

**UNIVERSIDADE DO ESTADO AMAZONAS
CENTRO DE ESTUDOS SUPERIORES DE PARINTINS
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

JOELSON EVANGELISTA GUIMARÃES DA SILVA

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO
EDUCATIVO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS EM PARINTINS/ AM**

PARINTINS/AM
2018

JOELSON EVANGELISTA GUIMARÃES DA SILVA

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO
EDUCATIVO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS EM PARINTINS/AM**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas, no Centro de Estudos Superiores de Parintins, para a obtenção do grau de licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. MSc. Eliseu da Silva Souza

PARINTINS/AM
2018

JOELSON EVANGELISTA GUIMARÃES DA SILVA

**A INFLUÊNCIA DO PIBID NA FORMAÇÃO DOCENTE NO CENTRO
EDUCATIVO NOSSA SENHORA DAS GRAÇAS EM PARINTINS/AM**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em
Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas
– UEA/Centro de Estudos Superiores de Parintins –
CESP, para obtenção do grau de licenciado em
Pedagogia.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. MSc. Eliseu da Silva Souza - Orientador

Universidade do Estado do Amazonas

Prof. MSc. Virgílio Bandeira Nascimento - Membro

Universidade do Estado do Amazonas

Prof. Dra. Simone Souza Silva - Membro

Universidade do Estado do Amazonas

Parintins-AM

2018

AGRADECIMENTOS

Sou grato a Deus pelo dom da vida.

Sou grato a meus pais, Tomaz Siqueira da Silva e Maria Aparecida Guimarães da Silva, por terem me trazido a este mundo.

Sou grato a minha família.

Sou grato, com amor sincero e profundo.

Sou grato por todos os ensinamentos que tive, seja de meus pais, seja de meus professores.

Sou grato ao PIBID, ao meu grupo de estudo.

Sou grato ao CENSG e todos os seus educadores.

Sou grato a todos e por tudo.

Sou grato pelo conhecimento adquirido.

Sou grato pelo saber em comunhão construído.

Sou grato por tudo que aprendi de modo informal na vida e no lar.

Sou grato por tudo que desenvolvi, aprendendo a refletir no cotidiano escolar.

Sou grato pela profissão que agora me conduz.

Sou grato ao meu amor Frérica Mota luz.

”Nós nos formamos quando tomamos consciência do ser e do fazer, quando tomamos consciência da dimensão subjetiva que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade dos valores estéticos (consciência estética) e sensibilidade dos valores políticos (consciência social)”.

(LIMA, 2013)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso objetivou Analisar e refletir sobre as aprendizagens e desafios que influenciaram na compreensão da formação docente dos participantes do Programa Institucional de bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Pedagogia, do CESP (UEA) no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG). Através deste objetivo, evidenciou-se que o contato mais prolongado com o contexto escolar de ensino regular, se torna decisivo para: a melhora da prática docente, a decisão de seguir ou não na carreira docente e, que a pesquisa é elemento imprescindível para a compreensão das políticas de formação docente, na medida em que nos esclarece suas determinações. Para isso, o estudo contou com autores importantes como, Borges (2013), Ghedin (2011), Virginio (2005), Wachowicz (2015), Garcia (1999) dentre outros atuais e clássicos apresentados no texto. A pesquisa foi desenvolvida pela abordagem da dialética, tendo como método de procedimentos a pesquisa-ação, sendo que, os dados foram coletados pelas técnicas de entrevista mediadas por um questionário semiestruturado, sendo que posteriormente, as mesmas questões funcionaram como questionário aplicado fechado. O ambiente de estudo foi o Centro Educativo Nossa Senhora das Graças e os agentes da pesquisa somam 09 integrantes do pibid do curso de Pedagogia. Colocamos como considerações finais os elementos positivos e negativos que ficaram como aprendizado para a formação docente através do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

Palavras-chave: PIBID. Formação Docente. Teoria e Prática. Desenvolvimento profissional

ABSTRACT

This course completion work aimed analyze and reflect on the learning and challenges that influenced the understanding of the teacher training of the participants of the Institutional Program of the Initiation to Teaching Grant (PIBID) of the Pedagogy course of (CESP) UEA at the Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG). Through this objective, we show that the more prolonged contact with the regular school context become decisive for: the improvement of the teaching practice, the decision to follow or not in the teaching career and that research is an essential element for understanding the teacher education policies, insofar as it clarifies their determinations. For this, the study counted important authors like, Borges (2013), Ghedin (2011), Virginio (2005), Wachowicz (2001), Garcia (1999) among other current and classic presented in the text. The research was developed by the dialectic approach, having as a procedure method the action research, and the data were collected by interview techniques mediated by a semi-structured questionnaire, and later the same questions worked as closed questionnaire applied. The study environment was the Our Lady of Grace Educational Center and the survey agents added 09 members of the Pedagogy course. We put as final considerations the positive and negative elements that remained as learning for teacher training through the Institutional Program of Initiation to Teaching (PIBID).

Key words: PIBID. Teacher Training. Theory and Practice. Professional Development.

LISTA DE SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CENSG – Centro Educativo Nossa Senhora das Graças

CESP – Centro de Estudos Superiores de Parintins

DCN – Diretriz Curricular Nacional

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

SEMED – Secretaria Municipal de Educação em Parintins

UEA – Universidade do Estado do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. DISCUSSÕES CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS NÍVEIS DESTA FORMAÇÃO	12
1.1 A COMPREENSÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO COMO PRINCÍPIO ESCLARECEDOR DA FORMAÇÃO DOCENTE	12
1.1.1 A docência e o docente	16
1.2 COMPREENSÃO CONCEITUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE.....	17
1.3 FORMAÇÃO INICIAL.....	23
1.3.1 O Magistério	23
1.3.2 A formação inicial como curso superior em licenciatura.....	24
1.4 FORMAÇÃO CONTINUADA	26
1.5 FORMAÇÃO CONTÍNUA.....	29
1.6. O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) COMO POLÍTICA PARA A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE	31
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	33
2.1 TÉCNICA E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	33
2.2 CONTEXTO E LOCAL DA PESQUISA	35
2.3 OS AGENTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA	36
2.4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	38
3. O PIBID NO GENSG: APRENDIZAGENS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO CESP /UEA.....	39
3.1 O profissional da educação: conhecimentos relevantes para a formação docente	39
3.2 O pibid como política voltada para a formação docente ou como programa que só dá bolsa remunerada?.....	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	51
REFERÊNCIAS	53
APÊNDICES	56
ANEXOS	58

INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso sob a temática, A influência do Pibid na formação docente no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças em Parintins/AM, apresenta uma análise reflexiva sobre a prática docente por meio do Pibid neste local de ensino e aprendizagem expondo a compreensão da formação docente pelos estudantes de Pedagogia do CESP/UEA que participam do programa. Para atingir nosso objetivo, buscamos trazer essa compreensão a partir das experiências adquiridas tanto na universidade, quanto no convívio da escola de ensino regular oportunizada pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID).

A pesquisa aconteceu no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG), uma escola cujo prédio pertence à Diocese da cidade de Parintins, mas que, desenvolve suas atividades de ensino básico em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Parintins (SEMED). Os motivos para a escolha deste local de ensino como lócus de pesquisa foi devido esta instituição ter aberto os braços de seu espaço para nós participantes do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins da Universidade do Estado do Amazonas, para que pudéssemos desenvolver e ao mesmo tempo aprender conteúdos relevantes à nossa formação docente. Porém ressalvamos que o foco da pesquisa girou em torno dos participantes do programa.

Nossa participação no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças viabilizado pelo Centro de Estudos Superiores de Parintins (CESP-UEA) através do PIBID, aconteceu no período de 2014 a 2017, o qual foi muito significativo, porque nos permitiu o contato antecipado e prolongado com o ambiente de ensino regular oportunizando-nos ao desenvolvimento do exercício docente, sendo que, esta é uma das ações imprescindíveis para a formação docente.

O Pibid mencionado aqui é uma iniciativa do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE/2007) direcionado para o ensino superior, para atender as demandas da educação básica. De acordo com o Decreto Presidencial nº 7.210, de 24/06/10 que dispõe sobre o Pibid, em seu art. 1º define que este programa “tem por finalidade fomentar a iniciação a docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria de qualidade da educação pública brasileira”.

O interesse nesta pesquisa surgiu a partir de inquietações que emergiram durante o percurso acadêmico no curso de Pedagogia no Centro de Estudos Superiores de Parintins – (CESP) e, também da participação no Pibid, onde, no decorrer destes escritos, buscamos

responder esta principal indagação: a prática docente por meio do Pibid contribui para a melhor compreensão da formação docente? Assim como, também, as questões que norteiam esta pesquisa, sendo as seguintes: o que é a formação docente? Quais os elementos positivos e negativos correspondentes à teoria e a prática na formação docente na visão dos pibidianos do CENSG? O Pibid tem se configurado como uma política de formação docente ou somente como programa de bolsas remuneradas?

Justifica-se importante estudar este tema por sabermos que na resposta a estes questionamentos, estamos contribuindo para o entendimento e a valorização da política de formação docente, que precisa urgentemente ser levado a sério, tanto pelos acadêmicos em formação, quanto pelos órgãos públicos governamentais e educacionais que promovem as políticas públicas para a educação.

Diante desta justificativa, o objetivo geral deste trabalho é de: Analisar e refletir sobre a prática docente por meio do Pibid no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG) expondo a compreensão da formação docente pelos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CESP (UEA).

Seguindo esta linha de raciocínio, apresentamos como primeiro capítulo, o Referencial Teórico através de autores como: Virginio (2009), Borges (2013), Inbernón (2011), Ghedin (2011), Gatti (2010), Wachowicz (2001), Garcia (1999) e outros. No qual, discutiremos através de uma análise, os conceitos de formação docente, desde o sentido do vocábulo formação até chegar ao sentido de formação docente, assim como, do que consideramos como níveis de formação: inicial, continuada e contínua, apresentando em tópicos suas próprias características. E ainda, acentuando o PIBID e sua política.

Como segundo capítulo, apresentamos os métodos de abordagem, de procedimentos e também as técnicas, assim como, os sujeitos e o local da pesquisa, detalhando cada um destes itens como forma de proporcionar um melhor entendimento contextual da pesquisa.

No terceiro capítulo, abordamos como análise de resultados as concepções dos pibidianos sobre suas compreensões sobre a formação docente, assim como dos elementos que se constituem como aprendizagens e desafios, melhores percebidos no convívio do ambiente escolar no CENSG.

E como considerações finais, acentuamos uma abordagem geral sobre os elementos positivos e negativos que ficaram como aprendizado para a formação docente esclarecendo que, as oportunidades e possibilidades proporcionadas pelo Pibid serviram para que os objetivos fossem alcançados.

1. DISCUSSÕES CONCEITUAIS SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS NÍVEIS DESTA FORMAÇÃO

Começamos estes escritos sob o interesse em responder a estas indagações, o que é a formação docente? E por que escrever sobre ela?

Inicialmente acentuamos que a resposta da primeira indagação será dada no decorrer do discurso, e quanto ao propósito que nos conduz a escrita sobre a formação docente, se faz necessário por dois motivos, o primeiro a partir de uma crença por parte do autor do texto, em que, o ingresso em um curso de nível superior, mais especificamente em uma licenciatura, deve carregar consigo a necessidade de compreensão prévia, mas ao mesmo tempo contínua, do curso pretendido, a partir de sua escolha.

Outro motivo corresponde ao entendimento de que, a formação docente diante das políticas públicas educacionais e legais que a envolvem precisa ser compreendida pelo professor não só hoje, mais sempre, porque estas políticas influenciam muito no profissional de hoje e de amanhã.

Por estes motivos é que pesquisar sobre a formação docente, nos conduz ao conhecimento da multiplicidade de relações que a envolve. Nesse sentido, buscamos analisar sob um ponto de vista considerado crítico, a formação docente frente a sua complexidade e multivisões teóricas conceituais (VIRGINIO, 2009). E, considerando que a melhora da postura crítica profissional provém a partir de um caráter reflexivo e autorreflexivo, devemos nos tornar curiosos primeiramente da identidade docente, para então, agirmos mais conscientes sobre as situações que envolverão nossa participação no meio educacional e social.

No intuito de promover a compreensão da formação docente pela resposta dos questionamentos mencionados no início desta parte do texto, torna-se importante primeiramente discutir o sentido de “formação” desvinculada de seu sujeito “docente”, onde, para este propósito nos apropriaremos de conceitos, de estudos clássicos e contemporâneos para respaldar nossa compreensão.

1.1. A COMPREENÇÃO DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO COMO PRINCÍPIO ESCLARECEDOR DOS CONCEITOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

De antemão é importante ressaltar o que diz Virginio (2009, p.78):

Estudar sobre a “formação” torna-se tão complexo, às vezes impermeável. Estudiosos que analisam a “formação” necessitam construir um olhar organizado;

articulado; flexível e planejado; embora às vezes fragmentado, no entanto coeso, objetivando entendê-la num contexto conceitual próprio. Se a cognominarmos a outros conceitos, na realidade estamos cometendo uma infinidade de erros irreparáveis, impossíveis de serem revestidos, uma vez que o tempo não retroage, apenas avança. Então, como recuperar o tempo perdido se ele não retroage? Isto é, como recuperar o que não aprendi? O que não estudei? o que não me ensinaram? o que não foi “bem” planejado? o que não foi “bem” organizado?. O que não incorporei como “saber” do meu ofício?

A mesma autora que pressupõe precauções para o estudo dos conceitos de formação, também afirma que não há uma teoria da formação, mas sim teorias sobre a formação. Quer dizer existem vários conceitos que tratam sobre a formação, por isso se faz imprescindível uma discussão articulada, mas ao mesmo tempo flexível entre os conceitos.

Diante da intenção em compreender e ao mesmo tempo esclarecer o sentido de formação, Luzuriaga argumenta que formação é um termo complexo, conseqüentemente sujeito a diversas interpretações e entendimentos. É um termo alemão (*Bildung*) que em outros idiomas não tem um significado diferente. Segundo ele, “literalmente significa dar forma a algo e também o resultado desta ação” (LUZURIAGA, 1960, p. 162).

