p. 126).

A pesquisa foi realizada por meio digital (e-mail) e fizeram parte desse estudo 12 (doze) professores, sendo desses 6 (seis) que participaram e 6(seis) que não participaram do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)do curso de graduação Pedagogia que tiveram atuação na Educação Básica.

A coleta de dados foi feita a partir de questionários, que é a realização da pesquisa que tem como pré-requisito a elaboração de um impresso próprio com questões a serem formuladas na mesma sequência para todos os informantes, “deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que expliquem a natureza da pesquisa e ressaltem a importância e a necessidade das respostas, a fim de motivar o informante.” (MARCONI *et al*, 2003, p. 197). Todos responderam na íntegra o questionário.

Os questionários foram de múltipla escolha baseados nos saberes – fazeres descritos por Pimenta (1999), são eles: os saberes da docência - a experiência; o conhecimento; saberes pedagógicos.

O método para analisar os questionários foi indutivo e descritivo, não se delimitou somente a descrever os dados, mas “acrescentar algo ao questionamento existente sobre o assunto. Para tanto, ele terá que fazer um esforço de abstração, ultrapassando os dados, tentando possíveis explicações, configurações e fluxos de causa e efeito” (GIL, 2002, p. 176). A análise dos resultados foi feita a partir dos saberes apresentados por Pimenta (1999) que norteiam os saberes da docência - a experiência; o conhecimento e do saberes pedagógicos.

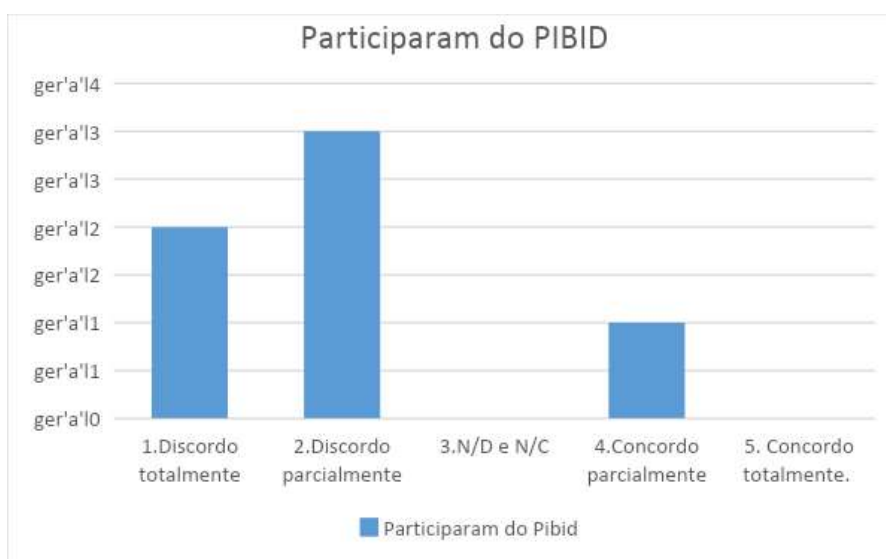
O PIBID E A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES: uma política pública voltada para a melhoria da educação – a percepção dos egressos

A análise de dados fundamentou-se na apreciação comparativa dos saberes-fazer ligados à docência adquiridos pelos professores que participaram do Programa e os que não participaram.

Os resultados foram discutidos a partir de três tópicos: no primeiro, abordamos os saberes da experiência, para compreender de que forma colaboraram para definir sua prática enquanto ser bom professor; no segundo, discutimos se os saberes da experiência possibilitaram adquirir conhecimentos na Universidade, como aluno das disciplinas de Didática, Metodologias, planejamento e avaliação; e no terceiro abordamos os saberes pedagógicos didáticos, para entender se em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, obtiveram instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas. A análise se dará principalmente à luz dos saberes-fazer descritos por Pimenta (1999) e Tardif (1991) referenciados nesse artigo.

