

# O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência e o Desafio de Ressignificar a Docência

Nicole Glock Maceno<sup>1</sup>  
Orliney Maciel Guimarães<sup>2</sup>

## Resumo

---

Com a finalidade de promover a articulação entre a educação básica e o desenvolvimento profissional de licenciandos, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes) instituiu em 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), que visa a incentivar a melhoria da qualidade educacional por meio de ações das universidades nas escolas, considerando os professores da rede pública de ensino como coformadores nesse processo de formação inicial. Por este motivo, neste artigo interessou-nos discutir se “Os professores de Educação Básica estão sendo considerados na construção e nos encaminhamentos dos Subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)”. Para isso, entrevistamos três professores supervisores e três coordenadores dos Subprojetos do Pibid de Letras, Filosofia e Matemática de uma universidade pública do Paraná e optamos pelas contribuições da Análise Textual Discursiva para subsidiar a análise dos dados. Dentre as principais proposições, destacamos que há implicações do Pibid para as escolas e os docentes, mas é necessária maior integração nas ações dos Subprojetos com o ambiente escolar, repensar a função dos supervisores e reflexões que estejam para além das questões curriculares e disciplinares.

**Palavras-chave:** Pibid. Formação de professores. Políticas educacionais. Docência.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela UFPR em 2012 e professora do Ensino de Química na Udesc Joinville/SC desde 2014. nicolemaceno@gmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Ciências pela Universidade de São Paulo em 1997 e professora associada do Núcleo de Educação em Química da UFPR desde 1992. orli.guimaraes@gmail.com

## **INSTITUTIONAL PROGRAM OF SCHOLARSHIP DOCENCY AND THE CHALLENGE OF RESIGNIFY THE DOCENCY**

### **Abstract**

---

With the purpose to promote coordination between basic education and the professional development of undergraduates, the Higher Education Personnel Training Coordination (Capes) established in 2007 the Institutional Scholarship Program Introduction to Teaching (Pibid), which aims to encourage improving educational quality through the Universities actions in schools, considering the teachers of public schools as co-formers this initial training. Therefore, this article interested in discussing whether "The Basic Education teachers are being considered in the construction and referrals of the Subprojects of Institutional Program of Scholarship docency (Pibid)". To this, interviewed three teachers and three supervisors of Subprojects of Pibid of Letters, Philosophy and Mathematics at a public university of Paraná and we chose the contributions of Textual Analysis Discourse to help analyze the data. The main propositions, we emphasize that there PIBID the implications for schools and teachers, but requires greater integration in the actions of subprojects with the school environment, rethinking the role of supervisors and reflections that are beyond the curriculum and disciplinary matters.

**Keywords:** Pibid. Teacher formation. Education policy. Docency

Diante das necessidades educacionais de professores, consideramos que o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) pode representar um marco no que diz respeito às políticas educacionais voltadas para a valorização de professores. Apesar, entretanto, de ser um programa efetivamente em construção, ponderamos ser importante a reflexão sobre suas implicações no ensino em escolas.

Uma vez que este programa tem como um dos principais objetivos a valorização da realidade escolar e a ressignificação da docência, é preciso analisar se os Subprojetos estão atendendo a estes interesses, principalmente dos professores supervisores. Assim sendo, o objetivo principal deste texto foi apresentarmos os resultados de uma pesquisa que partiu da seguinte problemática: “Os professores de Educação Básica estão sendo considerados na construção e nos encaminhamentos dos Subprojetos do Pibid? Acredita-se que este estudo permitirá compreender e avaliar a contribuição do referido Programa para a formação inicial e continuada de professores, além da reflexão de instituições de ensino superior sobre a oportunidade que este Programa pode oferecer para ressignificar a docência.

## **Os professores e a dualidade entre o executor e o profissional**

Entre as discussões e trabalhos sobre a Educação, é enfatizada com certa recorrência a necessidade do reconhecimento dos professores como profissionais. É imperativo legitimá-los como sujeitos produtores de conhecimento para a superação da visão simplista da docência como mera transmissão de informações, e valorizar as especificidades dos saberes desta profissão.

Infelizmente, é comum que haja a *relação de exterioridade* dos saberes utilizados pelos professores em seu próprio trabalho: mesmo que eles construam e utilizem constantemente de seus saberes pessoais – validados no cotidiano escolar – os outros são provenientes de lugares sociais anteriores à carreira. Com isso, muitas vezes os professores são levados a agir como *aplicacionistas*

de saberes gerados por outros grupos, isto é, como se eles antecedessem a sua prática profissional, “formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação” (Tardif, 2002, p. 65).

Na perspectiva do docente como mero executor, acredita-se que as soluções para os problemas do cotidiano escolar estão prontas e previamente conhecidas, mesmo que envolva situações complexas. Pouco cabe, por exemplo, a análise, a reflexão e a avaliação do professor sobre as suas ações, pois se espera que ele deva seguir vários padrões preestabelecidos, tal como um corpo celestial que age com base nas virtudes da obediência (Tardif, 2002). É preciso, no entanto, a superação da dicotomia entre os professores e especialistas diante do desafio de uma escola que deve estar voltada à democratização dos bens culturais, o que contribui para “a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade” (Freitas, 2002, p. 139).

Por tais razões, a relação entre o sujeito e o conhecimento deve extrapolar a mera memorização, a repetição e a linearidade, para ser entendida como a articulação entre a intelectualidade, o desenvolvimento cognitivo e as situações de aprendizagem. Tal relação deve permitir a interação entre o aprendente e o conhecimento, a significação e a valorização de diversas dimensões para a intervenção na realidade (Kuenzer, 1999).

Para Paquay et al. (2001), o papel dos professores deveria evoluir, uma vez que os desafios educacionais são cada vez mais complexos e por haver a necessidade da transformação dos sistemas de ensino. A superação da visão dos professores como meros aplicadores é fundamental, tendo em vista que o simples domínio dos conhecimentos a serem ensinados é apenas parte das capacidades que estes profissionais precisam ter.

Dessa forma, é necessário que o professor desenvolva capacidades múltiplas, mas também virtudes, valores, e possa se aperfeiçoar permanentemente. É fundamental haver clareza de que ensinar está para além dos conteúdos,

sendo imprescindível o controle dos professores sobre suas ações e sobre o seu trabalho. Com isso, é imperativo que eles se desenvolvam profissionalmente, consolidem a sua autonomia e o controle sobre o seu ofício.

Diante deste cenário, partimos de dois pressupostos. Primeiramente é preciso situar que o desenvolvimento profissional ocorre no âmbito individual e coletivo, necessitando ser concretizado na escola e contribuir com a profissão docente. Sendo assim, é um processo que integra diferentes oportunidades, conhecimentos, atitudes e experiências, até mesmo porque é uma profissão que tem como compromisso a transformação educacional dos estudantes. Como, entretanto, qualificar a docência? Sabe-se que estamos sempre aprendendo e, com os professores, não poderia ser diferente. Na verdade, é fundamental esta busca pela evolução na carreira e pela sua identidade profissional (Marcelo, 2009).

