

**AVANÇOS NOS PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER NA EDUCAÇÃO
BÁSICA PROMOVIDOS PELO PIBID**

**ADVANCEMENTS IN TEACHING AND LEARNING PROCESS IN BASIC
EDUCATION PROMOTED BY PIBID**

RAUSCH, Rita Buzzi
ritabuzzirausch@gmail.com
FURB - Universidade Regional de Blumenau

FRANTZ, Matheus Jürgen
matheus@musicarte.com.br
FURB - Universidade Regional de Blumenau

RESUMO Devido à abrangência que o PIBID vem adquirindo no Brasil, buscou-se nesta pesquisa analisar os avanços nos processos de ensinar e aprender promovidos pelo programa na Educação Básica, sob os dizeres dos professores supervisores bolsistas do PIBID-FURB. Realizou-se entrevista semiestruturada com sete supervisores. Os supervisores evidenciaram como avanços a qualificação das formações inicial e continuada, principalmente pelo estabelecimento de redes de conhecimento e trocas de experiências entre profissionais de diferentes áreas do conhecimento da Educação Básica e Universidade. Em síntese, os resultados da pesquisa apontam que o PIBID vem contribuindo com a formação de professores autônomos e críticos.

PALAVRAS-CHAVE: Docência. Educação Básica. Formação de professores. PIBID.

ABSTRACT Considering the coverage that the program purchased in Brazil, we seek in this study to analyze the advances in the processes of teaching and learning promoted by the Program on Basic Education, in the words of the supervising teachers of PIBID-FURB. We conducted semi-structured interviews with seven supervisors. The statements of supervisors showed how major advances qualification of initial and continuing training the establishment of networks of knowledge and exchange of experiences among professionals of different areas of knowledge in Basic Education and University. Through PIBID university and Basic Education have been advancing in the formation of autonomous and critical citizens, active participants of society.

KEYWORDS: Teaching. Basic Education. Teacher education. PIBID.

1 INTRODUÇÃO

As exigências contemporâneas à docência, juntamente com o status social e baixo prestígio que a profissão professor enfrenta na contemporaneidade interferem

na escolha pelo magistério. No que se refere à formação docente, atualmente enfrentamos vários dilemas:

Os formadores não têm conhecimento dos contextos escolares e dos professores que estão a formar; os programas não preveem acompanhamento e apoio sistemático da prática pedagógica dos professores, que sentem dificuldade de entender a relação entre o programa desenvolvido e suas ações no cotidiano escolar (GATTI; BARRETO, 2009, p. 221).

Tentando amenizar tal distanciamento entre instituições de ensino superior e Educação Básica, bem como valorizar a profissão docente, o Ministério da Educação, junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), implantou em 2007 o PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Este Programa busca estimular a integração da Educação Superior com a Educação Básica, estabelecendo projetos de cooperação que melhorem a qualidade do ensino em escolas da rede pública; elevar a qualidade das ações pedagógicas voltadas à formação inicial de professores e fomentar práticas docentes e experiências metodológicas de caráter inovador, bem como tornar a escola pública espaço de reflexão e crescimento na construção do conhecimento docente.

O PIBID prevê bolsas para estudantes de licenciatura; professores da Educação Básica (supervisores) e professores da Educação Superior (coordenadores) que de forma integrada planejam e realizam projetos de intervenção docente na Educação Básica beneficiando-se, neste processo, a formação inicial de professores e o ensino e a aprendizagem de professores e estudantes da Educação Básica pela reciprocidade formativa entre todos os envolvidos. A FURB foi contemplada com o Programa desde 2010 nas áreas: Pedagogia; Artes; Matemática, Química e Ciências Sociais. No ano de 2011, outros três subprojetos foram integrados envolvendo as Licenciaturas de Letras, Educação Física e Matemática, estabelecendo parceria com nove escolas de Educação Básica da região de abrangência da universidade. Em 2015, todas as licenciaturas são contempladas nos 15 subprojetos aprovados, envolvendo 330 bolsistas e 30 escolas de Educação Básica públicas da região.