Esta concepção, por conta do ano em que foi definida, poderia estar ultrapassada, mas não está. Pois se a compararmos com um conceito mais atual, teremos formação igual a formar, com forma, é um processo ou um conjunto de procedimentos, de ações que dão forma (LIMA, 2013).

Estas são apenas algumas das inúmeras definições desta palavra, cujos significados apresentam mesmo sentido. De um modo mais específico, Donato (2001, p. 138) define a palavra formação sob dois aspectos: “formação como ação de forma e formar, do latim *formare* que, como verbo transitivo, significa dar forma e, como verbo intransitivo, coloca-se em formação e, como verbo pronominal, ir-se desenvolvendo uma pessoa”.

Compreende-se que, o entendimento sobre a formação é subjetivo, onde as pessoas constroem seus próprios conceitos ou aderem a conceitos já formados através das suas pesquisas. Nesse caso, não como algo, mas como alguém, no que se refere ao processo de desenvolvimento humano, os conceitos supracitados, nos conduzem a dois pensamentos distintos sobre o sentido de dar forma. No primeiro, entende-se que dar forma significa modelar, colocar as pessoas no mesmo patamar, como se postos dentro de uma fôrma com instruções e pensamentos iguais. Por outro lado, ainda que a formação apresente um sentido de forma, isso não quer dizer que se modele a uma só forma. Nesse caso entendemos que, a formação também exprime diferenças, no que se refere ao pensar e ao agir, o que não nos reduz a um único padrão. É nesse sentido que Caldas Aulete (1985), define a formação como sendo a ação e efeito de formar, ato de tomar forma, de ir-se desenvolvendo em suas

particularidades.

A nosso ver, a formação na condição de desenvolvimento e estruturação da pessoa, acontece de duas maneiras, interna e externa, sendo que a interna depende da externa. A interna está ligada ao desenvolvimento biológico e a externa envolve o desenvolvimento cognitivo por meio de tudo o que nos cerca, portanto do que nos condiciona a ser e seguir.

Garcia (1999, p. 21-22) ressalta três pontos sobre a formação compatíveis com desenvolvimento formativo humano:

A formação como realidade conceptual não se identifica nem se dilui dentro de outros conceitos que também se usam, tais como educação, ensino, treino, etc.
O conceito formação inclui dimensão pessoal de desenvolvimento humano global é preciso ter em conta face outras concepções, eminentemente técnicas.
O conceito formação tem a ver com a capacidade de formação, assim como a vontade de formação. [...], é o indivíduo, a pessoa responsável ultimo pela ativação e desenvolvimento de processos formativos.

Diante destas concepções, entende-se que a formação é um processo pessoal que antecede a educação, por este motivo é que a formação não se dilui nos conceitos mencionados na citação acima, mas dá origem a eles. Enquanto dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, o homem constrói conhecimento no convívio com seus pares não só no seu contexto, mas também em outros contextos. No terceiro ponto, apesar de o homem ser determinante no seu processo formativo, não quer dizer ele seja o único responsável por sua formação, porque o homem não se forma só, mas com seus pares.

A formação desenvolvida sob o aspecto social para Moita (1995):

[...] supõe troca, experiências, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações [...]. O processo de formação pode assim considerar-se a dinâmica em que se vai construindo a identidade de uma pessoa. Processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo de sua história, se forma, se transforma em interação. (MOITA 1995, p. 115)

Reiterando o que fora dito, o fato é que ninguém se forma só, precisamos do meio e dos nossos semelhantes para nos desenvolver, seja no processo cognitivo, seja no qualificativo. O que quer dizer, que não é o si próprio o único responsável por esse feito, que embora seja um ato executado individualmente, se dá no meio coletivo, como exemplo, está a educação como resultante da formação, que acontece tanto no seio familiar, quanto no escolar.

Os conhecimentos como valores adquiridos através da família durante a formação são como uma forma embrionária de conhecimentos originais. “Toda a formação posterior por mais elevada que seja, e ainda que mude o conteúdo, conserva bem clara a marca de sua origem”. (JAEGER, 2001, p. 25). Na sua concepção a formação “não é outra coisa senão a forma aristocrática, cada vez mais espiritualizada de uma nação”. Formar-se, então é termo

aproximado de valores, ética, moral, direcionado as questões sociais.

Nós nos formamos quando tomamos consciência do ser e do fazer, quando tomamos consciência da dimensão subjetiva que constituem nossos valores morais (consciência ética), a sensibilidade dos valores estéticos (consciência estética) e sensibilidade dos valores políticos (consciência social). (LIMA, 2013). Mas todas estas características estão ligadas ao social que se constitui como condicionante pessoal.

É importante dizer que somos seres condicionados e, o que adquirimos como valores familiares influenciam diretamente na constituição de nossos conceitos, o mesmo acontece quando adquirimos aprendizagens por meio de estudos teóricos e práticos que aceitamos como verdades, porque estão de acordo com nossas ideias. Porém, como seres reflexivos, devemos estar abertos a novas ideias, a novas teorias, pois, apesar de a formação ser objetiva, porque é uma determinante, esta também pode apresentar vários caminhos ao que teoricamente se queira seguir.

Elencamos aqui algumas das determinações da formação: formação no sentido educacional, formação do homem, formação do universo, formação de algo, objetos, em fim, formação em várias direções. No entanto, é preciso que se determine o que deseja seguir. No nosso caso, enfatizamos a formação que caminha no sentido para a educação. Mas a formação voltada para a educação, por sua vez, possui várias ramificações de estudo, porém mais precisamente, busca-se a compreensão da formação voltada para a docência.

É importante reconhecer que a formação enquanto processo de desenvolvimento do homem, a partir da necessidade de adquirir e socializar conhecimento se desenvolve como ação pedagógica. Neste sentido, reforçamos este pensamento de acordo com Rodrigues (2003) em que, a formação é um processo de desenvolvimento que não acaba e nem começa na escola, mas direciona a busca pelo conhecimento através do ensino e aprendizagem, tendo como consequência desta ação a competência pedagógica.

Em nosso entendimento, a formação no sentido de desenvolvimento da competência pedagógica traz à tona por meio primeiro da aprendizagem e posteriormente do ensino, o comportamento docente. A competência pedagógica não torna o professor entendedor de tudo, mas do que ele precisa para o exercício da sua prática, lembrando que atualizações nos seus métodos de ensino são imprescindíveis para a melhora da sua didática.

Nesse percurso da formação que caminha para docência, portanto, direcionando-nos para a compreensão da formação docente, propõe-se que, antes de passarmos para a próxima etapa destes escritos, seja importante colocarmos um pouco da teoria conceitual que envolve o significado da docência e do sujeito desta ação, o docente.

1.1.1. A DOCÊNCIA E O DOCENTE

“No sentido etimológico, docência tem suas raízes no latim *docere* que significa ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar e atender” (VEIGA, 2006, p. 468).

O significado de docência mencionado por Veiga é bem objetivo diante dos muitos significados que representam o sentido da docência, porém, entende-se que esta definição limita a compreensão mais significativa e importante do que pode vir a ser a docência.

Além dos itens acima, que em nossa opinião se referem mais a competência pedagógica. Compreendemos a docência como uma profissão construída através da formação docente que, possibilita a construção do conhecimento crítico do estudante em formação, baseada na reflexão sobre o ser e o agir.

Refletir sobre a docência é refletir sobre a formação docente e suas determinações. Nesse sentido, é que a reflexão como prática docente deve ser compreendida como:

Um processo de investigação na ação, mediante o qual o professor submerge no mundo complexo da aula para compreendê-la de forma crítica e vital, implicando-se afetiva e cognitivamente nas interações de situação real, questionando as suas próprias crenças e explicações, propondo e experimentando alternativas, participando na construção permanente da realidade escolar. (GÓMEZ PÉREZ, 1997, p. 112)

Este é um fato que, faz com que a prática docente, passe da ação artesanal, baseada em técnicas e regras pré-estabelecidas, para a prática profissional baseada em estratégias firmes e concretas, seguras do seu objetivo para com a qualidade do ensino. A reflexão na docência viabiliza o conhecimento científico.

De acordo com Pasquay e Wagner (2001) a docência é como uma atividade especializada baseada em um saber científico, construído com base em paradigmas e transmitida pelas gerações. Vejamos que a concepção comungada por Pasquay e Wagner dá um significado maior a docência, colocada como uma atividade científica.

Outra questão é a concepção empírica que temos da docência, que dever ser superada, pelo conhecimento científico, por meio das pesquisas científicas, a partir das inquietações e dos questionamentos que surgem, na medida em que se queira superar o senso comum.

Pelo contexto científico, Tardif e Gauthier (2001) colocam a docência como um saber racional técnico da profissão, porque são dotados de racionalidade, os professores são capazes de agir, falar e de pensar, encontrando formas e métodos para orientar a sua prática.

O docente como agente reflexivo responsável por promover a reflexão dos educandos e, também mediar o desenvolvimento da sua criticidade, deve ter a sensibilidade de que a sua função precisa de colaboração, parceria e humildade para atender a dinamicidade de seu

trabalho, pois, se o objetivo for desenvolver um bom trabalho, o compromisso de ensinar exige coletividade. Nesse sentido, de acordo com Ibiapina (2004, p. 332) “a docência é a atividade em que o professor mobiliza e articula as atitudes de colaboração, reflexão, pesquisa e crítica em contextos formativos, com motivo e objetivo de mediar aprendizagens”.

Entende-se que o responsável de executar estas ações é o professor ou docente, cujo significado ou denominação provém do latim *docente*, significando *o que ensina*. Trata-se de um adjetivo substantivo que provém de uma forma verbal latina, o particípio do presente. Etimologicamente essa palavra designa, pois, alguém que, no momento está a desempenhar a profissão de professor, está a ensinar.

No entanto não podemos dizer que é apenas este o significado correto de docente, porque, por ser sinônimo de professor, não deve ser considerado docente aquele que tem apenas uma formação acadêmica sem nunca ter ensinado.

Portanto considera-se o docente aquele que ensina ou está relacionado com o ensino, que depois da formação acadêmica adere ao ensino.

1.2. COMPREENÇÃO CONCEITUAL DA FORMAÇÃO DOCENTE

Vimos anteriormente que a formação antecede a educação, e que por meio do ensino, ou melhor, da didática, constrói-se a ação pedagógica e como resultados desta ação surgem também às competências e os saberes docentes. Nesse caso, ter discutido a formação no sentido que caminha para a docência, foi um passo importante, na proposta de promover a compreensão da formação docente.

Começamos esta próxima parte do texto, com a concepção de Borges (2013) em que:

[...] quando se fala em formação, fala-se em *formar-se professor*; e esse verbo na voz ativa associado ao pronome reflexivo *se* é a expressão precisa dessa responsabilidade inerente de construção da própria autonomia: além de ser autorizado (credenciado, diplomado) *por outro* a ser professor, o formando deve *autorizar-se* a si mesmo, deve instituir-se, pôr-se no lugar de professor (BORGES, 2013, p. 14)

Mudanças significativas no processo de formação docente permitem que o docente em formação tenha contato direto com o ensino, seja por meio dos estágios e, ou de programas e projetos que os oportuniza exercer a prática docente, sendo essas oportunidades de grande valia para formar-se professor.

De acordo com Relatczuk (2010) a palavra professor vem do latim *professore*, que quer dizer aquele que professa ou ensina uma ciência, uma arte, o saber, o conhecimento. Isso significa que para poder ensinar, o professor precisa ter conhecimento dos conteúdos de

ensino compatíveis com o que determina a sua formação. Sendo que esse conhecimento é adquirido e construído por meio da teoria/prática, oportunizada aos professores, tanto na universidade no percurso da formação, quanto fora dela no exercício da função no ambiente escolar de ensino regular.

Este entendimento prévio dos conceitos de formação docente como sendo sinônimo de formação de professor nos alinha a concepção de García (1999), em que a formação docente pode ser compreendida sob três aspectos, como formação pessoal, social e institucional. Entendida sob o aspecto de formação pessoal volta-se para o desenvolvimento profissional por meio do conhecimento adquirido pelas experiências, que conduz a autonomia profissional. Enquanto formação social enfatiza o desenvolvimento do conhecimento político educacional. E sob o aspecto de formação institucional nos referimos às estruturas organizacionais que promovem as atividades de formação.

Seguindo a primeira linha conceptual de Garcia para a compreensão da formação docente no sentido pessoal, enquanto profissional que é responsável por sua autonomia. Acredita-se que:

Formar-se é tomar em suas mãos seu próprio desenvolvimento e destino num duplo movimento de ampliação de suas qualidades humanas, profissionais, religiosas, e de compromisso com a transformação da sociedade em que se vive [...] é participar do processo construtivo da sociedade [...] na obra conjunta, coletiva de construir um convívio humano e saudável (LIBÂNIO, 2001. p. 13-14).

Diante deste conceito, compreendemos que mais provavelmente, deva ser o próprio docente o autor de seu próprio discurso, visto que, é ele o sujeito histórico e cultural, quem carrega consigo a experiência do seu trabalho seja ele particular ou social. Essa questão marca o professor como profissional reflexivo, compromissado com a política de seu trabalho e, por estes e outros motivos, deve divulgar e compartilhar suas experiências.

É sabido que a formação docente fornece as bases dessa ação, por meio das pesquisas científicas e acadêmicas e do desenvolvimento da conscientização política crítica e reflexiva, importantes para a formação do profissional da educação. Mas sabemos, também, que nem todos que estão em formação ou depois de se formarem seguem o propósito de se comprometer com a transformação do que não está indo bem na sociedade.

De acordo com Nóvoa (2012) devemos ter em mente a importância de assegurar que a riqueza e a complexidade da formação docente se tornem visíveis sob o ponto de vista consciente do profissional da educação, entendendo que as propostas teóricas só farão sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas dentro de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho.

A formação docente se constrói também, em vários outros aspectos de relações sociais, isso quer dizer que o sujeito da formação docente é um *ser político*, que se envolve diretamente com os interesses que estão ligados ao seu ofício. Nesse caso, é politicamente correto afirmar que, a prática do fazer político pedagógico é a base da formação docente, é ele que definirá se o docente será um agente de transformação ou estagnação dentro da sociedade.