O segundo pressuposto é de que, para o desenvolvimento profissional, é preciso uma formação contextualizada, que contribua com o progresso e possibilite novas capacidades, valorizando as experiências, os conhecimentos prévios, a reflexão e as trocas de ideias com diferentes grupos sociais (Marcelo, 2009).

A formação contextualizada permitiria, então, consolidar a identidade profissional; esta entendida como um processo de construção historicamente situado em resposta às necessidades e às demandas impostas pela escola e pela sociedade. Por isso, a atuação em determinados contextos permite significar e ressignificar socialmente a profissão, fazendo com que o docente confira novos valores e posicionamentos no mundo em relação a sua profissão (Pimenta, 1997).

É preciso lembrar que a identidade profissional está relacionada com os saberes, experiências, aprendizagem e também com o contexto do trabalho (Aguar, 2006). Tal contexto é o centro do processo de reconstrução da sua identidade profissional, e, por isso, as vivências formativas do docente são oportunidades de interpretar e reinterpretarem a si mesmos, permitindo a ele compreender a utilidade e se apropriar de novos conhecimentos e práticas (Marcelo, 2009).

Uma vez que o desenvolvimento profissional está imbricado aos saberes docentes e que esses correspondem aos pensamentos, ideias, discursos e julgamentos que obedecem a certas exigências da racionalidade, também é importante ressaltar que os mesmos são dependentes do contexto histórico e social. Por tais razões, o contexto do trabalho possui papel fundamental, uma vez que tem as suas situações concretas que necessitam ser solucionadas (Tardif; Gauthier, 2001; Tardif, 2002).

Com isso, a carreira docente é marcada por rupturas, continuidades e transformações de seus saberes, que são mobilizados no ensino e no contexto de trabalho (Tardif, 2002, p. 21), mas sendo questionável conceber o professor como mero técnico, capaz de resolver qualquer tipo de situação (Contreras, 2002). Um profissional não é apenas um executor de metas fixadas, não bastando o domínio dos conteúdos a serem ensinados, mas, sim, é preciso constituir um sistema de valores, o desenvolvimento da significação, a definição e a superação dos seus limites para o alcance de suas próprias ações (Contreras, 2002). Desse modo, repensar os modelos tradicionais de ensino e a profissão docente é requisito básico para a melhoria educativa em todos os níveis (Maldaner, 2000).

Por estas razões, o que se busca para a prática profissional é que a mesma seja guiada pela *reflexividade*, pela retomada, pela reiteração daquilo que se sabe. Presentemente almeja-se:

[...] um novo equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas universidades a respeito do ensino e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas cotidianas. Até agora, a formação [...] esteve dominada, sobretudo pelos conhecimentos disciplinares [...] produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, serem aplicados na prática [...] (Tardif, 2002, p. 23).

Para que isso ocorra, é fundamental o resgate da base reflexiva na atuação profissional para entender a forma de abordar as situações do cotidiano e recuperar o elemento legítimo e necessário à prática de ensino (Contreras, 2002). Na mesma visão, Maldaner (2000) enfatiza ser fundamental que os professores

investiguem e reflitam sobre a sua prática pedagógica, o que impõe a necessidade da criação de espaços e de tempos coletivos no contexto escolar a fim de que se estabeleçam as parcerias investigativas, formativas e colaborativas, além da importância do apoio e das condições para que seja possível a profissionalização docente. Com isso, o autor considera que a reflexão permite estabelecer um eixo epistemológico claro para orientar os trabalhos e possibilitar uma formação responsável e crítica dos estudantes.

O ato de reflexão é requerido nos momentos de dificuldade, diante de imprevistos ou de problemas e possibilita aos professores alcançarem novas compreensões, que não deixam de estar imbricadas com as ações (Contreras, 2002). Além da importância da reflexão para o desenvolvimento profissional, as experiências dos professores em seu trabalho são imprescindíveis para o progresso de seus saberes experienciais. Pimenta (1997) destaca que a mobilização dos saberes da experiência poderia ser o primeiro passo dos programas que visam a mediar o processo de construção da identidade dos professores em formação. Nessa visão:

As experiências de atualização profissional confrontam-se com os saberes que eles possuem e com as informações que vão sendo adquiridas e articuladas a um processo de valorização identitária e profissional. O conceito de identidade profissional relaciona-se ao mundo ocupacional do profissional, integrando os estudos que dizem respeito à socialização profissional, os quais se concentram nos processos de adaptação do profissional ao seu meio profissional. No processo de construção da identidade profissional, que integra o quadro das identidades possíveis, as categorias que dizem respeito à formação, às esferas do trabalho e do emprego constituem os domínios de referência dos indivíduos para si mesmos. O emprego é considerado cada vez mais o centro do processo identitário e a formação profissional está cada vez mais diretamente ligada a ele (Aguiar, 2006, p. 4).

Desse modo, os conhecimentos docentes advêm da prática contextualizada, e passam a ser autônomos e professados, isto é, explicitados oralmente de maneira racional, sendo o professor capaz de relatá-los. Por isso o valor do debate, da reflexão e da pesquisa como oportunidade de comunicação, aprendizagem e validação dos conhecimentos docentes.

A mera participação em experiências, entretanto, não é necessariamente educativa. Significa que como intelectual crítico o professor não somente participará, mas deverá se empenhar para descobrir e aprender, por seu esforço. Ele precisa buscar incessantemente sua transformação e se preocupar em captar o máximo os aspectos que podem beneficiar sua prática profissional (Contreras, 2002).

Diante deste cenário, os autores são unânimes em destacar a importância da inserção do profissional na situação escolar para o desenvolvimento de suas capacidades e conhecimentos profissionais. Enfatizam ainda que, dependendo dos encaminhamentos nos cursos de Graduação, a formação de professores poderá ser voltada, de fato, para a profissionalidade ou revelar-se de pouco valor, principalmente se está assentada na dicotomia entre formação pedagógica e específica.

Os programas de inserção profissional são relevantes porque permitem aos futuros professores vivenciar as situações rotineiras das escolas. De acordo com Garcia (2010), tem sido comum em projetos e programas de inserção profissional os “mentores” alocados nas escolas, pois possibilitariam a assessoria didática e pessoal, o apoio e a orientação necessários ao professor iniciante. O autor pondera, entretanto, que é preciso haver clareza do conselheiro quanto as suas funções. Desse modo, espera-se dos programas de formação que possibilite compreender e analisar as situações de trabalho e teorias para definir objetivos e concepções (Charlier, 2001).

Nesse contexto, o Pibid emerge como possibilidade de inserção dos futuros professores diretamente nas situações de trabalho. Também pode permitir a formação de docentes em serviço na medida em que se tornam mentores dos licenciandos e, por meio da interatividade e da reflexividade, têm a oportunidade de repensar o significado da docência.