Neste contexto, o objetivo principal desta pesquisa foi analisar os avanços nos processos de ensinar e aprender na Educação Básica, promovidos pelo PIBID, nos dizeres de professores supervisores bolsistas.

2 METODOLOGIA

A pesquisa contemplada neste artigo caracteriza-se como de abordagem qualitativa, pois busca analisar os avanços nos processos de ensinar e aprender nos dizeres de professores supervisores da Educação Básica promovidos pelo PIBID.

A construção de dados desta pesquisa se deu por meio de entrevista semiestruturada e gravada em áudio. Após a transcrição dos dados, procedemos à análise de conteúdo, respeitando as diferentes fases cronológicas conforme orienta Bardin (1975): 1º a pré-análise; 2º a exploração do material; 3º o tratamento dos resultados, a interferência e a interpretação.

Os participantes da pesquisa foram sete professores supervisores bolsistas das escolas de Educação Básica que faziam parte do PIBID a partir dos Editais de 2010 e 2011, com experiência mínima de um ano de supervisão no Programa e dispostos a colaborar com a pesquisa. A seguir apresenta-se um quadro contextualizando os sujeitos participantes da pesquisa.

Quadro 1: Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeito	Tempo de Docente	Tempo no PIBID	Formação
S01	11 anos	2 anos	Graduação em Matemática FURB Especialização em Gestão, Supervisão e Educação Escolar Mestrando em Ciências Exatas e Naturais
S02	8 anos	2 anos	Graduação em Matemática (licenciatura e bacharelado) Especialização em Gestão, Supervisão e Educação Escolar Mestrando em Ciências Exatas e Naturais
S03	37 anos	3 anos (desde o início)	Graduação em Educação Física Especialização em Treinamento Desportivo Especialização em Gestão Escolar
S04	10 anos	3 anos (desde o início)	Graduação em Artes Visuais Especialização em Gestão, Supervisão e Educação Escolar
S05	29 anos	2 anos	Magistério e Graduação em Pedagogia Especialização em Interdisciplinaridade Especialização em Séries Iniciais
S06	22 anos	2 anos	Graduação Ed. Física Especialização em Ciência do Movimento Especialização em Psicomotricidade Especialização em Neurociência
S07	18 anos	3 anos (desde o início)	Licenciatura em Ed. Física Especialização em Treinamento Desportivo Especialização em Voleibol Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica

FONTE: Entrevista semiestruturada realizada para a geração dos dados da pesquisa pelos autores.

Os sujeitos da pesquisa são de quatro áreas diferentes e atuam na área ao qual se formaram na graduação. Todos os participantes da pesquisa possuem pós-graduação em nível de especialização, um professor tinha Mestrado em Teoria e Prática Pedagógica e outros dois estavam cursando mestrado. No que se refere ao tempo de dedicação no PIBID, três professores supervisores tinham três anos e quatro tinham dois anos de experiência no Programa. O tempo de atuação dos participantes era de 8 a 37 anos de experiência na Educação Básica.

As entrevistas foram gravadas e transcritas, e após a leitura minuciosa dos dados, estabeleceram-se categorias de análise *a posteriori*. As respostas dos professores supervisores evidenciaram seis principais avanços que se constituíram nas categorias de análise, as quais foram dispostas em ordem decrescente quanto à sua recorrência nas falas dos supervisores entrevistados: trabalho colaborativo entre Educação Básica e Educação Superior; interdisciplinaridade; desenvolvimento da reflexividade docente e do professor pesquisador; uso de novas metodologias de ensino; ampliação da aprendizagem dos estudantes da Educação Básica; e retorno dos professores da Educação Básica à Universidade. A seguir apresenta-se a análise de cada categoria individualmente, sem deixar de considerar a inter-relação entre elas.