A formação docente no que se refere ao conhecimento político das ações educacionais que a envolve deve ser crítica, não só por quem as ensina, mas também, por quem as recebe, no sentido de tornar compreendido que o docente responsável por outras formações que não somente a sua própria, mediará à formação de seres não automáticos ou robóticos, mas sim pessoas com personalidades e complexidades diferentes.

Por este motivo, nos propomos a dizer que não podemos entregar a nossa formação docente ao pensamento tecnicista persistente, que nos limita a condição de seres mínimos. Do contrário, de acordo com Diéguez (1980), ainda que, negando, a formação de professores resumir-se-á ao ensino profissionalizante.

Lembrando que esse tipo de perfil é o que podemos chamar de formação nociva que ainda permanece, que prepara o indivíduo para produzir, o qual, apesar de dizer fornecer certificação, pode se constituir como uma qualificação técnica.

Em parte, este é um pensamento tecnicista, quer dizer, “basta o professor dominar e aplicar corretamente as técnicas de ensino em sua atividade docente, para que a relação pedagógica surta seus efeitos” (VIRGINIO, 2009, p. 89).

Acreditamos que a formação docente dentro de uma construção crítica do conhecimento deve enfatizar a formação do ser dinâmico em contínua formação, para que o sujeito não corra o risco de estagnar-se ao mínimo.

Enquanto formação institucional, de acordo com Nóvoa (2012) a formação de professores deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais da profissão docente, trabalhando a capacidade de relação entre o conhecimento político e o conhecimento dos conteúdos pedagógicos.

Masetto (1994, p. 96) apresenta algumas características para esta formação:

[...] inquietação, curiosidade, e pesquisa. O conhecimento não está acabado; exploração de “seu” saber provindo da experiência através da pesquisa e reflexão sobre a mesma; domínio de área específica e percepção do lugar desse conhecimento específico num ambiente mais geral; superação da fragmentação do conhecimento em direção ao holismo, a inter-relacionamento dos saberes, a interdisciplinaridade; identificação, exploração e respeito aos novos espaços do conhecimento (telemática); domínio, valorização de novos recursos de acesso ao conhecimento (informática), abertura para uma formação continuada.

Estas são, digamos recomendações imprescindíveis a qualquer intento de renovação da formação docente, com influência direta na melhoria da qualidade de ensino. São desafios, exigindo: tempo, colaboração, mudança de mentalidade e comprometimento (BORGES, 2013).

A busca pela compreensão da formação docente deve ser encarada como uma necessidade do processo formativo individual e coletivo, sendo que, essa necessidade compreende a relação entre os formadores, às unidades formadoras e os que estão em processo de formação.

Um dos principais objetivos da formação docente deve ser o “[...] de colaborar no processo de passagem dos alunos, de seu ver-se como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir sua identidade de professor [...]” (PIMENTA, 1997, p. 7), para agir de forma consciente e crítica na transformação da sociedade, trazendo à tona o profissional, responsável também, pela formação de outros.

As concepções aqui estudadas ajudam a compreender que a formação docente é específica na formação do professor que, também, é um formador. Nesse caso, deve-se enfatizar a reflexão crítica sobre a formação docente, porque diante de tantas teorias e concepções a respeito da mesma, fica complicado perceber se, já se é docente em formação ou simplesmente estudante de um curso superior.

Segundo Virginio (2009, p. 90): “Talvez, seja a única profissão que em determinados momentos lhe coloca na condição de confronto, quando sou formador e quando estou formando”.

A oportunidade da prática docente é uma determinante para compreender-se como professor, e como se sabe, essa é uma realidade nas instituições de ensino superior, no que se refere à docência. E, outra questão envolve a pesquisa sobre a própria formação conscientizando-nos de que somos agentes formadores, dessa forma o formando deve ter a certeza do que está se tornando para poder saber o que fazer.

Sem saber o que nos tornamos e o que vamos fazer, estaremos fadados ao que dizem Pourtois e Desmet (1999), a uma formação nociva, que nos impede a ação de renovação até mesmo do ser. Do ser enquanto profissional dinâmico em constante transformação.

Uma vez consciente de sua formação, o docente compreende que esta é uma ação diferenciada de outras atividades de formação por características diferenciadas, dependendo da concepção teórica. Dentre essas distinções, colocamos estes três aspectos:

Em primeiro lugar, trata-se de uma formação dupla, onde se tem de combinar a formação acadêmica (científica, literária, artística, etc.) com a formação pedagógica.

Em segundo lugar, a formação de professores é um tipo de formação profissional, quer dizer, forma profissionais, que nem sempre assume como característica da docência. E em terceiro lugar, a formação de professores é uma formação de formadores, o que influencia o necessário isomorfismo que deve existir entre a formação de professores e sua prática profissional. (VIRGINIO, 2009, p. 90)

Compreende-se que devido a formação docente ser específica na formação do formador, além destas três dimensões, possui outras mais características que a tornam diferente das outras profissões, inclusive já discutidas anteriormente. Para efeito de colaboração com estas características de diferença, acredita-se que, mais que uma responsabilidade, a formação docente é um compromisso com a educação que não necessariamente poderá ser o de docente, mas também, não pode apenas ser uma pretensão por parte daqueles que querem somente adquirir uma formação.

Quando se trata de argumentos que levam a formação docente a diferenciar-se das outras formações, dentre os principais está a Didática, como prática profissional, porque é por meio dela que se desenvolve o ensino e outras determinações do sistema educativo.

De acordo com Borges (2013, p. 153):

A formação do professor, que acontece nos cursos de licenciatura e de Pedagogia, deve contemplar duas dimensões: a *formação teórico-científica*, que contempla a formação acadêmica específica nas disciplinas em que o docente vai especializar-se, e a *formação pedagógica*, e agregar os conhecimentos da filosofia, Sociologia, história da educação e da própria Pedagogia, que ajudam a esclarecer o fenômeno educativo no contexto histórico-social; a formação técnico-prática, voltada para a preparação profissional específica para a docência, contempla o estudo da Didática, das metodologias específicas das matérias, da psicologia da educação, da pesquisa educacional, dentre outras. [...].

Além destes princípios devem existir outros inerentes à formação docente, que influenciam diretamente na qualidade desta formação. Segundo esta autora, são conhecimentos importantes que dão subsídios ao professor para exercer com mais segurança a sua profissão em relação ao que se aprende e o que se ensina.

A formação docente contempla estas duas dimensões, formação teórico-científica e formação pedagógica, e a didática é uma destas dimensões, que sem o seu estudo não há de ser possível a formação do professor em sua plenitude.

Piletti (2001, p. 43), afirma que a Didática é a “[...] técnica de estimular, dirigir e encaminhar no decurso da aprendizagem, a formação do homem”. Este mesmo autor ainda diz que, a didática nos dá uma visão geral da atividade docente, e ainda, possibilita estudos sobre os princípios, as normas e as técnicas de ensino voltadas para qualquer estudante.

A qualidade da formação docente depende da qualidade da formação didático-pedagógica que não pode ser estanque, mas sim, crítica e reflexiva. É nesse sentido que Freire

(2000) entende a educação pelo viés da liberdade do indivíduo ser e existir no mundo, na relação dialógica em sala de aula entre sujeito/sujeito, ou seja, entre educador e educando, confrontando seus saberes cotidianos e científicos, sobre as diversas situações e contextos sociais. Ainda de acordo com Freire (2000) a educação que liberta é gerada a partir da própria ação cultural, no qual estão inseridos, refletida numa relação didático-pedagógica problematizadora, entre educador- educando, educando- educador, na elaboração de uma nova visão da realidade em que se encontram.

A formação docente é também uma formação voltada para a cidadania, seu interesse está em formar o cidadão consciente de seus objetivos no sentido educacional e social, para que este possa intervir e contribuir com o social por meio dos conhecimentos adquiridos.

É em tal direção que Garcia (1999, p. 26) conceitua a formação de professores.

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhe permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem.

Como já mencionado no discurso anterior sobre ser preciso haver uma teoria da formação, a posição de Garcia (1996) caminha nesse sentido, do mesmo modo que vai ao encontro dos que acreditam na formação docente inicial através da Didática. A ação política do professor, crítica e reflexiva revela-se por através da didática, principalmente, no que diz respeito à forma de ensino significativo que promove aprendizagem significativa.

A formação docente compreende muitos discursos conceptuais importantes para a compreensão do professor enquanto profissional da educação, na condição sujeito crítico e reflexivo. São muitos os conhecimentos teóricos que contribuem para este entendimento. No entanto, a busca por este saber deve ser constante em todos os aspectos que estiverem ao nosso alcance.

É importante lembrar que um ponto de partida para a realização profissional é compreender o significado da carreira docente em toda a sua extensão. Nesse caso, torna-se imprescindível compreender nesse processo o que consideramos como níveis de formação docentes, a formação inicial, continuada e contínua.

1.3. FORMAÇÃO INICIAL

Como primeira etapa da formação docente está à formação inicial, que de acordo com a

LDB atual, Lei 9.394/96 em seu artigo 62 considera:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, e oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Redação dada pela lei nº 13.415. de 2017).

A formação inicial de professores tem sua configuração concebida pelo magistério, nível médio. Mas, antes de colocarmos nossas considerações sobre a formação docente inicial como curso de nível superior em licenciatura, torna-se importante esclarecer brevemente do que se trata o magistério acentuado nesta citação.

1.3.1 O Magistério

O magistério é o nome dado ao cargo ou ofício de quem exerceu ou ainda exerce a função de professor. Este, há anos possibilita ao estudante concluinte do segundo grau normal, mais claramente do ensino médio, o exercício docente na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental (MEC, 2016).

Ao ser exigido a partir do ano de 1943 como licenciatura para o exercício docente, o magistério passou a habilitar o professor do segundo grau normal para exercer esta função através do antigo esquema de formação docente, conhecido como três mais um, ou seja, três anos de disciplinas pedagógicas de ensino como, matemática, português, ciências e outros conteúdos e mais um ano de didática que compreendia didática geral, didática especial, psicologia educacional, administração escolar, fundamentos biológicos da educação e fundamentos sociológicos da educação (GLASER, 1993).

O professor do magistério está habilitado para o exercício docente, mas é importante lembrar que no ano de 2006 o MEC determinou que para atuar em classes de pré-escola e de séries iniciais os novos professores precisariam cursar licenciatura em pedagogia. Essa determinação segue as diretrizes curriculares aprovadas no mesmo ano, servindo para formar, diretores, supervisores e orientadores de escola. E as instituições tiveram até abril de 2007 para se adaptar.

1.3.2 A formação inicial como curso superior em Licenciatura

A formação docente inicial de acordo com as DCN (2015) no seu artigo 9º corresponde aos cursos de graduação de Licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura (BRASIL, 2015).

A formação inicial como curso superior em licenciatura, habilita o profissional para atuar como professor, ou seja, para o exercício do magistério e, podem ser profissionais licenciados em Química, Física, Letras, Matemática, Geografia, Biologia, História e Pedagogia. Porém o curso de Pedagogia é uma licenciatura que dá ao licenciando uma formação ampla e ao mesmo tempo específica. Amplo porque sob o título de pedagogo, o licenciado em pedagogia está habilitado para atuar em espaços escolares e não escolares. Específica, porque o qualifica para exercer a profissão na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental de 1º ao 5º ano, como professor, coordenador pedagógico e até mesmo na direção escolar. Lembrando, também que, na função de coordenador pedagógico seu conhecimento didático-pedagógico contempla a continuidade do ensino básico e como professor universitário contempla o ensino de nível superior. (MEC, 2016)

Em se tratando da formação pedagógica para graduados não licenciados, as DCN no seu Art. 14, trata do magistério para graduados em curso superior, de caráter emergencial e provisório, para as pessoas que tem cursos compatíveis ao cargo pretendido e que por sua vez possuam amplo conhecimento na área. Exemplo disso, são pessoas que tem o curso em Bacharel que, por sua vez, querem exercer o magistério.

No Brasil, de acordo com MEC (2016), o bacharelado é o curso superior que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade acadêmica ou profissional. Enquanto que a licenciatura é indicada para quem pretende ministrar aulas.

Conforme as normas das instituições de ensino superior, o curso bacharelado costuma durar mais tempo que o curso de licenciatura. No Brasil o bacharelado é conferido na maioria dos cursos de graduação, como Engenharia, Matemática, Letras, Direito Sociologia Contabilidade, Administração, Comunicação Social, Farmácia, Medicina, Odontologia, Fisioterapia, Enfermagem e etc.

Já os cursos de segunda licenciatura, ocorrem como um aproveitamento dos conteúdos das disciplinas que já foram cursadas, por exemplo, o candidato que fez um curso superior de Licenciatura em História pode fazer um curso de Licenciatura em Química, desde que obedeça aos seguintes critérios explícitos no §1º do art. 15 das DCN:

- I** – quando o curso de segunda licenciatura pertencer a mesma área do curso de origem, a carga horária deverá ter no, mínimo, 1000 (mil) horas;
- II** – quando o curso de formação pedagógica pertencer a uma área diferente da do curso de origem, a carga horária deverá ter no, mínimo, 1.400 (mil e quatrocentos) horas;
- III** – a carga horária do estágio curricular supervisionado é de 300 (trezentos) horas;

Muitas instituições de curso superior formalizam as disciplinas pedagógicas já cursadas em um curso anterior por seu aproveitamento, sendo preciso cursar apenas as disciplinas específicas da segunda opção de curso.

Em acordo com as DCN, (BRASIL, 2015) a formação inicial no que corresponde a licença do magistério para estas três formas de graduação, deve atender por meio das instituições formadoras de professores a reflexão crítica, a investigação e a unidade teoria/prática, assim como, a continuidade da formação docente, a fim de formar o profissional comprometido com a educação em tudo o que a compreende.

Como bem afirma Gatti (2010, p. 1360):

Não há consistência em uma profissionalização sem a constituição de uma base sólida de conhecimentos e formas de ação. Com estas conceituações, estamos saindo do imprevisto da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

As considerações de Gatti nos esclarecem que a formação inicial como primeira etapa da formação profissional docente, por meio de sua compreensão crítica, quebra com concepção essencialista de dom e vocação da docência.