O Pibid foi criado em 2007 com a finalidade de fomentar e formar sujeitos para a docência, além de estimular a valorização do magistério, a integração entre universidades e escolas de educação básica e a busca pela qualificação do ensino nestes dois âmbitos (Brasil, 2007). Este Programa envolve os coordenadores – formadores de professores de universidades – os licenciandos e os professores supervisores que atuam em escolas de educação básica. O intento de ter como espaço privilegiado a escola seria de que a formação docente pudesse ocorrer no próprio local de trabalho. Para os professores supervisores espera-se que o Pibid situe-os como protagonistas nos processos de formação dos licenciandos (Brasil, 2007). Diante dos objetivos desta política, destacamos, a seguir, os procedimentos metodológicos desta pesquisa.

## Procedimentos metodológicos

Uma vez que esta pesquisa faz parte do projeto em rede denominado “Inovações Educacionais e Políticas Públicas de Avaliação e Melhoria da Educação no Brasil” (Iepam), do Programa Observatório da Educação, e que tem como interesse discutir e avaliar o alcance de políticas educacionais nos contextos escolares, o objetivo principal foi analisarmos as implicações do Pibid em subprojetos em uma universidade pública do Paraná. Por este motivo, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa empreendida por uma professora de educação básica durante um ano, partindo da seguinte problemática: “Os professores de Educação Básica estão sendo considerados na construção e nos encaminhamentos dos Subprojetos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)?”

Optamos pelo desenvolvimento de uma pesquisa com abordagem qualitativa e pela busca pelos dados em campo. De todos os Subprojetos que a universidade apresenta, foram considerados nesta pesquisa três deles com base em dois critérios: 1) não foram investigados por outros bolsistas do projeto em rede “Iepam” (Edital 001/2008/Observatório da Educação/Capes/Inep/Secad), do qual esta pesquisa faz parte e 2) porque possuíam *sites* com informações sobre o Plano de trabalho. Com isso, pesquisamos os Subprojetos de Filosofia, de Matemática e de Letras.

O Subprojeto de Filosofia tem como objetivos desenvolver oficinas de tradução de textos filosóficos para uso no Ensino Médio, o estímulo à autonomia dos professores na construção de materiais didáticos e o incentivo à leitura dos estudantes da educação básica. O Subprojeto de Letras tem como escopo o uso dos mais variados gêneros textuais para abordar a leitura, a interpretação e a produção de textos e o Subprojeto de Matemática tem como finalidade a aproximação dos resultados de pesquisas em Educação Matemática com as ações propostas em sala de aula.

Para cada Subprojeto foram entrevistados uma professora supervisora e o respectivo coordenador. Optamos pela entrevista porque permite o diálogo do outro e aos professores dizer “como sentem e pensam o seu trabalho na atualidade e o modo como estão sendo afetados pelas mudanças introduzidas pelas reformas educacionais” (Ghedin; Leite; Almeida, 2008, p. 99). Os nomes apresentados na análise das entrevistas são fictícios. Cada Subprojeto possuía três professores supervisores e consideramos que o depoimento de um deles era suficiente para entendermos como ocorriam os encaminhamentos e ações desenvolvidas nos subprojetos. A escolha do professor foi ao acaso. O convite foi feito aos três supervisores e a entrevista foi realizada com aquele que primeiramente se disponibilizou a concedê-la. Para a triangulação dos dados, consideramos ainda a entrevista com o coordenador e a análise de cada Subprojeto.

As três professoras supervisoras eram bastante experientes, com mais de quinze anos de profissão em escolas de educação básica e com mais de 45 anos de idade. Duas delas atuaram em mais de uma escola durante a carreira

e diziam estar afastadas das discussões no âmbito da universidade desde que se formaram, e viram a oportunidade de resgatá-las pela participação no Pibid. Eram todas professoras e lecionavam em três regiões diferentes da cidade. Todas tinham apenas Graduação e Especialização, e somente uma delas tinha interesse em cursar Mestrado. As três já haviam participado de programas e projetos de curta duração em âmbito estadual e nacional que tiveram ações pontuais na escola, mas afirmaram que o Pibid seria um programa de perfil diferente pelas reflexões que suscita sobre a prática pedagógica, além do grau de contribuição à escola por meio dos bolsistas.

Os três coordenadores entrevistados tinham entre cinco a dez anos de atuação dentro da universidade, com idades entre 40 e 45 anos. Dois deles tiveram de assumir o Subprojeto já em andamento por necessidade de troca de professores. Dois deles eram homens e uma mulher, e dois deles estavam atuando pela primeira vez como coordenador de Subprojeto do Pibid, tendo de se familiarizar rapidamente diante das trocas de coordenadores.

A pesquisa empírica foi desenvolvida durante um ano e de acordo com a disponibilidade do coordenador e de pelo menos um professor supervisor que aceitasse conceder a entrevista. Foram feitas cinco perguntas para esses sujeitos e eram as mesmas tanto para os coordenadores quanto para os supervisores das escolas públicas. Interessava-nos analisar as implicações do Pibid nas escolas, em quais aspectos, com qual profundidade e de que forma as ações planejadas pelos coordenadores dos Subprojetos estavam sendo concretizadas.

Para a análise dos dados, utilizamos as contribuições da *Análise Textual Discursiva*, de Moraes e Galiazzi (2007), que permite a produção de novas compreensões sobre a situação investigada por meio de três componentes no processo de análise: a desconstrução dos textos, o estabelecimento de relações entre as unidades de significado e a produção dos metatextos.

A partir do objetivo da pesquisa, os dados coletados fizeram emergir a *posteriori* a categoria de análise “*Subprojetos do Pibid e a necessidade de ressignificação da docência*”. Uma vez que o principal objetivo do referido Programa

é a ressignificação da profissão docente, interessava discutir até que ponto ele estava sendo alcançado, e por isso, a urgência no debate desta categoria, tendo em vista que o Programa já apresenta alguns anos, o que nos permite avaliar seu impacto nas escolas. Assim sendo, buscamos problematizar as possibilidades e limitações do Pibid para os professores supervisores repensarem sua profissão e ampliar e valorizar suas visões sobre ela. Foram identificadas as unidades de significado das entrevistas transcritas. Em seguida foram elaborados seis metatextos (um para cada professor e coordenador) e produzidas três proposições para a referida categoria, conforme destacado a seguir.

## **Os subprojetos do Pibid e a necessidade de ressignificação da docência**

Proposição 1: Os professores supervisores são unânimes em destacar as contribuições dos Subprojetos do Pibid para as suas necessidades em relação ao ensino, apesar de não terem sido considerados nas construções dos Planos de Trabalho e em outras decisões importantes

A partir das informações dos depoentes, constatamos que os Subprojetos têm contribuído com os professores supervisores em suas necessidades em relação ao ensino. Para a professora Regina, o Pibid tem estimulado o estudo, a sua formação e auxiliado nas suas maiores dificuldades no ensino de Filosofia, tendo ela percebido melhoras na aprendizagem dos estudantes:

[...] depois que eu tive os meninos do Pibid ajudando, principalmente nos seminários, na leitura que eu acho fundamental, nas discussões em sala, eu tenho pouquíssimos alunos em sala abaixo da média em Filosofia [...]  
(Professora Regina).

