

AS CONTRIBUIÇÕES DO PIBID PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE A PARTIR DA VISÃO DE LICENCIANDOS

Cristiane Antonia Hauschild¹, Jane Herber², Mateus Lorenzon³, Maurivan Güntzel Ramos⁴

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados da pesquisa que analisou as percepções que bolsistas licenciandos de diferentes áreas possuem sobre a contribuição das atividades desenvolvidas no âmbito do Pibid para a sua formação profissional. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual os dados foram coletados por meio de um formulário eletrônico e analisados à luz da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Da análise emergiram cinco categorias: trabalho em grupo, desenvolvimento de saberes práticos e experiência profissional; desenvolvimento de saberes curriculares; desenvolvimento de práxis; e desenvolvimento da identidade profissional. Dessa forma, pode-se inferir que o Programa situa-se em novo paradigma de formação, rompendo com modelos de formação tecnicistas historicamente estabelecidos.

Palavras-chave: Pibid. Formação de professores. Desenvolvimento profissional docente.

THE PIBID CONTRIBUTIONS FOR INSTRUCTING TEACHERS FROM UNDERGRADUATE'S VIEW

Abstract: This article presents the results of a research that analyzed the perceptions that undergraduates from different areas have about the contribution of the vocational training activities carried out by within the PIBID (Scholarship Institutional Program to Teaching Initiation). It is a qualitative research, in which data were collected through an electronic form, and analyzed using the Discursive Text Analysis (MORAES; GALIAZZI, 2011). During the study, five categories emerged: work-groups, practical knowledge development and professional experience, curriculum knowledge and professional identity. Thus, it can be inferred that the program is located in a new instruction paradigm, breaking with historically established teaching models.

Keywords: Pibid. Teacher education. Teacher professional development.

-
- 1 Mestra e Doutoranda em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora Institucional do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Professora do Centro Universitário UNIVATES. crishauschild@univates.br
 - 2 Mestra em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Pucrs). Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora do Centro Universitário UNIVATES. jane.heber@univates.br
 - 3 Graduando do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. mateusmlorenzon@gmail.com
 - 4 Doutor em Educação (Pucrs). Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. mgramos@pucrs.br

1 INTRODUÇÃO

A formação de professores, nas últimas décadas, tem sido uma temática com relevante discussão em nível nacional e internacional, bem como tem se constituído um campo autônomo de estudos (GARCIA, 1999; ANDRÉ, 2010). No Brasil, segundo Saviani (2009), a trajetória é histórica e surge após a independência, momento a partir do qual ele distingue e discute seis diferentes períodos históricos da formação, de 1827 até o ano de 2006. Esse autor conclui que, o que prevaleceu nos seis períodos que ele analisou foi a precariedade das políticas formativas “cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país” (Ibid, p. 148).

Nessa caminhada, Saviani (2009) identifica dois modelos de formação distintos. Para ele, haveria um modelo pedagógico-didático predominante nas instituições de Ensino Normal⁵, nas quais oferecia uma formação que contemplava aspectos didáticos-pedagógicos. Contrapondo essa perspectiva de formação, teria-se um modelo de conteúdos-culturais, que favoreceria a aprendizagem teórica do conteúdo a ser ensinado posteriormente.

Há assim dois modelos distintos de formação que vigoraram por longo período no país (TANUARI, 2000; SAVIANI, 2009). Tais perspectivas só começam a ser modificadas com a emergência de um discurso que coloca a qualificação do professor como uma das chaves para a qualificação da educação (GÓMEZ, 1995). Nesse sentido, há toda uma alteração nas políticas públicas de formação dos professores. No caso brasileiro, a aceleração dessas alterações inicia com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e desdobra-se com a criação de programas de formação de professores como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid (BRASIL, 2007), e no estabelecimento da Política Nacional de Formação de Professores (BRASIL, 2009).

O Pibid foi criado por meio da Portaria nº 38, de 12 de dezembro de 2007, que definia, entre seus objetivos, a promoção e “a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial” (BRASIL, 2007, p. 39). À medida que foi avançando, passou a ser estendido para outros sistemas de ensino superior, como estadual, comunitárias e privadas. Com o Programa fortalecia-se nova perspectiva na formação dos futuros licenciandos, na qual as escolas de educação básica transformariam-se em *locus* de formação e espaços co-responsáveis para a formação dos futuros professores.