Existe uma confusão entre a empatia pela profissão e o dizer que se tenha nascido para exercer determinada função. Mas, o que de fato ocorre é, que no decorrer do percurso de estudos para esta formação, também se ganha o gosto pelo curso escolhido, ou não.

Este fator nos chama a atenção, pelo motivo de ser impactante na construção da identidade profissional docente que corresponde ao desprestígio e desvalorização da profissão (PEREIRA, 2011). Pois, o docente que se considera profissional da educação, sem lhe ser dado o devido valor não trabalha por amor.

Quando tratamos da formação docente enquanto profissão, dizemos que a formação inicial é a base da profissionalização docente. Nesse caso, deve-se ter em mente que a valorização profissional começa por nós mesmos, mas que se estende até as reivindicações pela valorização do profissional docente. Este é um entendimento político que se deve ter mesmo antes do ingresso em determinado curso. Esse entendimento constitui-se como valorização pessoal profissional.

A reflexão sobre a formação inicial concebida como formação de nível parcial da carreira profissional docente emerge da importância que se tem em sabermos que, esta formação como curso superior caracterizada pelo tripé ensino-pesquisa-extensão, se constitui como um alavanque a outro nível de trabalho intelectual, que requer dentre outras habilidades

cognitivas, a autonomia, a criatividade, a elaboração pessoal, a argumentação, o pensamento científico.

Entretanto sobre esse processo formativo Imbernón (2011) alerta:

Não se trata, pois, de aprender um ofício no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo. (IMBERNÓN, 2011, p. 67-68)

Nesse caso, a prática profissional é uma das principais condições para desenvolvimento profissional, pois o conhecimento deriva não só da teoria, mas também da prática.

Compreende-se que os processos formativos da formação inicial, assumidos como formação pedagógica, desenvolvidos pela teoria e prática são também processos de formação da identidade profissional (OLIVEIRA, 2013).

Acreditamos que teoria e prática não se desvinculam, por dois motivos, primeiro o êxito da prática depende dos estudos da teoria, e para funcionar, a teoria precisa ser evidenciada para ser posta em prática. Uma ação depende da outra, assim, na medida em o professor se conscientiza e se sensibiliza destas determinações, ele constrói sua identidade.

A formação inicial compreendida pela teoria e prática, assim como pelas leis que a determinam como processo de formação docente, dá significado ao ser professor enquanto profissional da educação.

Para tanto, alegamos que ainda falta muito a ser colocado para a compreensão da formação inicial. Mas, este breve discurso corresponde a um pouco da necessidade de saber do que esta se trata a formação inicial.

Diante do que até aqui foi colocado, Honório (2017) acentua que a formação inicial não é suficiente para atender a complexidade e o dinamismo no processo de ensino e aprendizagem, sendo preciso haver a continuidade desta formação.

1.4. FORMAÇÃO CONTINUADA

Consideramos como segundo nível da formação docente a formação continuada que de acordo com o artigo 62-A da LDB, é a preparação para o exercício do magistério, que se faz atualmente desde a graduação em licenciatura, passando pelos programas de pós-graduação, de mestrado e doutorado.

O parágrafo único do art. 62-A da LDB prescreve:

Garantir-se-á a formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo os cursos de graduação profissional, cursos superiores de graduação plena ou

tecnológicos e de pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

Os institutos de ensino superior deverão promover programas de educação continuada, para os profissionais da educação em diversos níveis. (Inciso III do Art. 63). O que é importante lembrar que, a continuidade da formação promovida pelos institutos de formação, deve ser mais valorizada principalmente pela União, Estados e municípios.

A nosso ver, a formação continuada na forma da lei apresenta algumas controvérsias, não sendo diferente, em relação às concepções que se confrontam no que se refere à prática docente, e que, são influenciados em sua maioria por pressupostos teóricos por quem os assume (GATTI, 2008). Um deles é o perfil tradicional, com definições de comportamentos e procedimentos técnicos, o outro assume um caráter construtivo de reflexão e investigação a partir de um determinado contexto, voltado à necessidade dos sujeitos a quem se destina numa construção conjunta ao educando.

O perfil tradicional é considerado, um tanto autoritário, pois coloca o docente como o dono do conhecimento, e tecnicista, porque o faz promover uma didática acrítica, no qual basta o professor dominar os conteúdos e aplicar, sem se importar com as inquietações dos estudantes (VIRGINIO, 2009).

Outro perfil pode ser visto como crítico, reflexivo e dinâmico, construído socialmente e responsável pela melhora da postura profissional, como afirma as DCN (2015) no seu artigo 16:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Nesse sentido o professor precisa reconstruir práticas educativas comprometidas com um aprendizado dinâmico e significativo, transformando o espaço escolar no local culturalmente agradável para o desenvolvimento do conhecimento.

Honório (2017, p. 1750) ressalta que a formação docente como processo continuado visa o desenvolvimento profissional, e a qualidade educacional:

A formação docente inicial e continuada para a educação básica constitui processo dinâmico e complexo, direcionado a melhoria permanente da qualidade social da educação e a valorização profissional, devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas.

Neste sentido, os cursos de formação continuada devem ser planejados de maneira a

atender as necessidades dos professores, não só no que se refere ao grau de ensino, mas também, nas propostas que os ajude na melhora do seu nível de conhecimento. Nesse percurso é preciso também, uma formação que os ajude a repensar suas estratégias em sala de aula frente ao processo de ensino, através de uma prática reflexiva e inovadora que possibilite um melhor desempenho dos educandos. Para Freitas (2007):

[...] a formação continuada transforma-se em recurso estratégico para que as “inovações” sejam materializadas nas salas de aula. Em outra lógica a dinâmica da formação continuada consiste em um caminho para a reapropriação da experiência, tendo em vista adequá-la as novas situações vividas pelos docentes na atualidade (FREITAS, 2007, p. 44).

É preciso perceber que as inovações importantes para a qualidade do ensino não se resumem apenas no querer e nem tampouco o conhecimento pedagógico se adquire, se detém sem alguém ou algo para media-lo, pois, é preciso que haja acessos viáveis a essa tal qualidade. Adequar às experiências a atualidade para adquirir o conhecimento pedagógico exige acesso, não somente a bons professores, mas também, a bons livros, a tecnologia, materiais didáticos mais acessíveis, aos utensílios didáticos em bom estado e a um local não sucateado.

É de fundamental importância refletir sobre o que diz André (1995, p, 115), “Se queremos formar um professor que seja sujeito consciente, crítico, atuante e tecnicamente competente é preciso dar condições, na sua formação inicial e contínua, para que ele vivencie situações que o levem a incorporar essas habilidades e esses comportamentos”.

As palavras de André (1995) nos remetem mais uma vez a questão de que o docente em formação precisa ter contato com o ambiente escolar de ensino regular, com a sala de aula, com os fatos que ocorrem no dia a dia escolar, para desenvolver o que aprendeu e o que ainda esta aprendendo.

Os estágios que existem durante a formação inicial são importantes, porque dão uma prévia das situações corriqueiras no ambiente escolar de ensino regular, porém não o suficiente para o melhor envolvimento com dinamicidade local. Nesse caso, é que ressaltamos o Programa Institucional de Iniciação a Docência (PIBID) como uma política volta para auxiliar nessa questão, sobre o qual discutiremos após os conceitos de formação docente.

Diz-se então, que a formação continuada é um processo uno entre o grau de formação e o conhecimento pedagógico, é o mesmo que teoria e prática, pois se a teoria é conhecimento, a elevação do grau de ensino se constitui como a prática.

Portanto, a formação continuada para o exercício do magistério correspondente a elevação do grau de formação, tem sua base na formação inicial. Sendo que, há também, outro

nível de formação que o consideramos como grau de instrução ou de conhecimento que é contínuo, que não cessa e que por isso não se limita na elevação do grau de formação. Desse modo é que, a seguir, trataremos da formação contínua como a formação que sustenta as outras formações tornando-as possíveis.

1.5. FORMAÇÃO CONTÍNUA

A formação contínua como outro nível de formação docente se confunde em sua totalidade com a formação continuada, mas não é bem assim, pois cada um desses níveis como estão sendo tratados nestes escritos, possuem suas características que os particularizam. Existem controvérsias a respeito do que seja a formação contínua.

Franco (2005) e Fusari (2000) dizem que, por via de regra a formação contínua é a aquela que ocorre após a formação inicial (magistério de nível superior, da licenciatura e do bacharelado) em nível de pós-graduação, mestrado e doutorado, como está posto no parágrafo único do artigo 62-A da LDB. Nesse caso, os estudos realizados antes e durante o ensino superior para o exercício do magistério se configuram como formação inicial, e o que vem após, se configura como pós-graduação. Está mais no sentido da elevação do grau de formação. É o que entendemos como formação permanente.

Apoiados na concepção de Almeida (2005), a formação contínua ao contrário da formação inicial e da formação continuada, está mais relacionada ao nível de conhecimento, concebida por meio da reflexão. Por este motivo é importante se questionar, será que uma pessoa com maior grau de ensino possui mais conhecimento do que uma com menor grau? A resposta se desdobra em duas, sim e não. Isso porque depende de como acontece à busca pelo conhecimento e de como o mesmo é adquirido.

É sabido que o conhecimento vem da aprendizagem e, quanto melhor for à possibilidade de aprendizagem, maior será o conhecimento. Se a possibilidade de aprendizagem estiver acontecendo de maneira reflexiva e crítica, então terá bons resultados, mas, se estiver acontecendo de modo acrítico, então esta será limitada.

A formação contínua é um dos processos de formação docente, que acontece formalmente nas instituições de ensino superior, onde, de acordo com Ghedin (2003) o conhecimento é proveniente da reflexão que, não se finaliza na análise das coisas. Nesse caso, ainda segundo este teórico, é preciso um pensamento reflexivo-crítico, isto é, de início se analisa o significado e o sentido das coisas, para então se estabelecer o sentido crítico-reflexivo. É o que torna o professor capaz de tecer opiniões sobre opiniões.

A concepção de Ghedin caminha paralela ao que diz Almeida (2005, p. 24) “pensar é

inerente à condição humana, mas somente um pensamento reflexivo é capaz de instaurar, definitivamente, ainda, um compromisso ético-político capaz de buscar, como horizonte e perspectiva, a cidadania e, ainda, instaurar um processo democrático”.

Ambos os teóricos pressupõe que haja reflexão sobre a prática educativa no campo institucional e social, a fim de torna-la reflexiva e compreendida em todo seu contexto, de modo que, esta prática reflexiva possa influenciar diretamente na formação do estudante no seu desenvolvimento conceptual crítico de cidadão.

Sacristán (1990) considera a formação de educadores como uma das pedras angulares imprescindíveis a qualquer intento de renovação do sistema educativo. Entende-se a formação contínua para ter bons resultados, precisa ser reflexiva sobre as políticas que demandam intenções por melhorias na qualidade do ensino, precisa ser constituída como uma busca incessante, a começar por melhoras na qualidade de formação do professor. Sendo que essa oferta deve acontecer continuamente, e os professores como agentes de formação devem sentissem necessitados do conhecimento necessário a sua formação, exigindo-o e indo a sua busca.

Reforçamos este pensamento em acordo Ens (2006) em que, o docente em formação, ao tomar conhecimento das determinações da formação docente, estará esclarecido dos seus direitos e deveres que respaldam sua função:

[...]. É um processo que exige uma formação contínua, construída como processo dinâmico por meio do qual ao longo do espaço-tempo da graduação [do exercício profissional], o futuro professor vá construindo sua formação tendo como referencia as exigências da prática profissional. (ENS, 2006, p. 24)

Vivemos numa sociedade globalizada que exige informação, conhecimento e reflexão. Então, faz-se necessário uma formação contínua, que possibilite aos professores mantê-los atualizados. Lembrando também que, cabe a todos os profissionais da educação buscar essa atualização. O conhecimento não cessa, porque é dinâmico, mas pode se estagnar, se limitar, se o professor considerar o que já tem de conhecimento suficiente.

A prática profissional exige capacitação, atualização, pedagógica, didática e científica. Porém, o conhecimento como consequência desses requisitos, decorre da reflexão sobre à prática. (GHEDIN, 2003).

A formação profissional de um educador é um processo que acompanha sua vida pessoal, que implica na construção de degraus cada vez mais altos, influenciando uma quantidade muito significativa de pessoas que dependem de um professor comprometido e com boa formação profissional. (NOVOA, 2012). Por estes motivos é importante saber que,

esta formação não se finaliza com a formação acadêmica. Pelo contrário, o processo contínuo possibilita que o educador seja capaz de produzir sua autonomia crítica e seu saber reflexivo de forma mais eficazes e significativos.

Contudo, apesar de começar individualmente, refletir sobre tudo o que envolve a prática pedagógica docente só tem seus efeitos, se for partilhada coletivamente. Para Behrens (1996, p. 135) “a essência na formação é a construção coletiva do saber e a discussão crítica reflexiva do saber fazer”. Refletir sobre a própria prática docente, mas de forma coletiva permite que os professores produzam o saber através do saber fazer. Funciona como uma ação partilhada de atualização e produção de novas práticas que funcionam como respostas para os problemas educativos ocorridos no dia-a-dia no contexto escolar, sem criar afirmações retóricas.

1.6 O PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO A DOCÊNCIA (PIBID) COMO POLÍTICA PARA A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DOCENTE

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) é uma política brasileira de valorização do magistério para a educação básica pública, implementada pela Coordenação de aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Teve seu início no ano de 2007, que desde então, vem sendo executado pelas universidades.

Este programa contribui, também, com uma bolsa remunerada a estes três segmentos: Licenciados, professores de rede pública e professores de universidades. Este por sua vez objetiva introduzir o licenciando no espaço escolar, para que ele possa compreender seu cotidiano e aprender a lidar com outras situações além da sala de aula, além de desenvolver suas habilidades docentes na prática do cotidiano escolar de ensino regular.

A proposta é de que, por conta do contato prolongado com espaço escolar, o licenciando construa sua formação de maneira mais sólida, uma vez que se torna mais evidente a relação entre prática e teoria.