Já a Professora Cassandra enfatiza que o Pibid tem estimulado a sua análise sobre as situações rotineiras de seu trabalho a partir de outros pontos de vista, e que este programa tem atendido as suas necessidades de ensino, que seriam três: o incentivo à leitura, a formação de bons leitores e a apresentação

aos estudantes dos mais variados gêneros textuais. A professora também considera que os estudantes apresentaram melhorias na aprendizagem nestes dois anos de participação no Subprojeto de Letras:

[...] em 2010 quando nós implementamos o projeto na oitava série, e estes alunos da oitava série são os meus lá no segundo ano, dá para perceber que eles melhoraram bastante [...] eu acredito no projeto. Porque dá para perceber nitidamente, não é lá naquele mesmo ano que você colhe. Agora que eu estou percebendo que eles melhoraram (Professora Cassandra).

Corroborando os apontamentos, a professora Ana também afirma que o Pibid tem atendido as suas necessidades de ensino, e justifica que nas reuniões do Subprojeto de Matemática indica suas dúvidas e da própria escola. Salienta ainda que a comunicação e trocas de experiências entre os participantes foram importantes para o ensino de Matemática, além do que os bolsistas prepararam diversas atividades que tornaram sua aula atrativa, conforme afirma:

Eles prepararam aula com o data show para todo mundo. Preparavam aulas no pen drive para a gente porque com 40 horas-aula muitas vezes eu não tinha tempo de preparar [...] Então, ao mesmo tempo eu vi que a aula ficou muito mais gostosa, que o tempo que ia levar dando aquela aula maçante, chata, foi muito gostoso. Então, era uma coisa que eu não tinha tempo nem para parar de pensar. Então essa troca de experiências com eles foi boa para mim. E ao mesmo tempo eles aprenderam comigo, assim, a experiência na parte disciplinar, o relacionamento com os alunos (Professora Ana).

Com isso, observamos que as professoras supervisoras sinalizam as contribuições dos Subprojetos do Pibid para a sua profissão, aspecto este que consideramos relevante. Os coordenadores dos três Subprojetos também foram unânimes em destacar o retorno dado pelas professoras supervisoras sobre a contribuição desta política para a educação básica, conforme apresentado a seguir:

A gente tem as respostas das professoras porque algumas delas viram resultado, que os alunos começaram a se interessar mais, e resultado em nota de aluno também, porque a gente faz aquela aula de apoio no contraturno que

é uma coisa que todas as escolas pediram para a gente. Então os alunos que foram acompanhados tiveram um bom desempenho depois em sala, e a gente viu que eles começaram a pensar um pouco diferente dos alunos da turma deles. Porque eles estavam com uma Matemática diferente ali que a eles foi apresentada, na verdade foi isso. Então a gente sabe que tem resultado [...] (Coordenadora Elisane).

Os alunos da escola na verdade sentem-se os grandes privilegiados com isso. E inclusive, às vezes, você percebe que os alunos que não têm Pibid, que não têm bolsistas em sala de aula, eles se sentem desmerecidos em algumas situações [...] a gente consegue perceber algumas situações: os alunos começam a ler mais, eles procuram mais a biblioteca, eu tenho orientado os bolsistas de que usem mais os espaços, a biblioteca, por exemplo, o laboratório de informática como estratégia de leitura (Coordenador Wilson).

[...] isso é uma demanda dos professores supervisores, a formação de grupos dentro das escolas que querem ler um determinado texto filosófico [...] isso tem ocorrido nas escolas que participam do nosso projeto [...] é muito bom para o professor de Filosofia na escola porque aumenta o interesse pelo assunto; o aluno se adentra na leitura de textos filosóficos, passa a participar mais das aulas de Filosofia, o que faz com que os outros percam os preconceitos em relação ao ensino de Filosofia. Isso facilita o trabalho deles. E eles testemunham isso. Os professores várias vezes me disseram que o interesse pelas aulas de Filosofia tem aumentado [...] Os professores estão muito contentes com o trabalho, auxilia (Coordenador Luciano).

Podemos depreender, pelas falas dos coordenadores, que as professoras supervisoras destacam a melhoria de aprendizagem dos estudantes, e avaliamos que os Programas que favorecem a Educação Básica – assim como foi reconhecido por todos os interlocutores que participaram desta pesquisa – devem ser estimulados.

Neste sentido, “O incremento de experiências inovadoras e a sua disseminação pode revelar-se extremamente útil e consolidar práticas diferenciadas de formação contínua”, sendo importante o apoio das diversas instâncias aos trabalhos que já existem para que impliquem em mudança por parte dos pro-

fessores (Nóvoa, 1992, p. 18). Percebe-se que é comum a descontinuidade das políticas que quase sempre desconsideram os esforços e a historicidade das ações engendradas nestes espaços (Ghedin; Leite; Almeida, 2008).

Pelos relatos dos depoentes, entretanto, constatamos que as professoras supervisoras foram desconsideradas pelos possíveis coordenadores dos Subprojetos logo no processo de construção dos planos de trabalho<sup>3</sup> para a chamada pública de seleção de propostas de projetos de iniciação à docência voltada ao Pibid (Brasil, 2007). Tal situação permaneceu para pelo menos dois dos três Subprojetos, e em boa parte das decisões, ações e encaminhamentos que foram desenvolvidos durante os dois anos de realização do projeto, ou seja, entre 2009 e 2012. Além disso, duas das três professoras entrevistadas reconheceram que não participaram da construção do plano de trabalho para o Edital nº11/2012 (Brasil, 2012), tendo em vista a continuidade dos Subprojetos na universidade em questão.

Sobre isso, tanto a professora Ana quanto a professora Cassandra afirmaram que não participaram da construção dos planos de trabalho dos Subprojetos nem em 2009 e nem de 2012 e indicaram que não sabem se permanecerão neles no próximo ano após a divulgação do novo edital do Pibid (Brasil, 2012).

A professora Regina salientou que também não participou da construção do plano de trabalho do Subprojeto de Filosofia em 2009, mas que em 2012 participou, sendo de conhecimento dela que continuaria participando do projeto pelos próximos dois anos.

De certo modo, é preciso lembrar que, para Programas, é fundamental a articulação com o projeto pedagógico da escola e a investigação prévia de suas necessidades a fim de que as atividades e ações sejam relevantes para elas.

---

<sup>3</sup> Na chamada pública de seleção de propostas de projetos de iniciação à docência, voltados ao Pibid, as instituições precisaram apresentar os planos de trabalho, indicando as estratégias que os bolsistas deveriam desenvolver, a descrição das escolas da rede pública participantes, os acordos de cooperação, a metodologia a ser utilizada, o cronograma das atividades previstas do projeto e a indicação do coordenador, além de um diagnóstico sobre as necessidades do ensino para as escolas participantes (Brasil, 2009).

O plano de trabalho representa, então, para os Subprojetos, a formalização de todas as estratégias e ações previstas “para a melhoria da qualidade da educação básica da escola pública participante” (Brasil, 2007, p. 5). É preocupante, entretanto, a desconsideração dos professores nos momentos de planejamento e decisão sobre estes projetos e por isso cabe perguntar: Como construir projetos que visam a beneficiar e ressignificar a docência sem que os professores sejam considerados? Qual a relação dos planos de trabalho criados por outros para as necessidades pessoais e profissionais deles? Como os projetos atenderão as demandas destes profissionais se as mesmas não foram ouvidas?