CATEGORIA A: Ao ingressar no PIBID já possuía os saberes da experiência do que é ser bom professor que possibilitou validar a vivência individual e coletiva para fundamentar as competências no exercício da prática.

Gráfico 1: Professores que participaram do PIBID



Fonte: Autores

6 (seis) professores responderam a afirmativa, sendo que 2 (dois) professores discordam totalmente, 3 (três) discordam parcialmente 1 (um) concordou parcialmente. A maioria dos professores discordaram parcialmente da afirmativa, pois segundo Tardif (1991) “esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”, como os professores que participaram da pesquisa não tiveram contato com a prática em sala de aula, antes de ingressarem no Programa, não há possibilidade de validar a experiência da prática sem antes a ter exercido. Apenas uma participante da pesquisa havia tido contato com a sala aula antes de iniciar a graduação. E descreve sua experiência da seguinte forma:

Sim. Em 1996, durante o estágio obrigatório para concluir o 2º grau, mesmo fazendo Ciências Contábeis, devido à falta de professora na época assumi uma turma de 2ª série por 4 meses numa escola pública aqui do município. Caí de paraquedas sem experiência nenhuma, foi muito difícil. Uma sala com 37 crianças e eu sem didática nenhuma e a única forma de avaliar era os testes e as provas. (PROFESSOR 1)

Com relação ao Programa ela discorreu: “O PIBID foi pra mim o divisor de águas, o que sei em relação a sala de aula, no que se refere a didática, a metodologia, planejamento e avaliação aprendi enquanto bolsista do programa”. (PROFESSOR 1)

Esses saberes fazeres da experiência que brotam da prática como Tardif (1991) menciona, incorpora-se à vivência individual e coletiva na forma de hábitos ou habilidades, de saber fazer e saber ser. Incorporados no que já tinha como experiência do que é ser bom professor, pelas vivências tidas enquanto alunos no decorrer da vida, antes de ingressarem na licenciatura. Dessa forma, o autor ainda salienta que o professor além de conhecer sua matéria e/ou disciplina e os conhecimentos da ciência da educação, não deve deixar de considerar a sua experiência cotidiana com os alunos.

Por isso, o PIBID foi e continua sendo um Programa que possibilita a vivência e desenvolvimento desse saber-fazer nos professores, modificando sua prática e os

preparando para seus anos iniciais em sala de aula. É um Programa que contribui na formação da identidade do professor, permitindo estarem melhores preparados nos seus anos iniciais na Educação Básica. Foi pensando nessa preparação formativa que os estudantes deveriam ter antes de assumir uma sala de aula, que as políticas de formação de professores foram pensadas e articuladas. A finalidade do Programa é justamente:

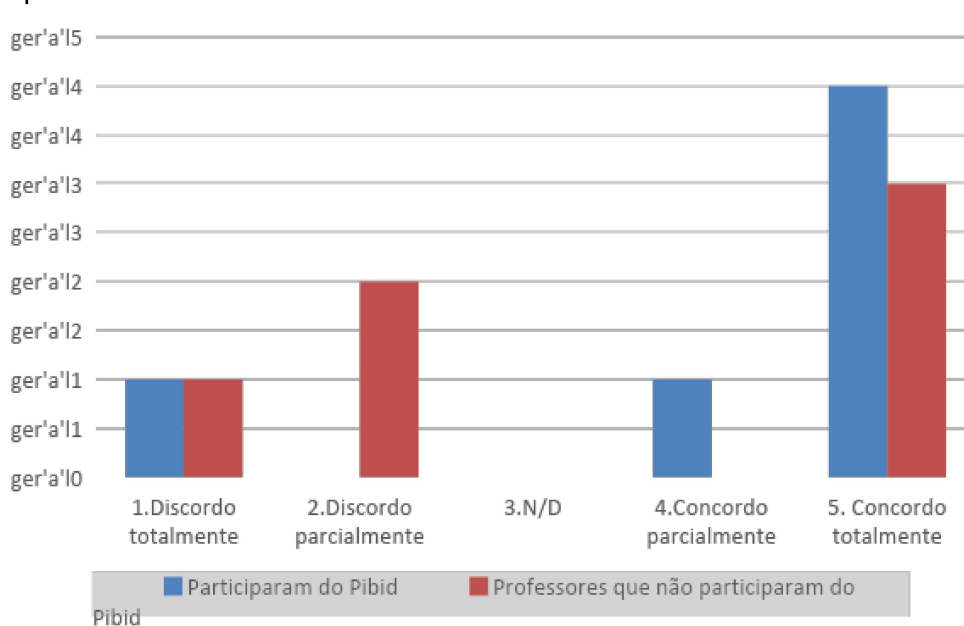
Incentivar os jovens a reconhecerem a relevância social da carreira docente; promover a articulação teoria-prática e a integração entre escolas e instituições formadoras; e contribuir para elevar a qualidade dos cursos de formação de educadores e o desempenho das escolas nas avaliações nacionais e, conseqüentemente, seu IDEB (BRASIL, 2010).