De acordo com Cunha (2011, p. 81) “os atuais professores se inspiram nas práticas vividas quando decidem como ensinar”. Por esta e outras concepções podemos perceber o quanto as experiências vivenciadas no cotidiano escolar e mesmo a ação dos professores formadores influenciam nas escolhas dos professores em formação.

O contato com a escola de ensino básico proporcionado pelo Pibid oportuniza-nos melhor de refletir sobre a teoria e a prática docente, sendo importe compreender que teoria e prática não funcionam separadamente.

Partindo destes pressupostos acreditamos que a prática reflexiva e participativa é de

grande importância para a educação ao se tornar um elo entre a educação de ensino superior e a educação de ensino básico, propiciando uma integração de saberes e experiências entre os licenciandos e os professores da rede pública.

Diante do exposto o Pibid não só se faz importante para os estudantes de licenciatura, ao proporciona-los através da extensão universitária a oportunidade de vivenciar e conhecer a realidade do seu futuro campo de atuação antes de concluir seu curso. Mas, também contribui de forma significativa com a comunidade ao propor ações pedagógicas que buscam romper com o ensino tecnicista, baseado somente nos livros didáticos e dessa forma tornar as aulas mais dinâmicas e interessantes para os estudantes.

É importante esclarecer que o livro didático tem sua importância e precisa ser utilizado de forma dinâmica no processo de ensino e aprendizagem, pois, do contrário, as aulas continuarão sendo entendidas como monótonas pelos estudantes.

Enfatiza-se essa dinâmica no sentido de associar os conteúdos disciplinares do livro didático com situações da vida cotidiana dos estudantes. Tendo em vista que uma parte do conhecimento se desenvolve pelo dia a dia do nosso próprio cotidiano, é como diz Cunha (2011, p.31) “a vida cotidiana é a objetivação dos valores e conhecimentos do sujeito dentro de uma circunstância”. Nesse sentido, podemos dizer que a formação profissional não é apenas construída por meios teóricos e práticos durante a formação específica, na graduação ou pós-graduação, mas também pelas vivências pessoais e também culturais e pelos conhecimentos práticos adquiridos na lida diária da profissão.

O Pibid ao proporcionar aos estudantes da formação inicial o contato prolongado com o ambiente escolar de educação básica, satisfaz não somente essa articulação que, também é uma necessidade de ensino, mas contribui para outra questão de imprescindível importância para a formação docente é a pesquisa. Quer dizer, além de permitir harmonizar os conhecimentos oriundos da formação acadêmica a prática docente, já viabiliza a pesquisa científica em loco, porque nos permite estar em contato com as necessidades do cotidiano escolar de ensino básico.

Por estes motivos é importante dizer também que o Pibid introduzido nas universidades e expandido nas escolas públicas, com destaque para a Pedagogia, visa uma melhor preparação dos licenciandos enquanto docentes em formação, possibilitando firmar teoria e prática na formação docente.

De acordo com o Relatório Capes/Deb/Pibid (2011), este programa visa promover inovações e renovações no processo educacional, a formação inicial e continuada dos professores, valorizando todos os seus envolvidos e a comunidade educacional. Para isso o

Pibid é desenvolvido a partir da seguinte estrutura: Coordenação Institucional, Coordenação de Gestão, Coordenação de Área, Supervisor e Licenciandos (NEITZEL, FERREIRA, COSTA, 2013).

Esses profissionais, ao se envolverem com o programa, se inserem num movimento de formação contínua por meio da relação dialógica de troca de seus conhecimentos ao promoverem o desenvolvimento dos conteúdos e atividades pedagógicas, além dos projetos escolares juntos com os licenciandos. Dessa forma funciona a interlocução entre a Universidade e a Escola de Educação Básica.

Arroyo (2010, p. 163) enfatiza que “o conhecimento, os valores e as competências se aprendem no intercâmbio humano”. E afirmamos que é esse intercâmbio que o Pibid reforça por meio de uma metodologia que objetiva troca de conhecimento entre os atores envolvidos, visando o melhor desenvolvimento profissional do docente em formação.

Por outro lado, os licenciandos ao vivenciarem a prática pedagógica docente em sua área de formação, passam a ter a sala de aula como um espaço no qual se desenvolve e se amplia o conhecimento em experiências práticas de ensino. Os licenciandos se inspiram ao observar a atuação de bons profissionais, onde adquirem para si as experiências para suas futuras práticas de ensino.

A experiência da prática docente influencia e muito na formação do profissional docente, principalmente no saber docente, uma vez que lhe confere o envolvimento com as reais situações da escola de Educação Básica, pois, o saber docente é plural que de acordo com Tardif (2005), se compõe de saberes não apenas oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares acadêmicos, mas também curriculares e experienciais.

Portanto o Pibid resgata a função da escola, que passa a ser percebida como uma oportunidade de formação profissional. O Pibid se volta a ações de formação docente, representando várias virtudes realizando o que Gatti et al (2005) ressaltam como formações interessantes em que destacam o apoio financeiro aos coordenadores, professores supervisores e acadêmicos, apoio científico pedagógico da universidade a um só tempo, abre espaço para divulgações e relatos de experiências, gerando assim, um trabalho colaborativo .

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa está embasada na dialética, que segundo Wachowicz (2001, p. 172) consiste em, “explicar a realidade [...]. A intenção é explicar a realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação”. Tendo em vista que o título deste trabalho, “A influencia do Pibid na formação docente no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças”, já conduz a este processo.

Para Ghedin e Franco (2011, p. 118) “o exercício da dialética como principio epistemológico, subsidiará as interpretações de tais subjetividades, pois privilegia a realidade social, a historicidade dos fenômenos, a práxis, as contradições, as relações com a totalidade e a ação dos sujeitos e das circunstâncias”. Esta afirmação vai ao encontro da proposta de análise dos dados, onde serão apresentados os entendimentos e concepções dos participantes do Pibid sobre o processo de formação docente.

E tendo em vista que a dialética possibilita subsídios capazes de propor mudanças na realidade investigada, se fez importante utilizarmos a pesquisa ação que, segundo Elliott (1991, p. 69) “é o estudo de uma situação social com vistas a melhorar a qualidade da ação dentro dela”.

Optamos por tais procedimentos, porque são dois métodos que se correspondem, por este motivo, é que os utilizamos como principais bases de desenvolvimento deste trabalho que objetiva: Analisar e refletir sobre a prática docente por meio do Pibid no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG) para a compreensão da formação docente dos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia do CESP (UEA). Assim como possibilitam atender os objetivos específicos propostos pela pesquisa.

2.1 TÉCNICAS E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

A organização e desenvolvimento da pesquisa consistem nas seguintes etapas: 1º) construção do projeto de pesquisa; 2º) levantamento, seleção e estudo das teorias referentes ao tema; 3º) escrita da seção teórica do trabalho; 4º) redação dos procedimentos metodológicos, colocando as técnicas e os agentes da pesquisa; 5º) análise de dados e 6º) revisão geral do trabalho antes da entrega para a banca.

Inicialmente torna-se importante lembrar que as vivências oportunizadas pelo Pibid, serviram como primeiros pressupostos para a escolha do tema e para a construção do problema da pesquisa. E, durante o estudo da disciplina Teoria e Prática Pedagógica I, aconteceu à construção do pré-projeto ainda sem o auxílio do professor orientador.

Após, já ter sido direcionado ao orientador, precisou-se ter as considerações do mesmo sobre o trabalho, para então, tê-lo sido aprovado na pré-defesa.

Posteriormente a construção do projeto, foi realizado o levantamento bibliográfico sobre o tema proposto, para tanto, foram realizadas leituras sobre a formação docente geral e no Brasil, políticas públicas para a formação docente, artigos acadêmicos que tratam do assunto e também documentos referentes ao Pibid. A partir daí começaram as coletas de dados, com anotações das citações importantes para a tessitura de todo o texto, mas principalmente para a construção do referencial teórico.

No terceiro momento, seguindo a ordem de desenvolvimento da pesquisa, teve início a escrita do texto que respalda todo o trabalho, com embasamento de autores consagrados e contemporâneos que estão relacionados ao tema e que, também, estão expressos no texto.

No quarto momento, ocorreu a redação dos procedimentos metodológicos, lembrando que o método de abordagem, de procedimentos e técnicas de pesquisa já haviam sido determinados pelo orientando e orientador durante a organização do projeto de pesquisa, assim como, também, foram determinados os agentes, e local da pesquisa.

Em relação à coleta de dados, estes foram adquiridos através de entrevistas mediadas por um questionário de 10 perguntas, que posteriormente foram respondidas de forma escrita, sendo estas as seguintes questões: 1- *O que é a formação docente?* 2- *Quem é o professor?* 3- *Quem é o pedagogo?* 4- *Por que você escolheu fazer uma licenciatura, ou mesmo, o curso de Pedagogia?* 5- *Você sabe o que realmente é o PIBID, então, fale um pouco da sua política?* 6- *De que forma o Pibid influencia na sua formação no CENSG?* 7- *E se este programa não fosse remunerado, você participaria dele?* 8- *O que você considera como desafio da docência, a partir da sua experiência no CENSG?* 9- *Qual sua visão sobre teoria e prática através do Pibid?* 10- *Você pretende seguir na carreira de professor? Por quê?*

No quinto momento, aconteceu a escrita da análise dos resultados, onde, o contraste das opiniões entre os sujeitos envolvidos se fizeram relevantes para os resultados obtidos. Pois, em acordo com Wachowicz (2001) é a partir dos entendimentos relacionados uns com os outros que podemos chegar à compreensão e explicação da realidade.

Como sexto e último momento de desenvolvimento deste trabalho, foi feita uma revisão geral dos escritos, antes de sua entrega para a defesa. Mas antes lembramos que, revisões parciais de cada tópico se faziam importantes como forma de avaliar o que estava sendo coerente entre os momentos da escrita e também como forma de abreviar, futuros afazeres.

Durante os períodos que se seguiram, o presente trabalho foi sendo construído sistematicamente por seções até sua entrega para avaliação.

2.2 CONTEXTO E LOCAL DA PESQUISA



Imagem 1: fonte: Facebook (2017)

O PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) do CESP/UEA intervém nas escolas municipais e estaduais de Parintins no Estado do Amazonas, com o objetivo de fortalecer e valorizar a teoria/prática na formação docente, principalmente na formação docente inicial. Contudo as intervenções nas escolas têm suas particularidades quanto à forma de desenvolvimento das atividades.

O local onde ocorreu este estudo denomina-se Centro Educativo Nossa Senhora das Graças (CENSG), onde, também, são desenvolvidas as ações do Pibid. Esta escola fica localizada em um terreno pertencente à paróquia de São Sebastião, no bairro Itaúna II, na Rua Romualdo Correa nº 3714, da cidade de Parintins no estado do Amazonas. É uma escola que age sob a supervisão Diocesana da Igreja Católica local em convênio com a rede Municipal escolar de Parintins por intermédio da SEMED (Secretaria de Educação, Desporto e Lazer).

O Centro educativo Nossa Senhora das Graças (Pastoral do Menor) nasceu no ano 2000, por iniciativa da diocese de Parintins, Entidade Filantrópica de Utilidade Pública Federal, portadora do CNPJ nº 04594537/0001-88, com sua sede no município de Parintins-AM, situado à Rua Viera Junior, 1724 – Centro. No desejo de responder as necessidades nascentes do território de acolhida diurna das crianças dos bairros Itaúna I, Itaúna II e Paulo Correa.

Esta escola de ensino regular atende tanto o Ensino Infantil (1º e 2º períodos) quanto o Ensino Fundamental de 1º ao 5º série, sendo que seu atendimento é voltado principalmente a crianças carentes da mesma localidade e bairros adjacentes, além de jovens que se encontram em situação de vulnerabilidade social, que por sua vez, participam de oficinas artísticas oferecidas pela escola, com oficinas de escultura em barro, pintura e crochê, macramê, entalho em madeira, corte e costura, desenho, informática, teatro, esportes e lazer (basquete, futebol e judô).

Vale ressaltar que todos os profissionais da educação que chegam até esta escola e ingressam nas suas atividades sentem-se acolhidos pela mesma, que disponibiliza seu espaço como forma de dizer que toda ajuda é bem vinda. E tendo em vista a função social da escola em promover o conhecimento através do ensino e a socialização do mesmo, fez com que o CENSG aceitasse a participação do Pibid em seu ambiente.

2.3 OS AGENTES ENVOLVIDOS NA PESQUISA



Imagem 2: fonte: Silva (2017)



Imagem 3: fonte: Silva (2017)

Antes de colocarmos como aconteceu o desenvolvimento das análises dos resultados é importante dizer quem são sujeitos envolvidos na pesquisa.

Ao todo somávamos um total de 10 estudantes do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Parintins, Campus pertencente à Universidade do Estado do Amazonas, local de onde partiam as iniciativas do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência) do qual fazíamos parte. Sendo que, cinco estavam no programa há pouco tempo, e os outros cinco, me incluindo participávamos do programa há mais tempo.

O grupo era dividido em dois horários, ficando cinco integrantes pela parte matutina e os outros cinco pela parte vespertina, sendo que, havia ocasiões em que era necessário juntar toda a turma em prol de apresentações mais elaboradas das atividades pedagógicas, que aconteciam sempre de forma lúdica.

O critério de divisão das turmas nos dois horários era concebido conforme a disponibilidade de horário dos estudantes, devido uma parte estar no turno matutino e a outra parte no turno noturno.

Para finalizar este processo, as atividades sempre aconteciam as segundas e terças, sendo que havia um dia voltado para o planejamento das atividades, onde realizávamos um trabalho em equipe, contando com o auxílio da coordenadora pedagógica, do professor regente da sala, assim como, das professoras supervisoras do pibid que trabalhavam na mesma escola.

Para mais, torna-se importante dizer quem e quantos são os envolvidos nesta pesquisa previamente, porque, foi através das opiniões dos mesmos, pelas experiências adquiridas seja em grupo ou pessoalmente durante a vivência no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças, que ocorreu a escrita das análises.