A exclusão dos professores nas decisões dos projetos pode levar à falta de sentido do que está sendo desenvolvido e, conseqüentemente, ter questionável implicação para a formação deles e para que possam repensar a sua profissão e a sua identidade. Sobre isso, é preciso lembrar que “a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente” (Nóvoa, 1992, p. 14-15).

Neste sentido, caso os Subprojetos do Pibid não sejam pautados na consideração dos professores, é possível que desencadeie ações isoladas, com pouca relação com sua vida pessoal e profissional e de caráter meramente técnico. Além disso, é preciso que o professor não somente experimente, mas vivencie uma nova prática pedagógica. Desse modo, não se trata simplesmente de mobilizar a experiência apenas em uma dimensão pedagógica, mas sim em um quadro conceitual de produção de saberes, e, por isso, a importância de redes de (auto) formação participada (Nóvoa, 1992).

A própria Portaria nº 260 (Brasil, 2010) enfatiza que cabe aos coordenadores dos Subprojetos “atuar conjuntamente com os Supervisores das escolas envolvidas”. Desse modo, consideramos preocupante que os professores da Educação Básica estejam ocupando papéis secundários em certos Subprojetos da universidade nesta pesquisa.

Além disso, ao entrevistarmos os coordenadores, todos eles afirmaram que os planos de trabalho não foram construídos por eles, mas sim por outros docentes da universidade, apesar de considerarem relevantes as ideias que foram apresentadas e convergentes ao que propõem as comunidades disciplinares para o ensino. Eles justificaram que, por questões administrativas, houve trocas de professores que iriam coordenar estes Subprojetos, mas confirmaram que foi uma produção de um único sujeito, sem que os professores supervisores fossem envolvidos, nem os licenciandos e demais participantes. Esta situação ainda persiste, uma vez que dois dos três coordenadores reconheceram que os professores supervisores participaram muito pouco na reelaboração dos planos de trabalho dos Subprojetos para o Edital n. 11/2012 do Pibid (Brasil, 2012).

A referida situação vai de encontro às responsabilidades dos coordenadores, que deveriam “fazer um diagnóstico da situação de sua área de conhecimento na rede pública do estado e município” (Brasil, 2010), o que parece não ter ocorrido em nenhum dos Subprojetos. É preciso, entretanto:

Passar de uma concepção individual da formação para a de um investimento institucional significa conciliar imperativos individuais e projetos de grupo; significa considerar a formação como um co-investimento no âmbito do desenvolvimento do projeto do estabelecimento [...] Assim, é importante: – explicitar e esclarecer os projetos educativos dos estabelecimentos escolares, assim como o papel de cada professor nestes projetos [...] (Charlier, 2001, p. 101).

A autora aponta duas questões importantes para que os projetos sejam pertinentes: a participação e a valorização dos professores neste processo, tendo eles funções claras, além da integração do que é proposto externamente ao projeto pedagógico da escola a fim de que ela tenha condições de dar continuidade às propostas de formação independentemente de serem programas de governo ou não.

Os programas que visam à formação profissional aliada à prática devem possibilitar ao professor a compreensão das situações de trabalho, mas exigindo um empreendimento coletivo para o confronto de suas práticas e para que ele

possa se distanciar e fomentar os questionamentos. Se a formação é a oportunidade de o professor experimentar estratégias aliadas às teorias para construir uma base de conhecimentos para que possam ser utilizadas nos contextos em que foi percebida, é necessário ao professor dar significado à formação em relação à ação (Charlier, 2001). Desse modo, os saberes profissionais não são adquiridos somente pela experiência no ofício, mas também por certa socialização, por isso a variável sociológica é muito presente nesta profissão (Tardif; Gauthier, 2001).

Sendo assim, não basta que a escola seja mero campo de aplicação das atividades construídas pelos bolsistas dos Subprojetos do Pibid; é preciso reconhecer e ter clara a função dos professores supervisores como cofomadores e integrá-los em todas as etapas destes projetos.

Pelos depoentes, o que emerge é que, apesar destes projetos atenderem a certas necessidades dos professores em relação ao ensino e ter contribuído com o desenvolvimento de determinadas atividades certamente relevantes, assim como é objetivo do Pibid “fomentar experiências metodológicas e práticas docentes de caráter inovador, que utilizem recursos de tecnologia da informação e da comunicação, e que se orientem para a superação de problemas identificados” (Brasil, 2007, p. 2), os mesmos têm contribuído principalmente com os aspectos metodológicos por integrarem pouco os professores supervisores.

Corroborando a afirmação, a professora Regina destaca que há trocas de ideias com os bolsistas, discussões e que eles auxiliam em leituras, que é a necessidade maior para o ensino de Filosofia, e afirma: “não vejo outras coisas que eles podem me ajudar [...] eles não vão me ajudar a corrigir prova, que não é o caso, mas eles me ajudam a avaliar um pouco a turma muitas vezes”. A professora Cassandra também enfatiza a importância das trocas de informações e atividades com os bolsistas e que eles auxiliam nas suas maiores necessidades no ensino, mas, quanto à participação no programa, afirma que “nem queria, porque na época eu estava com muito compromisso e em 2011 foi assim, os bolsistas que davam aula para mim”. A professora Ana salienta o valor das trocas e reflexões que tem com os licenciandos, mas destaca que nestas ocasiões

priorizaram os aspectos disciplinares e curriculares e que muitas atividades foram elaboradas e aplicadas somente pelos bolsistas, justificando que possuía muitas horas de trabalho.

Complementando esta ideia, ao perguntarmos para os coordenadores se haviam discussões sobre o ensino, todos disseram que havia, mas que a prioridade era a produção científica dos Subprojetos, de materiais didáticos e as reflexões sobre a organização e o desenvolvimento curricular. Além disso, dois coordenadores reconheceram a dificuldade da integração dos professores supervisores nas atividades desenvolvidas conforme segue em:

Com as professoras supervisoras o que aconteceu no início foi assim: elas ficaram um pouco distante do que eu fazia aqui na universidade. Então a gente estava trabalhando aqui na universidade com grupos de estudos pra formular uma sequência didática para elas. Pra que elas pudessem usar. Então, tudo o que a gente fez foi pensando em dificuldades que elas tinham lá. Que elas enxergavam lá na escola. Só que aí ficou muito assim: a gente fazia, ia lá, ou elas faziam e deixavam uma hora os alunos fazerem, aplicarem a sequência e tal, daí a gente voltava, fazia uma discussão do que aconteceu, mas elas não estavam muito presentes. Então, de um semestre para cá, do meio do ano passado para cá, o que eu tenho tentado fazer é trazer mais elas para junto do que a gente está fazendo. Porque elas ficaram aí no princípio como uma coisa muito de gestão do que acontece na escola e não necessariamente de formação continuada para elas, que é um dos aspectos que podem ser vistos (Coordenadora Matemática).