Assim, o Pibid surge como possibilidade, visando a romper com uma perspectiva de formação de professores situada em dois pontos dicotômicos: o tecnicismo das Escolas

5 Escola Normal – escola de nível médio profissionalizante, antigo magistério.

Normais, de nível médio profissionalizante, que proporcionariam uma formação baseada na aquisição de técnicas e métodos, e o academicismo das Instituições de Ensino Superior, marcado pela aprendizagem de conteúdos.

Destaca-se nas modificações das políticas públicas de formação de professores, em especial no caso do Pibid, a influência de autores portugueses e espanhóis, entre os quais destacamos Nóvoa (1995, 2007), García (1995), Canário (2006) e Alarcão (2008). Esses autores convergem ao apontarem a necessidade da formação do professor estar articulada diretamente com a ação docente, uma vez que essa integração possibilitaria ao sujeito relacionar-se com outros profissionais e contatar com a realidade escolar, o que, para Canário (1997), consiste em uma condição necessária para a produção e a transformação de práticas profissionais.

Ao tornar a instituição de Educação Básica corresponsável pela formação do futuro licenciando, rompe-se com uma hierarquia dualística na qual se via a escola como local de aplicação do conhecimento teórico e de experimentação, enquanto a academia seria espaço privilegiado para a construção do conhecimento. Percebe-se, assim, que essa ruptura desvela uma concepção dos docentes como produtores de uma cultura e de um conjunto de saberes próprios e específicos, conforme já demonstrado por autores como Tardif (2012) e Gauthier (2013). A inserção do graduando no ambiente de trabalho profissional permite que ele desenvolva um conjunto de conhecimentos tácitos e saberes que não poderiam ser desenvolvidos no ambiente acadêmico somente por meio de simulações ou estudos investigativos (GAUTHIER, 2013).

Apresenta-se, portanto, nesta pesquisa, a análise das percepções que Bolsistas, alunos de licenciaturas, do Pibid de uma instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul possuem sobre a importância desse Programa para o seu desenvolvimento profissional docente. Os dados empíricos foram coletados por meio de formulário com perguntas dissertativas disponibilizado na Plataforma *Google Drive* e são analisados à luz da Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2011).

2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A docência não constitui uma atividade técnica e de repetição mecânica. Para Tardif (2012), em decorrência de suas atividades profissionais, o docente mobiliza uma série de saberes profissionais. Para esse autor, o saber profissional docente:

[...] não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2012, p. 11).

A tarefa do docente sempre é uma prática social, na qual ele mobiliza saberes provindos de diferentes naturezas. A tarefa de formação profissional constituiria assim um exercício de socialização do futuro profissional, no qual este compartilharia saberes com os seus pares. Tardif e Raymond (2000, p. 215) destacam que os saberes profissionais docentes são de natureza distinta: “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação”.

Borges (2001), ao analisar a produção teórica existente sobre o tema, identifica diferentes tipologias de saberes profissionais. Nesse sentido, este estudo apoia-se em autores como Tardif (2012), Gauthier *et al* (2013) e Pimenta (2005). Tardif (2012) organiza os saberes pedagógicos em quatro tipos: saberes provindos da formação profissional, saberes das disciplinas, saberes curriculares e os saberes da experiência, isto é, os saberes produzidos em decorrência da ação. Mesmo que Gauthier *et al.* (2013) sejam integrantes da mesma corrente epistemológica, acrescentam a concepção de saberes da tradição pedagógica (ou senso comum pedagógico) e os saberes da ação pedagógica. Por fim, Pimenta (2005) trabalha com três tipologias de saberes profissionais: os saberes da experiência, saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Mesmo que os autores citados elenquem tipologias distintas e diferentes naturezas para os saberes profissionais, as teorizações emergentes dessas teorias induzem a pensar que a “formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimento ou de técnicas), mas sim por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (NÓVOA, 1995, p. 24). As formações que têm objetivo de formar o sujeito correspondem apenas a uma parte da formação do docente: os saberes curriculares (TARDIF, 2012; GAUTHIER *et al.*, 2013).

Os estudos desenvolvidos por Tardif (2012) destacam que os saberes mobilizados em decorrência da docência são heterogêneos, ou seja, não são uniformizados, pois dependem das experiências de cada indivíduo, das suas ações e das reflexões. Contudo, Gauthier *et al.* (2013) destacam que há uma predominância do saber experiencial nos saberes mobilizados, uma vez que o docente desenvolve com ele uma relação de interioridade, isto é, uma vez que o professor o produz em decorrência da própria prática sentirá que esse saber lhe pertence e é contextualizado a sua realidade. Assim, induz que a prática de ensino, por si só, é formadora do docente que a realiza.