2.4 ANÁLISE E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Apresentamos como análise dos dados, a soma das leituras teóricas junto com as nossas opiniões, para expor os resultados obtidos por meio das vivências possibilitadas pela parceria UEA-PIBID-GENSG, onde buscamos responder esta principal indagação: a prática docente por meio do PIBID contribui para a melhor compreensão da formação docente? assim como das questões que norteiam esta pesquisa que são: o que é a formação docente? Quais os elementos positivos e negativos correspondentes à teoria e a prática na formação docente na visão dos pibidianos do CENSG? O Pibid tem se configurado como uma política de formação docente ou somente como programa de bolsas remuneradas?

As informações expressas a seguir, foram obtidas por meio da minha percepção

participativa enquanto autor da pesquisa durante todo o processo de desenvolvimento das atividades do Pibid no CENSG, assim como, através da aplicação da intervenção realizada por entrevistas com os participantes, mediada por um questionário semiestruturado, que relembando, funcionou também como questionário aplicado aberto, que possibilitou perceber o contraste entre a resposta verbal e a resposta escrita dos estudantes.

Diante destes pressupostos, os resultados estão apresentados de forma descritiva, destacando o diálogo ocorrido entre os sujeitos envolvidos na pesquisa.

3. O PIBID NO CENSG: APRENDIZAGENS E DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE DOS ESTUDANTES DE PEDAGOGIA DO CESP/UEA

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados obtidos por meio das respostas das entrevistas e do questionário, destacando duas importantes categorias a serem discutidas: a primeira sob a temática, O profissional da educação: conhecimentos relevantes para a formação docente. E como segunda temática, O Pibid como política voltada para a formação docente ou como programa que só dá bolsa remunerada?

Torna-se importante esclarecer que não discursaremos sobre como aconteceu o processo de desenvolvimento das ações do pibid no CENSG, mas sim, como tudo o que foi vivenciado neste ambiente escolar influenciou na compreensão de nossa formação acadêmica docente.

De princípio afirmamos que esta análise revela informações que podem ser consideradas tabus a serem revertidos ou mesmo quebrados, no que se refere ao conhecimento do eu enquanto profissional e da prática profissional, ambos enquanto ação pedagógica a ser melhorada.

A partir das duas temáticas mencionadas acima, como forma de apresentar estas significativas reflexões sobre a *práxis docente* como sugere Ghedin (2003), colocamos nossos entendimentos, por meio das indagações citadas no procedimento metodológico. Para tanto, as pessoas envolvidas, com exceção de nossa identificação que se fará pelo próprio nome do autor da pesquisa, os demais participantes, assim como suas respostas serão representadas por nomes fictícios de algumas das variedades de plantas medicinais que podemos encontrar em nossa região amazônica.

3.1 O profissional da educação: conhecimentos relevantes para a formação docente

O desafio de compreender e ao mesmo tempo promover a compreensão da formação docente, aumentou ainda mais a admiração por esta formação. Por estes argumentos, é que começamos esta primeira parte das nossas análises com a seguinte indagação: O que é a

formação docente? “*Os conhecimentos adquiridos nos levam a afirmar que, a formação docente consiste em um processo de preparação profissional desenvolvido através da formação inicial, continuada e contínua. Seu processo não se limita na formação inicial, mas tem na mesma a sua base, do qual a partir dela se desenvolve o profissional docente*” (Joelson). Diante desta indagação os demais colegas participantes do Pibid nos respondem.

Cidreira: a formação docente começa com a preparação do aluno de licenciatura dentro da universidade. A universidade tem um papel importante de preparar esse aluno teoricamente para uma sala de aula, mas sua formação está sempre em construção.

Jucá: de acordo com o Art. 62 da LDB (nº 9.394/1996), a formação de docentes, diz que para atuar na educação básica deve ser feita em curso de graduação na modalidade licenciatura.

Hortelã: são os conhecimentos, saberes adquiridos enquanto futuros professores em formação nas universidades e que devem forma-lo com grande êxito, como pesquisador crítico, reflexivo e criativo, preparando para enfrentar os desafios do mercado de trabalho.

Arruda: é a formação que te possibilita ter os conhecimentos para você atuar no processo de ensino e aprendizagem.

Boldo: é uma formação continuada para potencializar a sua competência e ter um olhar além do que se aprende.

Alecrim: é o profissional comprometido em ensinar, ter melhoria na qualidade de ensino e experiência de vida.

Cragirú: é a boa qualidade de um profissional, no caso, bons professores que trabalhem com ética e que se dedicam a ensinar com responsabilidade.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: é o processo que a pessoa passa estudando e obtendo conhecimento e mantendo-se em constante pesquisa para o enriquecimento para se tornar apto.

Assim como fora dito no referencial deste estudo, o entendimento que cada um de nós tem sobre a formação docente é pessoal. E ao que parece, a base desse entendimento adquirido na universidade parece estar acontecendo de forma subtendida pelos demais colegas, como podemos ver nas respostas acima. Pois, apesar da intenção, não há certa coerência entre a pergunta e a resposta.

De fato, a formação docente é um processo que não se compreende fácil o que a torna difícil de ser conceituada, mas não é impossível, pois, acreditamos que é preciso um querer saber, sobre o que pode vir-se a ser para então tornar-se, e a pesquisa se faz imprescindível para esta compreensão. Zeithner (2008, p. 357) nos chama a atenção para o seguinte, “passamos mais tempo falando do que queremos, do que buscando compreender mais o que realmente queremos”. Se não sabemos o que realmente queremos estamos fadados à condição de seres mínimos.

Levando em conta algumas partes das respostas destes entendimentos e considerando que há certa criticidade neles, consideramos que este conhecimento prévio pode ser melhorado. Podemos dizer então que a compreensão da formação docente, “*é também, de*

responsabilidade própria do licenciando, compreende-la é compreender a si próprio enquanto profissional em formação (Joelson). Mas, quem é o profissional da educação, ou mais simplesmente, quem é o professor? Apoiados na concepção de Nóvoa (2012) podemos afirmar que, “*o professor é o profissional da educação, que também, é responsável por outras formações*”. As respostas dos demais colegas emergem da seguinte forma:

Cidreira: é aquele profissional preparado para ensinar.

Jucá: o professor é um mero transmissor e reproduzidor dos saberes instituídos, submetendo os indivíduos aos ditames estabelecidos.

Hortelã: é aquele que desenvolve as competências para continuar aprendendo de forma crítica, em níveis mais complexos de estudos a luz de uma filosofia da educação. O professor não é somente aquele que transmite conhecimentos, mas é um grande mediador, orientador, é aquele que acredita na educabilidade de todos.

Arruda: o professor é a pessoa que vai estar mediando e orientando o educando em seu processo de ensino e aprendizagem.

Boldo: é aquele que compartilha sua experiências, ensina sobre as ciências, artes e técnicas e tem uma visão além do seu conhecimento, é um dos mais importantes na formação de docentes.

Alecrim: é quem ensina e requer qualificação pedagógica para se transmitir o conhecimento da melhor forma possível.

Cragirú: é quem ensina é o mediador dos conhecimentos.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: é o detentor do conhecimento, o que ensina, que busca sempre o melhor para o seu local de trabalho, um pesquisador em constante mudança.

Nas respostas da maior parte dos participantes é possível perceber o quanto se sabe sobre o professor, da importância que ele possui por sua responsabilidade com o ensino, por outro lado, alguns participantes tem, ainda, uma visão mecânica e mínima do professor enquanto mero executor de tarefas.

Alguns falam da competência para o exercício docente, outros do compromisso com a formação. Mas o importante é que “é preciso ultrapassar o modelo de formação em que considera o docente apenas como um transmissor de conteúdos” (LEITE, 2008, p.30).

Considerando o professor como profissional que precisa ter conhecimentos das técnicas, dos métodos, das competências e saberes que lhes dão segurança na sua prática, ele precisa estar entendido desta posição, ele precisa assumir-se profissional desta função e das ações que a elas competem. O que no remete ao pedagogo como profissional que deve estar em constante sintonia com o conhecimento pedagógico, renovando, atualizando, adquirindo novos conhecimentos para promover suas ações com mais segurança. Nesse caso compreendemos o pedagogo como “*o profissional dinâmico, que busca sempre estar atualizado para poder apresentar novas ideias no contexto em que desenvolve suas atividades*” (Joelson).

E o que dizem os demais colegas sobre o pedagogo. Quem é para eles o pedagogo? Eis as respostas:

Cidreira: o pedagogo vem ser o profissional do ensino, preparado principalmente para a educação infantil, e vem ser importante em varias instituições.

Jucá: é o profissional que atua em processos relacionados ao ensino e aprendizagem. Seu trabalho está intimamente ligado ao do professor e, é considerado como apoio educacional.

Hortelã: é aquele que se ausenta da sala de aula para se empenhar em outra função, como supervisionar, acompanhar, assessorar, apoiar, avaliar as atividades pedagógicas curriculares.

Arruda: o pedagogo atuando na escola vai ser o professor da Educação Infantil, aquele que vai buscar soluções, métodos para auxiliar a prática de professor.

Boldo: é o que auxilia o professor nas dificuldades dos alunos, para que eles aprendam da melhor forma possível.

Alecrim: é o especialista na educação, atua tanto em espaços escolares como também nos não escolares.

Cragirú: é aquele que está disposto para a melhor qualidade educação.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: é a pessoa preparada a desenvolver trabalhos pedagógicos com toda uma estratégia para que alcance a todos, mais sabemos que faz muito mais.

As respostas evidenciam que a função de pedagogo representa muito mais do que somente a ação de ensinar, porque o pedagogo também ensina, mas a visão que se tem dele é a de que ele é o profissional que faz algo mais pela educação, compete a ele apresentar ideias, analisar, diagnosticar para contribuir da melhor forma com o desenvolvimento das ações pedagógicas. Ele é o organizador, junto com seus demais colegas busca a melhor viabilidade de ensino e aprendizagem para os educandos no ambiente escolar em que está inserido. A definição deste profissional é descrita por Altet (2001, p. 25) como “uma pessoa autônoma dotada de competências específicas e especializada que repousa sobre uma base de conhecimentos racionais, reconhecidos oriundos da ciência, legitimados pela universidade ou conhecimento explicitados oriundos da prática”.

É interessante perceber que, na medida em que se vai compreendendo sobre a formação docente e sobre o profissional da educação, da sua grande importância no meio social, isso nos ajuda no querer ser, a querer tornar-se um educador. Em outros tempos a ideia sobre esta formação era totalmente diferente.

Relembrando dos motivos que determinaram a escolha deste curso, *”foi por influência fraternal de um parente que fizera o mesmo curso na mesma instituição (Joelson)”*. Hoje com um olhar transformado por esta formação em curso, afirma-se que, *se não fosse pela busca em querer saber mais sobre esta formação, a resposta ainda seria a mesma mencionada acima em relação à indagação seguir*. Porque você escolheu fazer uma licenciatura ou mesmo o curso de Pedagogia? Em se tratando dos outros colegas, quando questionados os motivos revelam-se bastante particulares.

Cidreira: achei o curso de pedagogia muito interessante e amplo para diversas áreas.

Jucá: com o intuito de aprimorar meus conhecimentos e melhorar a qualidade de vida da minha família. Pois sei que o ensino superior nos dá a possibilidade de ser empregado com mais facilidade.

Hortelã: fazer a licenciatura plena em pedagogia foi uma escolha certa que gerou pontos positivos e que marcou a minha caminhada acadêmica e profissional, pois veio ao encontro de minhas necessidades, ou seja, a busca de uma ação educativa transformadora em diferentes atuações, inclusive no meu trabalho que já é de professora.

Arruda: seria dentre todos os cursos em licenciatura o mais completo em toda a área de conhecimento.

Boldo: não era o que eu queria, mas com o decorrer do curso passei a gostar da pedagogia.

Alecrim: escolhi, pois não queria ficar estagnada e o mercado de trabalho requer uma formação, o curso me permitiu muitas possibilidades.

Cragirú: primeiramente, o mercado de trabalho exige curso superior, depois a faculdade é algo que nos permite mais aprendizagens. E o curso de pedagogia nos permite estudar esses processos, instruir e educar.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: por influencia de minha mãe que também é professora, mas também porque tinha uma grande vontade de ensinar. Trabalhar em educação de jovens e adultos foi o que me incentivou mais.

É evidente que nem todos que optaram por esta formação irão querer atuar na área. E os motivos, além dos pessoais, de acordo com Borges (2013, p. 101) são “[...] a falta de reconhecimento do profissional, o desrespeito da sociedade e das políticas quanto à carreira do magistério e, ainda, pouco prestígio e reconhecimento explicitados nos baixos salários e nas condições inadequadas de trabalho. Outro motivo, acreditamos que seja o conhecimento limitado e mínimo sobre as possibilidades de desenvolvimento profissional, possibilidades estas, que existem em cada um de nós que estamos em processo de formação.

Por tais motivos é que diante da seguinte questão, Você pretende seguir na carreira de professor, sim ou não? Por quê? , os argumentos se mostram em sua maior parte negativos.

Cidreira: sim, porque nós como professores pedagogos somos à base da educação, e nós somos responsáveis por ensinar os alunos seus primeiros avanços na vida escolar, e temos a responsabilidade de formar cada criança em um cidadão consciente da sua vida social e educacional.

Jucá: não respondeu!

Hortelã: atualmente como professor em sala de aula não, por motivo de saúde, mas posso contribuir em inúmeras coisas em uma escola. Pois sou uma professora reflexiva, com novas ideias e novos saberes, que posso partilhar e fazer da minha prática educativa uma nova ação em comunhão.

Arruda: não sei!

Boldo: não, pretendo construir uma instituição para o ensino.

Alecrim: acredito que não, mas quero utilizar os conhecimentos do curso para a minha vida e experiência profissional, pois todo profissional deveria passar por um curso de pedagogia.

Cragirú: não, porque meu objetivo é a área da saúde e, esse é o lado bom da pedagogia, você pode atuar na área da saúde e juntar as coisas das quais você gosta e se identifica (criança e hospital).

Babosa: sem resposta

Capim Santo: sim, pois o desejo de trabalhar na área deve estar sempre em processo.