No começo do subprojeto eles estão um tanto quanto perdidos. Na realidade todos nós estávamos porque o projeto começou aqui na universidade. A gente não tinha, então todo mundo foi aprendendo [...] Dos professores eu acho que tem um pouco de menos envolvimento com a universidade porque na realidade eu deixei as ações mais centradas na escola e foi até uma falha minha [...] Não é tanto problemas deles, de má vontade, mas mesmo de planejar a inserção do professor no ambiente universitário (Coordenador Letras).

Com isso, podemos depreender que, no caso dos Subprojetos de Letras e de Matemática, fica evidente a necessidade de maior envolvimento dos professores supervisores que têm ocupado posições secundárias nos projetos. Para a

coordenadora da Matemática, os docentes têm sido meros gestores de atividades, e reconhece que faz reuniões com os bolsistas, mas que envia separadamente os textos aos professores supervisores para a leitura, podendo deixá-los alheios às discussões que, certamente, seriam relevantes para eles. Tanto o coordenador de Letras, quanto a coordenadora da Matemática reconhecem esta falta de integração dos professores em certas decisões dos Subprojetos, e afirmam que buscarão contornar este problema. Em contrapartida, o coordenador da Filosofia reforça que o objetivo primordial do Pibid é a formação de professores, seja os que estão em serviço ou cursando a Graduação.

Assim sendo, estas situações problemáticas que emergem dos depoimentos dos coordenadores opõem-se às próprias funções que eles deveriam exercer, ou seja, “garantir a participação dos Supervisores nas normas e procedimentos do Pibid bem como sua participação em eventos e em atividades de formação dos futuros docentes, assegurando-lhes oportunidades de desenvolvimento profissional” (Brasil, 2010).

De certa forma, as afirmações dos coordenadores de Letras e Matemática apontam uma visão dos professores como *aplicacionistas*, e reconhecem que as atividades são construídas nas universidades para, somente depois, serem aplicadas nas escolas. Para Charlier (2001), os projetos de formação integrados à prática profissional supõem a possibilidade de negociação dos objetivos e das estratégias. Para o autor, o projeto somente faz sentido ao professor quando está de fato integrado aos seus anseios profissionais e pessoais, o que parece ser um ponto de dificuldade nos Subprojetos do Pibid analisados, conforme pudemos constatar. É preciso, então, haver clareza da função do professor nestes projetos para que eles realmente façam sentido para ele e possibilitar sua renovação pedagógica e, conforme afirma Charlier (2001), ser estabelecido um contrato entre formadores, docentes e gestores da escola.

Os professores em seu trabalho tomam poucas decisões sobre aquilo que lhe é dado de antemão, mas devem refletir sobre o que depende deles (Tardif; Gauthier, 2001). Com isso, a participação nos Subprojetos seria oportunidade valiosa de reflexividade e de reconstrução da identidade profissional, até mesmo

porque “o professor, como ator, tem necessidade de dar sentido àquilo que faz, de reconstruir sua razão de ser, sua legitimidade, sua coerência” (Paquay et al., 2001, p. 217), o que influencia mais globalmente na sua autoimagem. Dessa forma:

[...] um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, [...] é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir do significado que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta [...] Em suma, seu poder, não somente na vida dos estabelecimentos escolares, mas na organização e desenvolvimento de seu próprio trabalho, é realmente muito reduzido (Tardif, 2002, p. 230-242).

Desse modo, consideramos que os Subprojetos deveriam valorizar o que os professores almejam, necessitam e o que sabem. Faz-se necessária, portanto, uma relação mais estreita entre os interesses pessoais do professor para que o Programa em questão possa atendê-los. Ao desconsiderarem os docentes nas tomadas de decisão, os Subprojetos podem contribuir pouco para a ressignificação da docência, se a maioria deles concebe os professores como meros executores. Como a reconstrução da identidade profissional pressupõe a superação da visão estreita dos professores como meros aplicacionistas e, caso ela seja mantida arraigada, os Subprojetos podem contribuir pouco para o alcance dos objetivos esperados para o Pibid.

Proposição 2: Apesar de se sentirem valorizados, há divergências entre os professores supervisores sobre a possibilidade de ressignificação da docência a partir de suas participações nos Subprojetos do Pibid, uma vez que as discussões têm sido centradas nos aspectos curriculares, metodológicos e disciplinares

Quando perguntamos às professoras supervisoras se suas participações nos Subprojetos do Pibid têm contribuído para a ressignificação da docência, as opiniões se dividiram.

Para a professora Cassandra, o Pibid tem possibilitado a ela ressignificar a docência e tem contribuído para suscitar questionamentos na medida em que observa as diferentes aptidões dos licenciandos para ser professor. Sua participação no Subprojeto do Pibid ao longo de seus anos de realização (entre 2009 e 2012), entretanto, ocorreu com certa dificuldade por duas razões indicadas por ela: primeiramente porque não queria participar e aceitou porque os demais professores não quiseram e, em segundo, porque em um período considerável esteve de licença da escola e foram os bolsistas os responsáveis por substituí-la, conforme destacado anteriormente.

Para a professora Ana, o Pibid tem lhe possibilitado ressignificar a docência, posto que, para ela, “sempre a gente repensa ser professor. Você repensa sua metodologia, você repensa o que você pode melhorar [...] Eu acho que o Pibid veio para isso também, não só a formação dos alunos, mas também do professor” (Professora Ana).

Em contrapartida, para a professora Regina, o Pibid não tem possibilitado a ela ressignificar a docência, justificando que é docente há muito tempo, mas afirmou: “Não sei se repensar no sentido de modificar alguma coisa, mas no sentido de valorizar sim [...] parece que valoriza mais o que a gente faz. O que eu faço está fazendo algum sentido, está fazendo a diferença” (Professora Regina).

Para a ressignificação da docência é necessário que os professores aliem a reflexividade aos saberes experienciais e tenham a relação estreita com outros grupos (Tardif, 2002). De acordo com os interlocutores desta pesquisa, as reflexões em certos Subprojetos do Pibid – a exemplo da matemática – têm sido restritas, uma vez que os professores não participam ativamente. Há também dificuldades de integrá-los, a exemplo do Subprojeto de Letras.

Apesar das implicações dos Subprojetos do Pibid, ao que tudo indica, serem limitadas para desencadear a reflexividade dos professores, eles reconhecem as contribuições para a construção dos saberes experienciais. De certo modo, é importante o investimento na pessoa e proporcionar um estatuto aos saberes da experiência, mas a “formação não se constrói por acumulação (de

cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal” (Nóvoa, 1992, p. 13).

Não há dúvidas sobre a importância dos saberes experienciais para constituir a identidade docente, além de possibilitar validar suas decisões diante de problemas rotineiros. Em termos metodológicos, parece haver apropriações dos professores do que os Subprojetos estão propondo e há contribuições para a superação do ensino fragmentado e o desenvolvimento de outras capacidades. As experiências vivenciadas pelos professores têm sido de formação e alguns consideram que elas têm levado à ressignificação da docência. Os Subprojetos precisam, entretanto, avançar no que diz respeito à relação de exterioridade e de unilateralidade, que parece estar estabelecida entre as universidades e as escolas de Educação Básica.