Esta política educacional atende aos objetivos por acreditar que a escola é o meio de assegurar aos alunos a apropriação da experiência social e historicamente constituída na ciência, na arte, na filosofia, visando o desenvolvimento na formação integral do cidadão. De acordo com Matias (2014), o PIBID serve como construção formativa para o desenvolvimento profissional dos licenciandos em todas as áreas, inclusive na Pedagogia.

Para tecermos mais sobre o delineamento dos saberes – fazeres da experiência, analisemos a afirmativa que os professores responderam na próxima categoria.

CATEGORIA B: os saberes da experiência dos seus professores foram significativos e colaboraram para definir a sua prática enquanto definição do ser bom professor.

Gráfico 2: Respostas referentes aos saberes da experiência adquiridos através dos diferentes professores.



Fonte: Autores

De acordo com o gráfico acima, a maioria dos professores que participou da pesquisa concorda totalmente que as experiências que tiveram com seus professores contribuíram para que definissem como seria sua prática e de como seria constituída seu fazer docente (sendo que 7 professores concordaram totalmente, 1 concordou parcialmente, 2 discordaram parcialmente e 2 discordaram totalmente). Os saberes da experiência estão implicados tanto na produção que os professores fazem no cotidiano, no processo permanente de reflexão sobre sua prática, quanto nos saberes de sua experiência enquanto aluno através do contato com diferentes professores em toda sua vida, como menciona Pimenta (1999). Esta relação lhes permitiu dizer quais eram bons em conteúdo, mas não em didática, isto é, não sabiam ensinar. Salienta-se, que “também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, as mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização profissional, a não valorização social e financeira dos professores” (Ibidem, 1999, p. 20).

Dos professores que discordaram 1 fez parte do Programa e os outros 3 não. Isso demonstra que só esse saber da experiência por si só não é suficiente para

colaborar na prática e na definição de ser bom professor, a prática precisa ser validada e os conhecimentos científicos e pedagógicos precisam ser considerados.

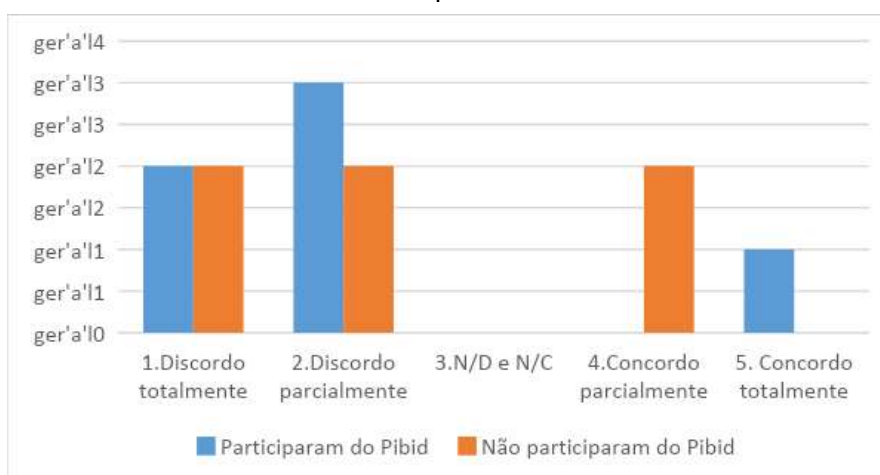
Pimenta (1999, p. 20-21) afirma que:

[...] Os saberes da experiência docente são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre sua prática, mediatizada pela de outrem - seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores. É que ganham a importância na formação de professores os processos de reflexão sobre a própria prática (PIMENTA, 2005, p.20-21).

Os saberes da experiência aliados ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência são validados na prática. As respostas dos professores que participaram do Programa confirmaram isso, pois conseguiram validar a prática com o que compreendiam pelo que Tardif (1991) e Pimenta (1999) chamam “de bom professor” e os que não participaram do Programa não tiveram oportunidade de experimentar e confrontar esse saber, pois não vivenciou a formação que o PIBID possibilitou aos bolsistas.

CATEGORIA C: Os estudos nas disciplinas cursadas na universidade auxiliaram diretamente em suas práticas nos primeiros anos de magistério.

Gráfico 3: Os conhecimentos específicos nos cursos de licenciatura.



Fonte: Autores

O gráfico 3 apresenta as respostas dos professores sobre a contribuição dos conhecimentos específicos da Didática, Planejamento, Avaliação e Metodologia à sua prática em sala de aula. 4 professores responderam que discordam totalmente, 5 discordam parcialmente, 2 concordam parcialmente e 1 concorda totalmente. Para Tardif (1991) “os professores e o ensino constituem objetos de saber para as ciências humanas e as ciências da educação... Ora, essas ciências procuram também incorporá-los à prática do professor”. As ciências da educação acabam se transformando em saberes destinados a formação científica e cultivada desse professor, o autor define formação cultivada, sendo aquela que demonstra através da prática os saberes construídos através das Ciências da Educação.

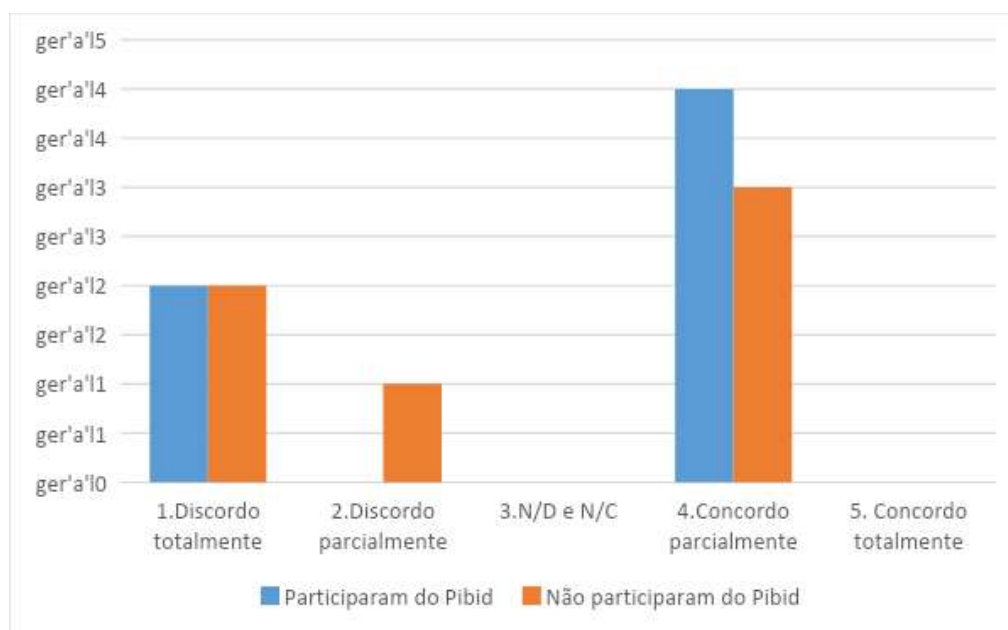
A articulação entre essas ciências e a prática se dá a partir da formação inicial, como podemos perceber no gráfico. Os professores que participaram do PIBID discordam, pois só os saberes específicos não consubstanciaram melhoria em sua prática docente nos anos iniciais, mas foi por já vivenciar essa experiência dentro do Programa. Por esse saber estar implicado em refletir e discutir as questões acerca do seu conhecimento adquirido nos cursos de licenciatura e dos conhecimentos acumulados historicamente, pois prepara os alunos para o “nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas sociais”. Requer dos professores “preparação científica, técnica e social” (PIMENTA 1999, 23).