Todavia, ao mesmo tempo em que os saberes experientiais possuem tarefa importante na ação docente, Gauthier (2013, p. 33) destaca que eles são limitados por serem constituídos “de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”. Assim, há uma tênue linha que distigüe o saber experiencial do hábito e do senso comum pedagógico. Para evitar que esse processo ocorra, torna-se necessário transformar o saber da experiência em um saber da ação pedagógica.

Para que esse processo ocorra, torna-se necessário uma ação reflexiva sobre o saber produzido em decorrência da ação, que permita aos docentes desvelarem problemas com os quais se deparam e produzem um saber tácito e estratégico. García (1995) caracteriza esse saber como o conhecimento que oportuniza aos docentes agirem “em situações dilemáticas nas quais dois princípios teóricos ou práticos podem ser contraditórios” (GARCÍA, 1995, p. 59).

Assim, é necessário compreender que a formação docente não envolve somente ensinar uma série de saberes socialmente sistematizados, mas também a produção de uma significação profunda e a formação pessoal do sujeito. Essa indissociabilidade entre o eu profissional e o eu pessoal ocorre pois ambos são “resultados dinâmicos das próprias transações inseridas no processo de trabalho escolar” (TARDIF, 2012, p. 16). Moita (1995, p. 115) corrobora afirmando que:

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 da sua história, se forma, se transforma, em interação.

Essas posturas de interpretar o processo de formação profissional acabam por tensionar os modelos formativos apoiados em uma racionalidade técnica que visava à instrumentalização do profissional. Gómez (1995, p. 96) destaca que, nesse modelo emergente, os futuros profissionais “devem enfrentar os problemas concretos que encontram na prática, aplicando princípios gerais e conhecimento científicos derivados da investigação”.

Parece ser necessário e possível romper, portanto, com a perspectiva de dicotomia entre teoria e prática que muitas vezes marca a organização dos currículos de cursos superiores. Um dos empreendimentos que pode contribuir é o Pibid. Esse Programa tem como objetivo, entre outros, inserir graduandos dos cursos de licenciatura nos ambientes escolares, oportunizando que ocorra o processo de formação e indução profissional. Reitera-se que o objetivo deste estudo consiste em analisar as percepções de bolsistas de iniciação à docência quanto às contribuições do Pibid para o seu desenvolvimento enquanto profissionais da docência.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, na qual os dados foram obtidos por meio de um formulário com questões dissertativas respondido por 75 bolsistas de iniciação à docência do Programa Pibid de uma instituição de ensino superior do Rio Grande do Sul. A opção por essa forma de geração de dados ocorre uma vez que o seu emprego oportuniza atingir grande número de sujeitos de pesquisa (GIL, 1989).

O *corpus* da pesquisa foi analisado utilizando a Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011). Essa abordagem de análise de dados oportuniza uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados por meio de um processo de unitarização, categorização e captura dos emergentes (ibidem). O primeiro procedimento da Análise Textual Discursiva consiste na unitarização que “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de atingir unidades constituintes, enunciadas referentes aos fenômenos estudados” (ibid, p. 11).

Após a construção de unidades de significado com o *corpus* da pesquisa, elas foram aproximadas construindo categorias emergentes de forma indutiva. A produção de categorias latentes aos dados produzidos justifica-se pelo fato de que os pesquisadores qualitativos “não recolhem dados ou provas com o objectivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente: ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50). Para Moraes e Galiazzi (2011, p. 23-24), essa abordagem de categorização implica um “processo de comparar e contrastar constantemente entre as unidades de análise, o pesquisador vai organizando conjuntos de elementos semelhantes, geralmente com base em seu conhecimento tácito”. No terceiro momento da análise dos dados, as categorias produzidas com os dados empíricos foram teorizadas, a fim de possibilitar novas leituras do fenômeno estudado.

Quanto aos procedimentos éticos empregados no decorrer da pesquisa, salienta-se que os indivíduos não serão identificados nominalmente. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 77), o anonimato dos participantes da pesquisa “devem ser protegidos, para que a informação que o investigado recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo”. Nesse sentido, no decorrer do estudo emprega-se um sistema de identificação pelo qual os participantes são identificados por números, sendo denominados de Bolsista 1 a Bolsista 75, mantendo assim o anonimato nominal.