Borges (2013, p. 101) diz “que a profissão docente é um ofício que não tem despertado o interesse na juventude atual”. De fato o é, pois, a maior parte dos colegas envolvidos no

Pibid é jovem. No entanto, buscou-se e esperamos, no decorrer desta primeira parte das análises ter deixado claro nossa posição quanto ao que sabemos e ao que queremos da formação docente. Mas para não deixar dúvidas, a resposta é “*sim, pretendo seguir na carreira de professor, de educador, de pedagogo, comprometido com o ensino e aprendizagem dos educandos (Joelson)*”.

Bom, aqui está um dos principais desafios da formação docente: fazer com que haja o compromisso com o exercício docente. Para isso buscamos incentivo nas palavras de Freire (1991) que diz:

Ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. Ninguém nasce educador ou é marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanente, na prática e na reflexão sobre a prática (FREIRE, 1991, p. 58).

Devemos ter em mente que não nos tornamos professores ou educadores para nós mesmos ou somente por esporte, e sim para os milhares de pessoas que precisam da educação escolar.

É relevante dizer que as informações apresentadas até aqui serão complementadas com a segunda parte das análises, que ajudam a compreender o quão importante é a prática docente no processo de formação docente. Por tal motivo é que, é significativamente importante compreender as políticas que possibilitam a prática do exercício docente.

3.2 O Pibid como política voltada para a formação docente ou como programa que só dá bolsa remunerada?

É sabido que o programa Pibid dá sim uma bolsa com determinado valor para que o estudante em processo formativo possa utilizar como recurso no custeio dos recursos pedagógicos. Mas, também, existem outros fins pessoais. Porém o Pibid é sim e, se constitui em uma política voltada para a formação docente.

No que diz respeito ao projeto PIBID-UEA: Universidade na Escola: promovendo a iniciação a docência, esta é uma política que faz parte das ações de ampliação e fortalecimento da Universidade do Estado do Amazonas para um ensino de qualidade, extensivo a toda comunidade amazonense, incluindo a capital Manaus e mais quatorze municípios locais da região (MARTINS e ALVES, 2014).

Em resposta a seguinte indagação: Você sabe o que realmente é o PIBID? Então fale um pouco sobre sua política. As respostas se apresentam até coerentes e entendedoras em relação a este programa ser voltado para a formação principalmente inicial.

Na perspectiva de valorização da formação docente, *sem dúvidas acreditamos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) se configura como uma política contribuinte da formação docente, no sentido de complementar o conhecimento docente, seja de profissionais iniciantes ou atuantes há mais tempo na área, funcionando como uma ponte que oportuniza colocar os conhecimentos aprendidos na Universidade como prática no ambiente escolar de ensino regular (Joelson).*

Cidreira: o PIBID vem ser o programa institucional de bolsa de iniciação a docência. O Pibid tem como política introduzir a iniciação a docência por meio da prática dos alunos universitários com a vivência no ambiente escolar.

Jucá: o pibid nós dá a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas e isso é fundamental para a nossa formação.

Hortelã: é um programa Institucional de Bolsa de iniciação a Docência e que tem por finalidade dar oportunidades aos acadêmicos em formação para atuar nas escolas municipais e estaduais, em sala de aula.

Arruda: sim, Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência para dar oportunidade de o profissional em formação ter experiência do que é o trabalho ou a prática de como o processo de ensino e aprendizagem ocorre dentro da sala de aula.

Boldo: sim, é o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, é um programa que oferece bolsa para estudantes, para exercer a Pedagogia nas escolas públicas do ensino básico. Ensina os estudantes a conhecer a importância na escola.

Alecrim: é um projeto destinado a aqueles que estão iniciando o curso, permite a experiência e vivência de professores em formação com os estudantes das escolas que aderem ao programa.

Cragirú: o Pibid é um programa de iniciação a docência que assim como os estágios promove a prática docente nas escolas de ensino básico.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: Programa Institucional de Bolsa de Incentivo a Docência. A política do programa é de fazer com que o acadêmico mantenha um primeiro contato com a experiência da sala de aula e enriquecer os seus conhecimentos.

Reconhecemos que saber nem que seja o básico sobre o Pibid foi determinante para o desenvolvimento das atividades no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças. Agora, não devemos nos conformar com o básico, contudo, nesse caso, o básico se revelou um tanto suficiente.

Sem dúvida, cabe também a nós docentes iniciantes construirmos nossas carreiras de forma mais sólida, buscando conhecimentos relevantes sobre e para a nossa formação. Em outras palavras, o professor jamais deve se limitar somente ao aprendizado adquirido durante sua vida acadêmica. Sendo que quanto maior o nível de conhecimento, melhores serão as chances de agirmos sobre os problemas educacionais.

Em nossa passagem por esta unidade de ensino básico, tivemos muitas oportunidades de desenvolver na prática todas as atividades a nós confiadas. O que é significativo, devido cada atividade representar um desafio levado a sério, pois, buscávamos desenvolvê-las da melhor forma possível, sempre em equipe. É claro, contávamos com a assistência imprescindível das

supervisoras do Pibid e professoras do educandário, assim como, da coordenadora pedagógica.

Diante destas informações e da seguinte questão, “De que forma o Pibid influenciou na sua formação no CENSG?”. Afirmamos que: “*o Pibid influenciou de forma positiva, pois, ao permitir o contato por mais tempo com os educandos em sala de aula, assim com, com todo o ambiente escolar, nos deu mais conhecimento pela oportunidade de exercício da prática educativa, assim como também influenciou decisivamente na continuidade de carreira*”. (Joelson). Além do mais, nossas experiências, aprendizagens e conhecimentos se fazem a partir do contato, com o que, e com quem nos cerca. É o que diz Becker (1993, p. 25):

[...] o conhecimento não é dado nem na bagagem hereditária nem nas estruturas dos objetos: é construído na sua forma e no seu conteúdo, por um processo de interação radical entre o sujeito e o meio, processo ativado pela formação do sujeito, mas de forma nenhuma independente da estimulação do meio. O que se quer dizer é que o meio por si só não constitui estímulo. E o sujeito por si só, não se constitui sujeito sem mediação do meio: físico e social. É nesta direção que vai a concepção piagetiana de aprendizagem: sem aprendizagem o desenvolvimento é bloqueado, mas só a aprendizagem não faz o desenvolvimento. O desenvolvimento é a condição previa da aprendizagem; a aprendizagem por sua vez; é a condição do avanço do desenvolvimento.

Acreditamos que o meio influenciou e sempre vai influenciar, nas nossas decisões. E pelas respostas dadas podemos perceber que as concepções dos demais colegas somam-se as nossas.

Cidreira: o Pibid teve uma grande influência, através desse projeto podemos ter contato com as crianças e uma experiência que ajudou bastante no processo de formação.

Jucá: influenciou positivamente, sendo que nos dá a oportunidade de vivenciar a realidade dos alunos e professores nas escolas, para criarmos novas possibilidades de ensino de acordo com a realidade da escola.

Hortelã: em todos os aspectos, porque é programa que traz consigo um leque de informações.

Arruda: dentro da instituição a influência na minha formação possibilitou conhecer a prática do professor com o apoio de todos os profissionais.

Boldo: influencia na forma de contato com os educandos e obter experiências para que no decorrer eu possa conseguir observar suas habilidades e dificuldades, foi de grande relevância fazer parte do corpo docente da escola.

Alecrim: na questão profissional e pessoal, de como ser um bom professor, o contato que se tem com os estudantes é de muita importância.

Cragirú: influenciou na iniciação em sala de aula, nas situações complicadas, nos fazendo questionar, será que é isso que eu quero?

Babosa: sem resposta

Capim Santo: mantém uma ligação, pois não só se faz pesquisa, como também, se trabalha: com oficinas voltadas às dificuldades de uma turma, no apoio ao professor em sala de aula e no autoconhecimento como futuro profissional.

O contato mais prolongado com o ambiente escolar se faz de extrema importância se visto pela ótica da pesquisa, e timidamente Capim Santo toca no assunto. E sabemos que a

pesquisa em educação exige tempo. Nesse caso, a pesquisa é sempre importante e necessária, onde de acordo com Souza (2015, p. 13) “desenvolver a formação docente por meio da pesquisa pode ser uma possibilidade de conhecer o mundo em sua multiplicidade”. Então, fazer pesquisa representa mais um desafio dentro do processo de formação docente.

Ter participado do Pibid em grupo proporcionou também, muitas observações, onde, durante este período foi percebido que existe certa controvérsia entre as afirmações dos colegas quando indagados sobre; se este programa não fosse remunerado você participaria dele?

Quanto a nossa concepção, afirmamos que *“antes mesmo de participar do programa, havia em nós uma preocupação em ter mais tempo de contato com a escola de ensino regular, pois considerávamos os estágios com pouca duração de tempo para por em prática nossas habilidades docentes. Por este motivo, nossa resposta é sim, participaríamos do programa com ou sem remuneração”*. (Joelson)

Aqui as respostas se mostram positivas, mas, durante as entrevistas com os mesmos, estes se mostravam contrários a ter que participar do programa sem certo incentivo, ao que nos refere à remuneração que o programa dispõe. Porém, ainda sim eles respondem:

Cidreira: sim, pois esse programa ajudou na prática e como ser um professor em sala de aula.

Jucá: sim, porque como falei o pibid nos dá a oportunidade de vivenciar a realidade das escolas.

Hortelã: sim, porque é um aprendizado e uma forma de contribuir com educação básica.

Arruda: sim!

Boldo: sim, pois é dessa prática que procuro para compreender e obter experiências em sala de aula.

Alecrim: sim, até mesmo por experiência. Ver como realmente é uma sala de aula.

Cragirú: sim, pois é um meio de interagir com a realidade da escola e nos possibilita a experiência em sala de aula

Babosa: sem resposta

Capim Santo: sim, pois quando se conhece o programa, se torna por vontade de participar, mas se for remunerado melhor ainda.

Todos nós que participamos do programa sabemos da importância que este exerce em nossa formação, mas na hora do vamos ver, existia um pretexto utilizado por sete dos dez participantes, *“eles diziam que não daria tempo de fazer as atividades acadêmicas, porque as atividades eram muitas e o tempo era pouco”*.

Bom, se tempo é o que falta, então falta o principal, que é o planejamento. De acordo com Vasconcelos (1999) se você não tem tempo é porque você não tem o hábito de planejar. Esta afirmação nos permite dizer que o ato de planejar ou o planejamento é mais um desafio da formação docente.

Com isso chegamos a uma das questões cruciais da nossa análise. O que você considera como desafio da docência a partir da sua experiência no CENSG? “*As observações e mesmo a prática docente nos permite dizer que um dos maiores desafios da nossa formação, além dos já mencionados no decorrer do texto está em, como promover a aprendizagem e um conhecimento significativo aos estudantes*”. (Joelson). Contudo, para que o ensino seja significativo, o professor além de conhecer o que ensinar deve promover este conhecimento levando em consideração as realidades dos estudantes. Para isso precisamos aprender a aprender, para promover aprendizagem.

Para Demo (2004) o ato de aprender pressupõe um processo reconstrutivo que permita o estabelecimento de diferentes tipos de relação entre fatos e objetos, que desencadeie ressignificações e que contribua para a reconstrução do conhecimento e a produção de novos saberes, a partir de uma educação transformadora e significativa que rompa com o marco conceitual da pedagogia tradicional. Nessa perspectiva o conhecimento e a aprendizagem são fundamentais para o ser humano exercer a sua autonomia a sua cidadania, com argumentações e ética para mudar a realidade e a sua vida.

Existem outros desafios a serem considerados, pois, são de todo modo relevantes, o que nos leva a concordar com as concepções dos demais colegas, que destacam informações sobre o que consideram como desafio pessoal, mas que, também, influenciam na formação de todos nós.

Cidreira: o grande desafio enfrentado foi a partir do momento em que deixamos de ser alunos e passamos a ser professores.

Jucá: de acordo com minha experiência o desafio da escola está na relação família e escola que é de fundamental importância para a educação dos alunos.

Hortelã: o maior desafio docente, está em fazer com o aluno queira aprender.

Arruda: pode não ser considerado um desafio, mas sim uma realidade, encontrar profissionais preparados para atuar tanto com prática e teoria em sala de aula.

Boldo: sem resposta

Alecrim: um desafio seria a falta de recursos, sabemos que para cada área se dá investimentos, na educação não é diferente. No centro pude perceber quanto eles se ajudam. É um trabalho social, depende da sociedade e escola.

Cragirú: acredito que o programa precisa ser mais valorizado pelos acadêmicos (pibidianos) para proporcionar melhorias na educação e para a formação do professor em formação.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: a cada dia encontramos vários desafios, pois mesmo o professor encontra vários desafios, tanto nos planos como na confecção de atividades. Os vários momentos no centro me fizeram perceber o quanto há dificuldades.

Acreditamos que um desafio compartilhado por todos, está no como proceder na sala de aula, como agir, como interagir, para tornar a aula atrativa e interessante. Sobre essa perspectiva ressalta Cruz (2010, p. 4):

A iniciação a docência apresenta-se como um 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 de tornar-se professor de uma turma.

De fato o desafio está em saber ser, para poder saber fazer. Mas, atentando-nos para as demais respostas, os autores expõem desafios que não estão somente voltados à prática docente, ou melhor, à didática, mas há também a preocupação com os recursos didáticos, com o valor profissional no que se refere ao salário, nas condições dignas de trabalho e da maior aproximação entre a escola e comunidade. Revela-se aí uma preocupação com as políticas que estão relacionadas à formação docente. São na verdade posicionamentos políticos que, de acordo com Borges (2013):

[...] a *política* como uma construção de um posicionamento tomado pelos participantes de um grupo social que, em dado contexto, luta por seus interesses, criando diversas relações dentro e fora do grupo e, por conseguinte, desenvolvendo ações e pensamentos que venham a atender a situações específicas. (BORGES, 2013, p. 103).

Podemos até perceber que atualmente estão acontecendo significativas lutas pelos interesses dos profissionais da educação e pela educação. Essas reflexões nos levam a concordar com Ludke e Boing (2007), quando nos esclarecem que o trabalho docente não pode ser pensado fora das transformações que estão ocorrendo também em outros setores socioeconômicos, pois os problemas da educação não são fatos isolados. Não ignorando estas questões, estamos afirmando que os interesses políticos públicos estão endereçados ao exercício da cidadania.