Esse conhecimento referente às ciências da educação é primordial na construção da identidade dos professores dos cursos de licenciatura e a participação no Programa possibilitou discutir o que estava sendo estudado com o que vivenciavam na prática durante a atuação como bolsista do PIBID, além de permitir a concretude do desenvolvimento desse saber aliado aos demais saberes descritos neste trabalho.

A próxima categoria discute os saberes pedagógicos didáticos, saberes esses que são adquiridos e refinados através do exercício da prática. Procurou identificar como esses saberes apreendidos possibilitaram ou não alimentar a prática docente desenvolvida em sala de aula nos anos iniciais.

CATEGORIA D: os saberes pedagógicos adquiridos durante a formação no curso de licenciatura não lhe possibilitou alimentar a prática docente que desenvolvia em sala de aula.

Gráfico 4: respostas dos professores participantes e não participantes do PIBID



Fonte: Autores

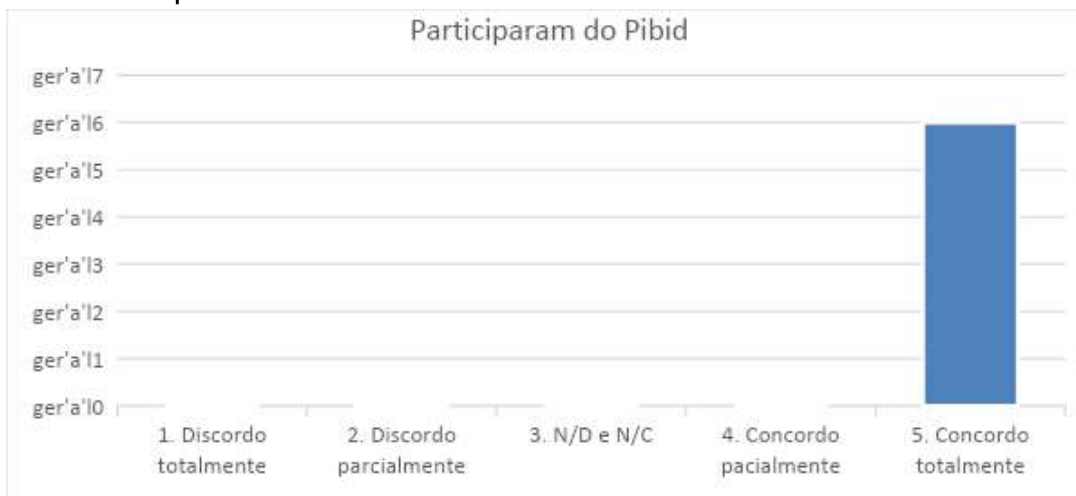
Com relação a essa afirmativa, 7 professores concordaram parcialmente, (sendo desses sete, 4 fizeram parte do Programa e 3 não). 4 professores discordaram totalmente e 1 discorda parcialmente. Como a maioria dos professores concordaram com a afirmativa, pode-se salientar que esses saberes pedagógicos precisam partir “das necessidades pedagógicas postas pelo real” (PIMENTA, 1999, p. 25). Os professores que fizeram parte do PIBID concordaram, pois perceberam que os saberes pedagógicos vividos e construídos no curso de licenciatura não foram suficientes para alimentar suas práticas, mas no gráfico 5 perceberemos que o PIBID foi basilar para compreender o que necessitava enriquecer sua prática. Pimenta (1999, p. 25) fala que “o retorno autêntico à pedagogia ocorrerá se as ciências da educação deixarem de partir de diferentes saberes construídos e começarem a tomar a prática dos formandos como o ponto de partida (e de