Quanto à caracterização dos participantes da pesquisa, reitera-se que são Bolsistas de Iniciação à Docência oriundos dos seguintes cursos de licenciatura: Ciências Biológicas, Ciências Exatas, Educação Física, História, Letras – Português, Letras Inglês e Pedagogia de uma instituição de Ensino Superior do Rio Grande do Sul. Na próxima seção apresentam-se a análise e a discussão dos dados.

4 ANÁLISE DOS DADOS

As respostas dos bolsistas de iniciação à docência ao formulário proposto foram dispostas em cinco categorias, que emergiram no processo de análise, e que, consistem em respostas ao problema norteador da pesquisa. – Quais as percepções de Bolsistas participantes de um Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência sobre as contribuições desse Programa para o seu desenvolvimento profissional? –, sendo elas: 1) trabalho em grupo; 2) desenvolvimento de saberes práticos e experiência profissional;

3) desenvolvimento de saberes curriculares (métodos e técnicas); 4) desenvolvimento de *práxis*; e 5) desenvolvimento da Identidade Profissional.

Na primeira categoria, “*trabalho em grupo*”, agruparam-se as unidades de significado nas quais os alunos destacam a importância do Pibid para o desenvolvimento de trabalhos em grupos ou docência colaborativa. As atividades desenvolvidas enquanto bolsistas ocorrem sempre em grupos. Para a Bolsista 53, isso faz com que “aprendamos a trabalhar em grupo, e saber trabalhar com as opiniões de colegas”. A Bolsista 28 destaca que, na “aplicação dessas práticas, cada um tem seu jeito de trabalhar com as crianças”. Isso faz com que os sujeitos “aprendam a conviver com as diferenças” (BOLSISTA 58).

Para a Bolsista 55, “a convivência com bolsistas, a troca de ideias, os planejamentos tornam-se potente instrumento para o desenvolvimento de práticas potentes”, enquanto “dar aula juntamente com outras colegas foi uma das principais contribuições, pois assim senti mais segurança” (BOLSISTA 44). Observa-se, assim, que as primeiras unidades apresentadas referem-se principalmente às possibilidades de trabalhar em grupo para compreender as singularidades dos demais bolsistas, da mesma forma que essas atividades garantem segurança àqueles que estão iniciando as suas atividades como docentes.

Nesse sentido, corrobora-se com Nóvoa (1995, p. 18) quando afirma que, “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave de socialização e da configuração profissional”. Os trabalhos em grupos desenvolvidos, enquanto bolsistas de iniciação a docências do Programa, oportunizam aos alunos compartilhar suas dúvidas, seus sucessos e experiências, garantindo assim não só uma atividade técnica, mas também uma atividade em que os bolsistas narram suas experiências aos demais, assumindo-se assim como autores. A narrativa que o sujeito apresenta aos seus colegas do grupo permite a que elaborem indissociavelmente uma análise das ações que praticam, possibilitando perceber a ação-reflexão-ação, pois realizam as atividades e refletem sobre elas, em muitas situações, na medida em que ocorrem. As atividades realizadas em grupo permitem que o observador avalie o seu colega no decorrer da atividade. Um passa a ser avaliador do outro, o que possibilita que em momentos de reflexão repensem suas práticas e aprimorem de maneira a qualificar e contribuir com a experiência docente.

Mesmo quando nas atividades em grupo um dos sujeitos assume um papel mais passivo e de observador, essa postura é importante uma vez que “um observador vê coisas elementares que o discurso mascara porque o professor, literalmente, ‘não sabe o que faz’, ou porque não se empenha em pôr em palavras certas práticas nas quais ele se sente vulnerável” (PERRENOUD, 2000, p. 166). O observador ou colega de grupo atento consegue evidenciar concepções implícitas nas práticas e nas atitudes do sujeito que exerce sua docência, podendo descrever aos demais suas percepções e compará-las às narrativas daqueles que os executam. Essa concepção é evidente para a Bolsista 11 no

momento em que afirma que, por meio de atividades em grupos, é possível fazer “trocas de experiências com colegas pibidianos de outros cursos e diversos lugares”.

O trabalho em grupo, segundo a Bolsista 13, não se refere apenas às trocas de experiências e às atividades desenvolvidas de forma colaborativa, mas também às experiências compartilhadas com os próprios docentes da escola. Tardif (2012) destaca que “[...] as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho” (TARDIF, 2012, p. 12). Assim, a constituição dos saberes profissionais é sempre desenvolvida de forma coletiva.