Além disso, conforme afirmamos anteriormente, o que emerge dos dois grupos de interlocutores é que há a ênfase sobre as questões disciplinares, curriculares e metodológicas nos trabalhos desenvolvidos pelos Subprojetos do Pibid, correndo-se o risco de contribuírem com os professores somente em aspectos técnicos, como também pode ser observado em outros trabalhos sobre o Pibid, encontrados na literatura, cujo objetivo é o de desenvolver e aplicar materiais didáticos diversos (Braibante; Wollmann, 2012; Passoni et al., 2012). O escopo apenas nos saberes disciplinares e curriculares se mostra insuficiente para que o professor possa ressignificar sua prática e sua profissão, até mesmo porque, conforme afirma Tardif (2002), os saberes experienciais e pedagógicos são os únicos desenvolvidos pelos professores no exercício de sua profissão, sendo os demais provenientes das universidades.

Com isso, percebemos que os Subprojetos do Pibid, objetos de estudo desta pesquisa, têm priorizado principalmente a construção de atividades pelos bolsistas juntamente com os coordenadores, mas situando a escola como um campo de aplicação das mesmas, o que já havia sido constatado por Paredes

e Guimarães (2012) em sua pesquisa, ao entrevistar três professores supervisores de Química, Física e Biologia de três escolas estaduais de Curitiba (PR) participantes do Pibid.

Os dois grupos de interlocutores mostra que o Pibid tem contribuído com a inserção de metodologias e de atividades relevantes para o ensino, além de auxiliar na organização de atividades, no estímulo à diversificação metodológica e à leitura. Também contribui com encaminhamentos em sala de aula, o estímulo à valorização do professor e o auxílio à disciplina que participa deste Programa. Esta situação também havia sido apontada por Paredes e Guimarães (2012, p. 274) ao constatar que o Pibid é compreendido por eles como oportunidade de melhoria do ensino na Educação Básica, o que ocorreria pela “introdução de novas estratégias de ensino através da atuação dos licenciandos no espaço escolar, como também dos próprios professores que passaram a incorporar estas estratégias em suas aulas”, permitindo a ampliação das possibilidades metodológicas desenvolvidas nas salas de aula, e fazendo com que, aos poucos, os docentes reflitam criticamente sobre suas concepções sobre o ensino.

O escopo somente em questões disciplinares e curriculares nas ações e reflexões dos Subprojetos do Pibid, entretanto, pode levar ao enfoque apenas técnico. Para Hargreaves et al. (2002), a questão técnica é unicamente uma das dimensões envolvidas nos processos de mudança nas escolas.

Consideramos que, para que haja a melhoria do ensino, é preciso que os professores construam atividades complexas e não lineares, exigindo sua interação com as mesmas para transformar em prática, mas exige um processo, esforço árduo além de alterações didático-metodológicas apenas técnicas (Farias, 2006).

A apropriação dos professores de certas atividades potencialmente inovadoras parece pouco para a reconstrução de sua identidade, que exige não somente a imersão dos projetos nas situações de trabalho, mas reconhecer e posicionar estes sujeitos como produtores de conhecimento. Além disso, a relação dos projetos e dos contextos deve ser profunda, por isso a importância de discussões entre todos os participantes dos Subprojetos do Pibid – principalmente os professores supervisores – preliminarmente à finalização dos planos

de trabalho do Projeto. O que se percebe, no entanto, é a carência de integração das ações e decisões, contribuindo para que as implicações dos Subprojetos nas escolas sejam marcadas pela fragmentação e isolamento.

**Proposição 3:** Há contribuições do Pibid para as escolas e para os professores supervisores, mas há a necessidade de maior integração nas ações dos Subprojetos e entre o ambiente acadêmico e o escolar.

A maioria dos professores destacou o auxílio do Pibid na compra de materiais, de armários, de livros, no conserto de computadores; na organização de feiras, de grupos de teatro, de panfletos, cartazes, apresentações, de oficinas, de materiais bibliográficos, de grupos de estudos, de radionovela; na participação em eventos, em inscrições para o Exame Nacional do Ensino Médio, entre outros. Desse modo, os Subprojetos têm auxiliado as escolas em questões estruturais, assumindo funções para além dos objetivos previamente definidos, considerado por nós um aspecto relevante.

Os interlocutores que participaram desta pesquisa salientaram as contribuições do Pibid para as necessidades educacionais, mas indicaram que é preciso maior integração com o projeto pedagógico da escola e com os professores para que a política tenha relevância para grupos sociais envolvidos (Galera, 2004).

Assim como foi constatado por Paredes e Guimarães (2012, p. 276), os professores supervisores “reconhecem o esforço do Ministério da Educação em valorizar a formação docente no país por meio do Pibid”, e mostraram que este Programa tem possibilitado a reflexão sobre a prática docente e a formação contínua.

Apesar disso, como um programa efetivamente em construção, é necessário avançar a fim de que tenha maior alcance e que possa melhorar os professores e o ensino. Os próprios coordenadores indicaram as limitações do Pibid em razão da restrição de escolas, turmas e professores participantes. Com isso, os resultados destes Subprojetos têm sido pontuais, mas a capacidade de envolvimento de outros professores no Programa parece depender do esforço do professor supervisor, situação percebida em relação à professora Regina que, durante a entrevista, evidenciou maior capacidade de integração dos outros professores nas ações do Subprojeto de Filosofia.

Nessa visão, o que é induzido externamente pode ficar limitado somente ao discurso político, pois não depende somente do esforço de um professor: são necessárias trocas e aprendizado para que haja a transformação, sendo preciso o esforço de grupo para que as mudanças tenham concretude (Farias, 2006).

Apesar dos Subprojetos parecerem concatenados às discussões das comunidades disciplinares, necessitam repensar a função do professor supervisor. Caso contrário, podem contribuir para tornar durável uma relação unilateral entre coordenadores e professores, situação reconhecida pelos coordenadores, que buscam contornar neste momento. Para Freitas (2007, p. 7), tem sido comum a criação de projetos que concedem bolsas aos estudantes e envolvem os mediadores da formação, mas que podem ser encarados como uma modalidade a distância focalizada e correndo o risco de pautar-se somente na dimensão prática, reduzindo “as possibilidades de mediação pedagógica necessária no processo de ensino”, como algumas propostas de subprojetos Pibid, encontradas na literatura, que focam na produção de materiais didáticos e oficinas

Mesmo que os resultados dos Subprojetos destacados aqui sejam pontuais, há a necessidade de expansão do Programa. Todos os interlocutores reconheceram a importância da formação contínua para a profissão docente e que os Subprojetos têm auxiliado nas necessidades do ensino, na divulgação de outras metodologias e apresentado implicações para a escola, apesar de não estarem articulados aos seus projetos pedagógicos, e de os professores não terem sido considerados no plano de trabalho.