chegada)”. Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação.

Os professores que não participaram do Programa também concordaram, isso leva a considerar que as consequências para a formação dos professores “são que a formação inicial só pode se dar a partir da aquisição da experiência dos formados (ou seja, tornar a prática existente como referência para a formação) e refletir sobre ela” (PIMENTA, 1999, p. 26). Assim, o professor não pode constituir seu saber-fazer senão a partir do seu próprio fazer. Por não terem conseguido fazer essa análise, os professores que não fizeram parte do PIBID sentiram maiores dificuldades em compreenderem sua prática e validar o que havia apreendido na licenciatura. Afinal, a especificidade da formação pedagógica “não é refletir sobre o que se vai fazer, ou pretende fazer, mas o que se faz” (PIMENTA, 1999, p. 26) e isso os professores que participaram do PIBID puderam fazer em articulação com suas experiências, com seus pares, professores, com as ciências da educação.

Dessa forma, os professores que tiveram na graduação em contato com os saberes da educação e os saberes proporcionados pelo PIBID, encontraram instrumentos para se interrogar e alimentar suas práticas, confrontando-os. E a partir daí que se produzem saberes pedagógicos na ação.

CATEGORIA E: a experiência da prática em sala de aula possibilitada pelo PIBID permitiu interrogar a prática e os saberes docentes e pedagógicos que estava construindo. Esse saberes da experiência, de conhecimentos e pedagógicos ajudaram a proporcionar uma prática transformadora.

Gráfico 5: prática transformadora

Fonte: Autores

Todos que participaram do PIBID afirmaram que concordam totalmente. E esta última alternativa leva a percepção que os autores Tardif (1991) e Pimenta (1999) citaram que os saberes pedagógicos e os saberes-fazerem só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora.

Pimenta (1999, p. 27) aponta, entre outros fatores, “o registro sistemático das experiências, a fim de que se constitua a memória da escola. Memória que, analisada e refletida, contribuirá tanto à elaboração teórica quanto ao revigoramento e o engrenar de novas práticas”. Esses saberes podem contribuir com a prática, se forem mobilizados a partir de problemas que a prática coloca, entendendo assim a dependência da teoria em relação a prática, pois Ihe é anterior. Esta relação estabelece uma íntima vinculação, pressupondo que teoria-prática é indissociável.

Os saberes-fazerem aliados com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, permite com que os futuros professores possam:

Conhecer diretamente e/ou por meio de estudos realidades escolares e os sistemas onde o ensino ocorre, ir às escolas e realizar observações, entrevistas, coletar dados sobre determinados temas abordados nos cursos, problematizar com os pares, propor e desenvolver projetos nas escolas; conferir os dizeres de autores e da mídia, as representações e os saberes que têm sobre a escola, o ensino, os alunos, os professores, nas escolas reais; começar a

olhar, ver e analisar as escolas existentes com olhos não mais de alunos, mas de futuros professores” (PIMENTA, 1999, 28).

Destarte, destaca que o PIBID colabora com a construção da identidade dos professores, considerando que demonstraram nas respostas o confronto entre os saberes adquiridos na Universidade com a realidade concreta da escola e da sala de aula. O PIBID permitiu ter esse olhar e pensar a partir dele, principalmente em relação ao que poderia ser aperfeiçoado e como o ensino-aprendizagem acontece na escola.