A segunda categoria reúne as unidades de análise que se referem à percepção que o Programa favorece o “Desenvolvimento de saberes práticos e de experiência profissional”. Para o Bolsista 31, a contribuição do Pibid foi permitir-lhe a “observação dos métodos de ensino dos professores dentro da sala de aula” (BOLSISTA 31). Por sua vez, o Bolsista 34 destaca que “trabalhar como bolsista de iniciação à docência me trouxe experiência na minha área de atuação” (BOLSISTA 34). O Bolsista 12 destaca que essa experiência refere-se tanto ao atuar como ao planejar as atividades.

A ação de ser introduzido no ambiente de trabalho oportuniza aos estudantes a possibilidade de conhecerem a realidade na qual irão atuar. O Bolsista 48 destaca que: “o programa está me ajudando a construir o conhecimento da realidade nas escolas” (BOLSISTA 48). O Bolsista 36 salienta que, “durante as experiências proporcionadas pelo Pibid, é possível perceber as diferentes tramas que permeiam a escola e, conseqüentemente, o fazer pedagógico do professor”.

No entender de Nóvoa (1995), é o processo de inserção profissional que permite a adesão profissional. Para esse autor, o processo de adesão implica em aderir “a princípios e a valores, a adoção de projectos, um investimento positivo nas potencialidades das crianças e dos jovens” (NÓVOA, 1995, p. 16). Por sua vez, Gauthier *et al.* (2013), consideram que é no processo de imersão profissional que o futuro profissional consegue adquirir os saberes da tradição pedagógica.

O “Desenvolvimento de saberes curriculares” contemplado na terceira categoria compreende métodos e técnicas de ensino. Os bolsistas destacam que, nos projetos desenvolvidos, tiveram a oportunidade de “criar atividades diferentes, dinâmicas” (BOLSISTA 55), bem como oportunizou “pensar e desenvolver práticas pedagógicas que ajudam no nosso aprendizado como futuros docentes” (BOLSISTA 45). Os demais bolsistas convergem com o que é indicado pelos colegas:

Inovar conteúdos pertinentes à educação física ampliou minha visão (BOLSISTA 47).

Verificar as melhores maneiras de trabalhar e de conquistar o aluno, tornando sua aprendizagem mais significativa (BOLSISTA 41).

Possibilita forma de pensar em possibilidades educacionais diferentes das habituais (BOLSISTA 39).

Permitiu desenvolver até mesmo metodologias para melhorar o ensino (BOLSISTA 32).

Aplicação de atividades diferenciadas da realidade em que vivem (BOLSISTA 17).

A possibilidade de aplicar métodos e estratégias de ensino e realizar experimentações didáticas permite aos estudantes desenvolver o que Gauthier *et al.* (2013) definem como saber referente às ciências da educação. Ou seja, é uma oportunidade de o professor aplicar os conceitos e os procedimentos adquiridos no seu processo de formação. Isso ocorre porque a inserção no campo de trabalho permite aos estudantes compreenderem fenômenos que ocorrem no espaço escolar e sentirem a necessidade de modificação das práticas ali existentes, o que torna possível a construção de práticas inovadoras no contexto escolar (CARBONELL, 2002).

A categoria “Desenvolvimento de *Práxis* docente” refere-se à percepção que os estudantes possuem de que o Pibid permite a *práxis*. Mesmo que se pressuponha que toda a ação docente esteja fundamentada em alguns princípios pedagógicos, mesmo que implícitos (GARCÍA; GARCÍA, 1999), há uma percepção de que teoria e prática estão dissociadas. Parte dessa pressuposição refere-se a uma formação em uma perspectiva de racionalidade técnica, na qual há uma distinção entre o sujeito que planeja e executa outra atividade.

Nesse sentido, o Bolsista 38 afirma que “o programa possibilita aplicar seus conhecimentos teóricos na prática”. O Bolsista 41 destaca que os bolsistas têm a possibilidade de colocar em prática os saberes curriculares da graduação. O Bolsista 51 enfatiza:

O Pibid é um laboratório de experiências teóricas no exercício da docência, através do seu planejamento das atividades, do seu cronograma, das suas reflexões realizadas a cada atividade e, principalmente, da vivência prática proporcionada no dia a dia escolar (BOLSISTA 51).

Fica evidente o uso de expressões como possibilidade de tornar-se um profissional crítico e reflexivo, conforme salientado pela Bolsista 35: “O Pibid me tornou mais crítica, reflexiva acerca da prática escolar”. Para García (1995, p. 54), “a formação de professores deve proporcionar situações que possibilitem a reflexão e a tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente”. Para Alarcão (2010), a ação de refletir sobre os acontecimentos e situações que o profissional vive é que lhe permite a intervenção. Nóvoa (1995) destaca que ação reflexiva sobre as suas práticas são fundamentais para ação docente, visto que a inovação e a mudança são indissociadas do pensamento reflexivo.