Os apontamentos corroboram com pesquisas desenvolvidas por outros participantes do Projeto Iepam, no qual o Pibid é reconhecido como oportunidade de variação metodológica (Paredes; Guimarães, 2012) e de ressignificar a formação inicial e continuada de professores pelo desenvolvimento de saberes docentes que não foram incorporados durante a formação inicial (Aires; Tobaldini, 2013), e em relação a esse último aspecto em outros trabalhos encontrados na literatura (Silva et al., 2012; Stanzani; Broietti; Passos, 2012; Amaral, 2012). Pela pesquisa aqui apresentada, entretanto, percebemos que o referido Programa, apesar de ter objetivos relevantes para o ensino, pode não estar sendo

concretizado na escola pela forma, uma vez que seus resultados são dependentes da maneira com que cada coordenador de subprojeto conduz suas ações, ainda mais quando o professor supervisor é desconsiderado neste processo, dando predileção à formação somente dos bolsistas.

## Considerações Finais

Nesta pesquisa, constatamos que os Subprojetos do Pibid analisados apresentam implicações para as escolas e o ensino, assim como é esperado para as políticas educacionais. Os professores e coordenadores reconhecem o auxílio ao ensino, principalmente pelas propostas introduzidas pelos bolsistas nos contextos escolares. Para os Subprojetos investigados, portanto, o Pibid tem sido relevante para incrementar os aspectos metodológicos no ensino e administrar a indisciplina em sala de aula. Também tem permitido ao professor pensar sobre como ter uma melhor seleção curricular e incentivado a consideração de pesquisas educacionais que possam ser aplicadas nas escolas.

O Pibid, então, tem apresentado implicações nos âmbitos curriculares, disciplinares e metodológicos, conduzindo o docente a repensar tais aspectos. As ações dos programas investigados, entretanto, têm sido principalmente estruturais e metodológicas, além de identificarmos o isolamento e a dificuldade de integração em relação ao projeto pedagógico da escola. Também ficaram evidentes as dificuldades de articulação entre o ambiente acadêmico e o escolar, além da necessidade de repensar o papel dos professores supervisores, que têm ocupado funções secundárias nas decisões dos Subprojetos.

Os professores reconhecem as contribuições do Pibid em termos do ensino, mas afirmam que não tem sido dada abertura para que eles participem das decisões sobre o próprio Subprojeto. Esta falta de participação tem levado os docentes à função de meros executores de ações e encaminhamentos planejados por outros, o que pode fazer com que estas ações planejadas sejam pouco significativas ao contexto da escola, uma vez que as necessidades educativas do professor supervisor não foram ouvidas.

Desse modo, diante da amostragem investigada, os Subprojetos do Pibid têm contribuído pouco na ressignificação da docência, uma vez que há a incorporação e o desenvolvimento de atividades na escola que beneficiam a aprendizagem, mas que dificultam a reflexão do professor supervisor sobre a sua prática pedagógica pela fragmentação e isolamento das ações nestes subprojetos. Ainda que seja um programa em construção e, diante dos problemas apontados neste texto, destacamos que o mesmo tem contribuído com as escolas e com o ensino, por isso a necessidade de seu aperfeiçoamento e de avaliação para o êxito desta política educacional.

O estudo aqui apresentado traz limitações, uma vez que envolve apenas três dos Subprojetos de todas as licenciaturas que a universidade possui. Algumas das proposições apresentadas, no entanto, corroboram outras pesquisas desenvolvidas no projeto em rede, tais como a dificuldade de integração de professores supervisores e coordenadores para planejar as ações dos subprojetos, a pouca consideração das necessidades das escolas no momento de planejamento dos subprojetos, a restrição na abrangência do Pibid, as ações pautadas somente nos aspectos metodológicos e os problemas de comunicação e debate entre coordenadores e os docentes das escolas de educação básica. Concluindo, fica evidente a importância de analisarmos mais atentamente as implicações de programas que objetivam beneficiar a docência, a fim de que não sejam somente aplicados, mas, sim, que possamos conhecer e avaliar seu impacto e se tem realmente favorecido à boa parte da população, como se espera de uma política pública.

## Referências

AGUIAR, M. da C. C. de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 29., 2006, Caxambu. *Resumos...* Caxambu: 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT08-2691--Int.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

AIRES, J. A.; TOBALDINI, B. G. Os saberes docentes na formação de professores de química participantes do Pibid. *Química Nova na Escola*, v. 35, n. 4, p. 272-282, 2013.

AMARAL, E. M. R. do. Avaliando contribuições para a formação docente: uma análise de atividades realizadas no Pibid-Química da UFRPE-RN. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 229-239, 2012.

BRAIBANTE, M. E. F.; WOLLMAN, E. M. A influência do Pibid na formação dos acadêmicos de química licenciatura da UFSM. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 167-172, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Normativa n. 38*, de 12 de dezembro de 2007, Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – Pibid. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. *Edital Capes/DEB*, n. 2/2009, Chamada Pública – Edital do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). Brasília, 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Portaria Normativa nº 260*, de 30 de dezembro de 2010. Brasília, 2010.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Edital da Capes n. 11/2012*. Brasília, 2012.

CHARLIER, E. Formar professores profissionais para uma formação contínua articulada à prática. In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 85-102.

CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002. 296p.

FARIAS, I. M. S. de. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília: Líber Livro, 2006. 215p.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação & Sociedade*, v. 23, n. 80, p. 136-167, 2002.

\_\_\_\_\_. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 100, Edição Especial, p. 1.203-1.230, 2007.

GALERA, J. M. B. *A gestão de políticas educacionais com um processo de inovação*. Pato Branco: Liceu Teixeira, 2004.

GARCIA, C. M. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 3, n. 3, p. 11-49, 2010.

GHEDIN, E.; LEITE, Y. U. F.; ALMEIDA, M. I. de. *Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática*. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. 140p.

HARGREAVES, A. et al. *Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização*. Porto Alegre: Artmed, 2002, 206p.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. *Educação & Sociedade*, v. 20, n. 68, p. 163-183, 1999.

MALDANER, O. A. *A formação inicial e continuada de professores de química: professor/pesquisador*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2000. 424p.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo – Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 7-22, 2009.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. 224p.

MORAES, R. (Org.). *Construtivismo e ensino de ciências: reflexões epistemológicas e metodológicas*. 3. ed. Ijuí: Ed. Unijuí. 2008. 232p.

NÓVOA, A. *Formação de professores e profissão docente*. 1992. 27p. Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2012.

PAQUAY, L. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. 224p.

PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O. M. Compreensões e significados sobre o Pibid: para a melhoria da formação de professores de Biologia, Física e Química. *Química Nova na Escola*, v. 34, p. 266-277, 2012.

PASSONI, L. C. Etnal. Relatos de experiências do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência no Curso de Licenciatura em Química da Universidade Estadual do Norte Fluminense. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 34, p. 201-209, 2012.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. *Nuances*, v. 3, p. 5-14, 1997.

SILVA, C. S. Da et al. O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de iniciação à docência no subprojeto de química do Pibid da Unesp de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 184-188, 2012.

STANZANI, E de L.; BROIETTI, F. C. D.; PASSOS, M. M. As contribuições do Pibid ao processo de formação inicial. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, 210-219, 2012.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002. 323p.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PAQUAY, L. et al. (Orgs.). *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. p. 185-210.

Recebido em: 2/2/2014.

Aceito em: 15/4/2015.