Considerações finais

O objetivo desta pesquisa foi de comparar os saberes-fazer dos pedagogos formados, em dois blocos: os que entraram no PIBID e os que não tiveram a experiência de participar do Programa. Considerando os saberes da experiência que os educadores tiveram dos diferentes professores em toda sua vida, de julgar quais professores foram significativos, se colaboraram para definir sua prática enquanto definição de ser bom professor. Identificou se os saberes dos conhecimentos científicos e pedagógicos proporcionaram aos professores através do Programa, construir sua identidade docente nos anos iniciais de magistério.

Neste estudo, tornou-se perceptível a diferença entre os saberes-fazeres construídos e aprendidos pelos professores que fizeram parte do Programa e dos professores que não fizeram parte. Ao participarem do PIBID, os saberes pedagógicos, da experiência e do conhecimento é o fato de originarem da prática do cotidiano da profissão, e serem por ela validados.

Dessa forma, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. Na análise ficou evidente que os professores tem desenvolvido os saberes da experiência dos diferentes professores, de conseguir distinguir quais foram bons professores e de como sua prática é definida e refletida a partir desse saber. Vale ressaltar, que os professores que não fizeram parte do Programa ao não concordarem com essa afirmativa, leva-nos a

reflexão de que só esse saber não é fundamental, pois só saber quem era bom em didática ou quais os inspiraram enquanto professores, precisam dos demais saberes para contribuir em sua identidade e na experiência de seus anos iniciais.

Percebeu-se que os saberes ligados ao conhecimento científico e pedagógico contribuíram, a partir do PIBID, para que os professores construíssem sua identidade docente e alimentasse sua prática. Todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, pois quanto mais ele é desenvolvido, formalizado, sistematizado, cada vez mais ele se tornará longo e complexo o processo de aprendizagem, torna-se, portanto, uma formação sistematizada e contínua.

A política de formação de professores que está centrada esta pesquisa, visa justamente o primeiro contato com um complexo processo de aprendizagem da prática, aliada com os saberes científicos das ciências da educação. Permite aos professores saírem com os saberes-fazer potencializados a seres sempre revistos e aperfeiçoados, o PIBID oportuniza aos professores identificarem as lacunas de valorização da formação, sendo uma política educacional significativa e incentivadora para quem foi bolsista, pois permitiu valorizar os estudos através de grupos compostos por professores capacitados das Instituições de Ensino Superior, a partir do diálogo com os pares e reflexão sobre seu objeto de estudo, que é a sala de aula – sua prática.

O estudo permitiu perceber essa diferença do grupo que fez parte do PIBID e do grupo que não fez parte do Programa. Os professores que participaram conseguiram validar os saberes-fazeres construídos no saber pedagógico, pois tinham a prática como ponto de partida e chegada, ressaltando a partir da alternativa: “a experiência da prática em sala de aula possibilitada pelo PIBID permitiu interrogar a prática e os saberes docentes e pedagógicos que estava construindo” que eles concordaram que o Programa pôde os possibilitar adquirir uma prática transformadora.

Já os professores que não participaram do Programa, a metade concordou com a alternativa de que: “os saberes pedagógicos adquiridos durante a formação no curso de licenciatura não me possibilitou alimentar a prática docente que

desenvolvia em sala de aula”. Isto mostra que não é suficiente os conhecimentos científicos e pedagógicos trabalhados no curso de Pedagogia, para que os professores possam alimentar sua prática nos primeiros anos de sala de aula, pois faltou adquirir os saberes pedagógicos construídos a partir da prática. Como os autores ressaltaram nesse estudo, que a prática é o ponto de partida e chegada para que o professor possa adquirir e confrontar os saberes que estão sendo construídos, pois visa dialogar com os pares, e com as ciências da educação.