A quinta categoria de análise refere-se ao “Desenvolvimento da identidade profissional”. Nóvoa (1995, p. 16) destaca que a identidade do docente não é algo fixo,

mas sim “um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão”. A identidade docente não é transcendente ao homem, mas sim uma construção histórica e social, que depende do conjunto de interações que o sujeito estabelece com os outros.

Quanto a isso, os participantes da pesquisa elencam uma série de características que identificaram no decorrer de sua imersão no ambiente de sala de aula. O Bolsista 1 salienta que a imersão no ambiente de estudo contribui para a “reflexão sobre a atividade do professor”. Esse exercício também foi vivenciado pela Bolsista 7 que afirma que, “durante vários momentos vividos na iniciação à docência, pensei no ‘ser professor’, refletindo sobre o que é ser professor?”.

O Bolsista 65 destaca: “percebi o quão importante é o professor estar atualizado”. Os demais bolsistas também elencam uma série de habilidades que devem desenvolver para serem futuros profissionais:

Percebei que devemos ler bastante para estarmos preparados para atuarmos como profissionais (BOLSISTA 57).

É necessário saber ser mais flexível (BOLSISTA 59).

Aprendemos que ser professor implica, também, em ter a humildade de aprender com as crianças (BOLSISTA 6).

A análise dessas respostas permite inferir que, no decorrer do processo de imersão no campo, os estudantes construíram um modelo funcional de professor, isto é, uma representação do profissional que gostariam de ser (MOITA, 2007). Para Moita (1995, p. 115), a construção da identidade profissional “supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações”. O modelo funcional descrito por Moita (2007) não se refere apenas aos modos de trabalhar com os estudantes, mas também com os modos de ser. Nessa perspectiva, a Bolsista 6 destaca que o programa lhe possibilitou desenvolver a “crença que é possível realizar ações capazes de envolver sentimentos, atitudes éticas, pesquisa e sustentabilidade num processo de aprendizagem” (BOLSISTA 6).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa buscou-se analisar de que modo os bolsistas compreendem a importância do Pibid para o seu desenvolvimento profissional. Os dados coletados foram analisados e organizados em cinco categorias distintas. Observa-se que, essencialmente, todas convergem para apontar a importância do Pibid para aproximação entre o espaço acadêmico e o ambiente escolar. O Programa volta-se assim para possibilitar a imersão do graduando no ambiente de trabalho, o que lhe permite adquirir e produzir uma série de saberes necessários para a docência. Além disso, os bolsistas ressaltam essa importância para o desenvolvimento da sua identidade profissional.

Destaca-se que as percepções dos estudantes são convergentes com o objetivo do Programa, que consiste em permitir a familiarização dos graduandos com o futuro espaço de trabalho. Nesse sentido, infere-se que o Programa encontra-se situado em novo paradigma de formação, na qual se possibilita a aproximação entre teoria e prática, rompendo assim os modelos de formação tecnicistas historicamente estabelecidos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K.. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n.9394/96**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acessado em: 13 maio 2015.

BRASIL. Portaria nº 38 de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**. Brasília, DF, nº 239, 13 dez. 2007. Seção I, p. 39.

BRASIL. **Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acessado em: 13 maio 2015.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro?** Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In.: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Lda., 1995. p. 51-76.

GARCÍA, J. Eduardo; GARCÍA, Francisco F. **Aprender investigando: Uma proposta basada em la investigación**. 5 ed. Sevilla/ESP: Diada Editorial S.L, 1999.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijui, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1989.

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In.: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Lda., 1995. p. 93-114.

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de formação e de trans-formação. In.: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora LDA, 1995. p. 111-140.

MORAES, Roque. GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. 2. Ed. Ver. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In.: NÓVOA, António (coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa/PORT: Dom Quixote, Lda., 1995. p. 13-33.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora LDA, 2007. p. 11-30.

PERRENOUD, Philipper. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

TANUARI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14. Mai/ago, 2000.

TARDIF, Maurice e RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educ. Soc. [online]**. 2000, vol.21, n.73 [citado 2015-07-06], p. 209-244. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=pt&nrm=iso>. Acessado em: 13 maio 2015. ISSN 1678-4626.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.