É difícil entender que refletimos sobre algumas coisas e deixamos de refletir sobre outras. Fazemos reflexões críticas sobre certas ações, mas insistimos em continuar acríticos em relação a outras ações que nos envolvem, estamos falando da famosa frase, “na teoria é uma e na prática é outra”. É claro que não podemos generalizar, dizendo que são todos que pensam dessa forma. E podemos perceber duas formas de opiniões presentes nas respostas dos integrantes do Pibid no CENSG, pela seguinte pergunta, “Qual sua visão sobre teoria/prática através do Pibid?”.

Cidreira: podemos perceber que na teoria tudo é fácil, dentro da sala de aula aprendemos várias teorias de como ensinar um aluno, como lidar com as situações diárias, quando passamos a prática dentro do ambiente escolar percebemos que é muito diferente, que há diversas crianças, uma diferente da outra, uma aprende mais rápido do que a outra, a outra é mais devagar, uns quietos, outros agitados, e para cada um tratamento diferente.

Jucá: sem resposta

Hortelã: teoria e prática caminham lado a lado, a visão que temos da realidade

escolar nos faz dizer que na teoria é uma e na prática é outra.

Arruda: de grande importância, pois permite conhecer que a teoria também é prática.
 Boldo: é importante obter a teoria, porque é com ela que observamos que na prática é totalmente diferente e assim associar uma com a outra. Saber como cada criança se comporta no meio escolar.

Alecrim: toda ação requer teoria, de fato quando entramos em sala no deparamos com inúmeras situações, e o PIBID nos permite uma visão de como praticar nossas teorias.

Cragirú: a teoria que aprendemos na universidade precisa ser posta em prática na escola de ensino básico, para melhorar a aprendizagem dos alunos.

Babosa: sem resposta

Capim Santo: muito importante, pois esse processo é crucial para a ligação no contexto do professor.

Enfatizando a pesquisa como princípio norteador e esclarecedor dos argumentos que por hora se encontram apenas como suposições ou como interrogativas. Nesse sentido, e por meio desta pesquisa consideramos certo dizer, *“teoria e prática tem seus significados diferentes, mas não há teoria sem a prática, assim como, não há prática sem teoria, elas se completam (Joelson)”*. O que acontece, é que por serem dinâmicas, as circunstâncias negativas que chegam até as escolas nos condicionam a negar que estes dois elementos didáticos possam funcionar juntamente no ambiente escolar.

O professor que consegue perceber a dinamicidade da escola aprende muito mais com ela, porque a teoria/prática estão totalmente integradas no seio do ambiente escolar. Porém, se os professores continuam a dizer que a *teoria é uma coisa e a prática é outra*, é porque ainda não aprenderam a ler e refletir sobre as relações que compõem o universo escolar. Por este e outros motivos, é que muitos professores acabam por se tornar apenas, reprodutores de conhecimento e monitores de programas pré-elaborados, sem uma visão crítica do que realmente são e do que fazem (PIMENTA, 1997)

Portanto, recorrendo aos motivos que nos fizeram pesquisar sobre a formação docente, acreditamos em acordo com Imbernón (2001, p. 66) que compreendê-la em suas significações, nos proporciona adquirir “uma bagagem sólida dos conhecimentos nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoal”. Pois que, estes conhecimentos conferem ao futuro profissional capacidades para atuar com competência frente à complexidade da tarefa educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ter pesquisado sobre “A influência do Pibid na formação docente no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças”, fez crescer a vontade de continuar percorrer o caminho docente, de ampliar os conhecimentos sobre a mesma, para assim poder repassar de forma mais significativa o que fora aprendido.

A oportunidade de ter participado do programa no CENSG ampliou o conhecimento do significado da formação docente, feito que o exercício da teoria/prática nesta unidade de ensino possibilitou reflexões importantes sobre esta formação.

A inquietação: “A prática docente através do Pibid contribui para a melhor compreensão da formação docente?”, que gerou esta tentativa de esclarecimento da formação docente, já nos acompanhava desde o ingresso no Pibid e na medida em que o tempo passava despertava em nós a necessidade de compreender mais sobre esta formação a partir da prática.

O Pibid possibilitou esse feito, pois acreditamos que este programa por suprir a carência dos cursos de licenciatura de consolidar teoria e prática na educação pelo contato direto e mais prolongado com a escola de ensino regular, que dá maior experiência aos docentes em formação, pela experiência de todos nós que participamos dele poderíamos apresentar bons resultados.

Nesse processo percebemos que o Pibid é mais voltado para a formação inicial, mas para quem conhece o programa, percebe que o mesmo exerce influências significativas na formação docente (continuada e contínua), principalmente no que se refere à troca de conhecimentos entre os professores já consagrados na área e os professores iniciantes e a aproximação mais intrínseca entre escola e universidade com o objetivo de ampliar e melhorar a formação docente.

A proposta de permitir a participação do graduando docente nas escolas desde o início de sua formação reforça a construção de sua identidade, como também ajuda a determinar se seguirá ou não na carreira de professor, pois, o contato a mais tempo com a realidade escolar colabora bastante para esse processo decisivo.

Com a prática pedagógica em sala de aula construímos mais conhecimento e adquirimos ainda mais experiência, no convívio do ambiente escolar, percebemos os aspectos positivos e negativos da educação, que de certa forma influenciarão em continuar ou não na carreira docente.

Sabemos hoje da necessidade de inovações na área educacional, do maior comprometimento de todos, governantes e profissionais, envolvidos com as políticas públicas

para a formação docente, começando com melhores condições para formar bons professores. Sabemos que é preciso aprender de forma crítica para produzir conhecimento crítico, para dar conta de formar homens e mulheres responsáveis pela vida em sociedade no qual o processo de formação nunca cessa.

Se temos a compreensão de todos estes aspectos é porque o Pibid foi uma política que proporcionou isso. E na expectativa de investimentos visando à melhora na qualidade da educação, esperamos que programas como este aconteçam como políticas contínuas.

Portanto, nesta perspectiva afirmamos que tudo o que fora vivenciado através do Pibid no CENSG e no CESP, tornou-se importante para o desenvolvimento da identidade docente, assim como, também, serviu para expor os desafios e aprendizagens da prática educativa através da teoria/prática.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. **Os professores diante das reformas educacionais: sujeitos ou meros executores?** Revista de educação, São Paulo, v. 13, p. 37-43, 2001.
- ANDRÉ, Marli. **A pesquisa sobre a formação de professores: contribuições a delimitação do campo.** In. DALBEN, Ângela I. L. F. et al. Didática: convergências e tensões no campo de formação e do trabalho docente, Belo Horizonte, Autentica, 2010. P. 273-283.
- ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000.** Formação docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, v. 1. n. 1, p. 41-46, ago/dez 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 25/04/2017
- BRASIL. **Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES.** Portaria nº 09, de 18 de julho de 2003. Dispõe sobre o aperfeiçoamento e atualização das normas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência – PIBID. Diário Oficial da União – República Federativa do Brasil – Imprensa Nacional, Brasília, nº 140, p. 11, 23 de julho de 2013. Disponível em: http://www.capes.gov.br/imagens/stories/download/legislacao/Portaria_092_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. acesso em: 02/04/2017
- _____. **Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 02/04/2017
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, n. 124, p. 8-12, 02 de julho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 02/04/2017
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais pa formação Inicial e Continuada dos Professores do Magistério da Educação Básica.** Parecer nº 2/2015, de 9 de junho de 2015. Brasília, Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Seção 1, pag. 13, de 25 de junho de 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb/pdf>. Acesso em: 02/04/2017
- BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: desafios históricos políticos e práticos/** Maria Célia Borges. – 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.
- CUNHA, Maria I. da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** Araraquara, SP: JM Editora, 1998.
- ELLIOTT, J. **La investigación-acción em educación.** Madi: Morata, 1990.
- ELLIOTT, J. **El cambio educativo desde la investigación-acción.** Madri: Morata, 1993.
- FRANCO, Alexandre de Paula. **Atividade de ensino, supervisão e gestão escolar: outros paradigmas.** Presença Pedagógica, revista, v. 11, n. 61, p. 47-55, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 39. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUSARI, José Cerchi. **Avaliação de modalidades Convencionais e Alternativas de Educação Continua de Educadores: preocupações a serem consideradas.** In: M.A. V. Bicudo; C. A. Silva Jr. (org). Formação Educacional. São Paulo, 1999, p. 221-224.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores: na escola e em outras situações.** In: Luiza Helena S. Cristov (Org). Coordenador Pedagógico II. São Paulo, 2000.

GARCIA, MACELO CARLOS. **Formação de Professores: para uma mudança educativa.** Ed. Porto – Portugal, 1999.

GATTI, Bernadete A. **Análise das políticas Públicas para a Formação Continuada no Brasil, na última década.** In: Revista Brasileira de Educação v. 13 n. 37 jan/abr. 2008, p. 57-70.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Os professores como planejadores.** GIMENO SACRISTÁN, J; PÉREZ GÓMEZ, A. *Compreender e transformar o ensino.* Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa, 4ª ed. São Paulo: Artmed, 1998, p. 271-293.

GHEDIN, Evandro. **A filosofia e o filosofar.** São Paulo: Uniletras, 2003, 4004 p.

HELATCZUK, Vitório. Ser professor hoje. Disponível em: <http://ufpi.br/subsitFiles/ppged/arquivos/files/Revista/.../artigo3.pdf>. Acesso em: 10/04/2017

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. **As novas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações.** Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.8532>. E-ISSN: 1982-5587. Acesso em: 10/08/2017

JAEGER, W. **Paidéia: los ideales de la cultura griega.** México, Fondo de Cultura Economica 2001.

LEITE, S.A. S. **Notas sobre o processo de alfabetização escolar.** In: LEITE, S. A. S. (org) Alfabetização e letramento : contribuições para as práticas pedagógicas. 4ª ed. Campinas, São Paulo: Komedi, 2008, p. 21-45.

LUZURIAGA, L. **Dicionário de Pedagogia.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.

MASETTO, Marcos. **Didática – a aula como centro.** 4ª ed. São Paulo FTD. (Coleção Aprender/Ensinar)

MOITA, Maria da Conceição. **Percursos de formação e de transformação.** In. NÓVOA, Antonio (org). Vidas de professores. Portugal: Porto Editora, 1995.

MORIN, E. **Os sete saberes Necessários a Educação do Futuro.** 3. ed. São Paulo, Cortez Brasília, DF: UNESCO, 2001).

NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.**/ António Nóvoa. Professores: Imagens do futuro presente. Lisboa/Portugal. Fora de coleção. Relgráfica artes gráfica Lda, Benedita, julho de 2009

PILETTI, C. **Didática Geral.** 23ª ed. São Paulo: Ática, 2001.

PIMENTA, Selma G. (org) “**Formação de professores: identidade e saberes na docência**”. In _____. *Saberes Pedagógicos e atividade docente.* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005 (saberes da docência).

PIMENTA, S. G. professor Reflexivo; construindo uma crítica. In Pimenta & Ghedin (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** São Paulo: Cortez Ed, 2002. (1ª edição: junho de 2002; 2ª edição: novembro de 2002).

RODRIGUES, J.M.C. **Construindo a profissionalização docente.** João Pessoa: Editora Universitaria, 2003.

SACRISTÁN, J. G & Pérez Gómez, A. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Karine Dourado. **PIBID x ESTAGIO OBRIGATÓRIO: A IMPORTANCIA DA PESQUISA AÇÃO.** 2013. 70f. monografia em Letras (Português do Brasil como Segunda Língua – Licenciatura). Universidade de Brasília – DF, 2013. Disponível em: http://bdm.unb.br/bitstream/10486/7224/2013_KarineDourado_Silva. Acesso em: 20/05/2017

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Projeto de ensino-aprendizagem e projeto politico-pedagógico.**/ Celso dos S. Vasconcellos. Libertad – Centro de Pesquisa e Acessória Pedagógica. São Paulo, julho de 1999.

VIRGINIO, Maria Helena da Silva. **Análise dos conceitos de formação docente no contexto educativo-formativo brasileiro.** Maria Helena da Silva Virginio. – João Pessoa, 2009.

WACHOWICZ, Lilian Anna. **A dialética na pesquisa em educação.** Revista Diálogo Educacional – v. 2 – n. 3 – p. 171-181- jan./jun. 2001.

WIEBUSCH; RAMOS. As repercussões do PIBID na formação inicial de professores. In: ANPED Sul, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: Portal AnpedSul, 2012, p. 01-15. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/1584/463>. Acesso em: 10/06/2017

ZEICHENER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educar, 2001.

ZEICHNER, K. M; DINIZ-PEREIRA, J.E.A. **A pesquisa na formação e no trabalho docente.** Belo Horizonte: Autentica, 2008.

APÊNDICE A

Questionário

A influência do pibid na formação docente no Centro Educativo Nossa Senhora das Graças em Parintins/AM

1ª.

O que é a formação docente?

Quem é o professor?

Quem é o pedagogo?

Porque você escolheu fazer uma licenciatura, ou mesmo, o curso de pedagogia?

Você pretende seguir na carreira de professor? Porque?

2ª.

Você sabe realmente o que é o PIBID? Então, fale um pouco da sua política?

De que forma o pibid influencia na sua formação no CENSG?

E se este programa não fosse remunerado, você participaria dele?

O que você considera como desafio da docência, a partir da sua experiência no CENSG?

Qual sua visão sobre teoria e prática através do pibid?

APÊNDICE B
AUTORIZAÇÃO DE COLETA DE DADOS

Autorização:

Eu, _____, após a leitura e/ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, acredito estar suficientemente informado, ficando claro para mim que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos de pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido e da garantia de confidencialidade e esclarecimentos sempre de espontânea vontade em participar deste estudo.

Local e data: _____, ____/____/____

Assinatura do voluntário ou de seu representante legal

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste voluntário e/ou de seu representante legal para a participação neste estudo.

Assinatura do responsável pela obtenção do TCLE

Dados do pesquisador:

Joelson Evangelista Guimarães da Silva
Universidade do Estado do Amazonas – UEA
Rua: Odovaldo Novo S/N – Djard Vieira – Parintins – AM
E-mail: j.e13@outlook.com
Tel: (92) 99277-7596

ANEXOS