Todos os professores que fizeram parte do Programa e que participaram da pesquisa apontaram que o Programa os permitiu ter uma prática transformadora, pautada nos saberes-fazer descritos por Pimenta (1999) e Tardif (1991), isso demonstra a eficácia de se ter uma Política Educacional de formação de professores, que está inserida na graduação, transformando e contribuindo na formação desse futuro professor.

Referências

AMBROSETTI, Neusa Banhara et al. **Contribuições do Pibid para a formação inicial de professores**. Educação em Perspectiva, Viçosa, MG, v. 4, n. 1, set. 2013. ISSN 2178-8359. Disponível em:

<<http://www.seer.ufv.br/seer/educacaoemperspectiva/index.php/ppgeufv/article/view/405/106>>. Acesso em: 4 maio 2018.

doi:<https://doi.org/10.22294/eduper/ppge/ufv.v4i1.405>.

BARBOSA, CLAUDIA DE FARIA; SILVA, KAYLA ALVES DE OLIVEIRA. **O PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NA GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA**. Revista de Iniciação à Docência, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 55 - 74, ago. 2019. ISSN 2525-4332.

Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/5540>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRANDÃO, Marcela; SILVA, Silvana do Nascimento. **Ações socioambientais na escola do campo: a metodologia participativa no programa institucional de bolsa de iniciação à docência (pibid) interdisciplinar-educação ambiental (ea)**. Revista de Iniciação à Docência, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2016. ISSN 2525-4332.

Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/1589>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação básica, disciplina a atuação

da coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009.

_____. **Decreto 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. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2010.

CHAPANI, Daise Teresinha; DOS SANTOS, Tamiles Batista; RIBEIRO, Vinícius Borges. **Inovação pedagógica: possibilidades vislumbradas no contexto de um subprojeto de educação em ciências.** Revista de Iniciação à Docência, [S.l.], v. 1, n. 1, jul. 2016. ISSN 2525-4332. Disponível em: <<http://periodicos2.uesb.br/index.php/rid/article/view/1591>>. Acesso em: 27 nov. 2019.

GATTI, Bernardete A. **Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses.** Educar em Revista, n. 50, out./dez. 2013, Curitiba: Editora UFPR, p. 51-67.

GATTI, Bernardete Angelina. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES, COMPLEXIDADE E TRABALHO DOCENTE.** Revista Diálogo Educacional, [S.l.], v. 17, n. 53, ago. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/8429/17739>>. Acesso em: 10setembro. 2019. doi:<http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.17.053.AO01>.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Métodos de pesquisa. 3 ed. São Paulo: Artmed, 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia científica. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MATIAS, Adenilde Alencar Pereira; BATISTA, Patrícia; SILVA, Wemerson Meira Da. **Um relato de experiência do Pibid interdisciplinar: observação, narrativas e formação docente.** Ano, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p.15 a 34).

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho**

Acadêmico. 2 ed. Nova Hamburgo-Rio Grande do Sul-Brasil: Universidade Feevale, 2013.

TARDIF, Maurice and RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério.** Educ. Soc. [online]. 2000, vol.21, n.73, pp.209-244.

SOBRE AS(OS) AUTORAS(ES)

Andrêssa Silva Rodrigues

Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Políticas Públicas e Gestão Educacional (UESB). Correio eletrônico: contatarrodrigues@gmail.com

Daelcio Ferreira Campos Mendonça

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA/FACED). Pós Doutorando em Educação, Sociedade e Política Internacional pela Universidade Católica do Salvador (UCSal). Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Especialista em Neuropsicologia (IBPEX). Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Correio eletrônico: daelcio.ferreira@uesb.edu.br

Edcleide da Silva Pereira Novais

Mestre em Educação em Ciências. Pedagoga e licenciada em Artes com especialização em Educação Infantil e Políticas Públicas e Gestão da Educação. Tem experiência na Educação Básica e Ensino Superior. Pesquisa os seguintes temas: Educação do Campo, Políticas Públicas, Gestão Educacional, PME e PAR. Correio eletrônico: cleideneuro@hotmail.com