3 ANÁLISE DOS DADOS

3.1 TRABALHOS COLABORATIVOS ENTRE EDUCAÇÃO BÁSICA E EDUCAÇÃO SUPERIOR

A troca de experiências proporcionada pelo PIBID foi um aspecto muito presente nas falas dos supervisores entrevistados. Suas falas reforçaram a vivência de um processo constituído por meio uma relação de reciprocidade coformativa entre diferentes bolsistas que compartilharam conhecimentos construídos no contexto profissional ao qual estavam inseridos.

Apresentamos a seguir dois dizeres que evidenciaram a parceria estabelecida entre supervisor e licenciando:

“Porque eles estão tendo a oportunidade de vivenciar a escola, mas não sozinhos. Eles estão junto comigo. Então eles têm a quem recorrer. Quando entrei, eu não tinha” (S01- PIBID Matemática).

“[...] aos licenciandos pela oportunidade de estarem na escola. Para mim, professora, de ter esse gás novo” (S02 – PIBID Matemática).

As trocas de experiências são partilhas de saberes experienciais produzidos durante a vida profissional que passam a ser socializados e discutidos, logo, valorizados. Para Tardif (2002), os saberes existenciais baseiam-se no trabalho cotidiano do professor e no conhecimento de seu meio profissional. Geralmente, são esses saberes que constituem o alicerce da prática pedagógica, pois é por meio da experiência que o professor produz seus próprios saberes acerca da profissão. Normalmente esses saberes não possuem o devido reconhecimento no meio científico ou acadêmico, meio esse no qual os novos docentes recebem formação inicial, todavia, são esses saberes os mais valorizados pelos profissionais da Educação Básica.

“As próprias professoras em trocar ideias com eles, e eles trocar ideias com os professores na universidade. E em todas as interações que a escola faz a gente envolve o PIBID pra que a escola veja o que se está fazendo numa universidade, o que se pensa agora, e o que a gente tem como realidade de escola” (S06 - PIBID Educação Física).

“Porque daí vão os outros bolsistas e eles trazem ideias novas, métodos novos, pensamentos novos, que é diferente do meu às vezes” (S01- PIBID Matemática).

“E assim, com a parceria de nossa coordenadora, mais trocando ideia com outros supervisores, essa socialização de trabalhos que a gente vem fazendo, a gente vai vendo que caminhos a gente pode traçar e que está tendo bons resultados” (S05 - PIBID Pedagogia).

Em suas falas as supervisoras destacam as trocas de experiências entre os bolsistas do PIBID, professor supervisor, licenciando e professor coordenador, como um importante movimento para o desenvolvimento profissional docente de todos os envolvidos. Compreendemos que as trocas de experiências arejam as práticas docentes e proporcionam reflexões sobre problemáticas do contexto escolar de diversas naturezas.

Além da partilha de saberes experienciais, os saberes curriculares que correspondem aos programas escolares, e os saberes disciplinares que integram às áreas e conteúdos das disciplinas que lecionam, também foram desenvolvidos por essa reciprocidade construtiva que a dinâmica do Programa proporcionou gerando proximidade entre teoria e prática conforme destacado pelos supervisores:

“[...] eles conseguem trazer o cotidiano da escola pra dentro da Universidade e vice versa. Pegar aquilo que eles têm contextualizado dentro da Universidade, e enfrenta lá fora pra fazer um confronto entre a práxis pedagógica, o que se fala na teoria e o que se tem na prática [...] é um momento em que você discute, rediscute, faz as ações, novas ações, novas reflexões com um grupo, um grupo de quatro ou cinco bolsistas, e sem falar da troca com os outros professores dos outros PIBIDs” (S07- PIBID Educação Física).

“Um conhecimento maior, mais enriquecedor, porque eles vivenciam de repente a parte teórica daqui, lá com a prática. E aí nas conversas, nessa troca de planejamento, de informações” (S05 – PIBID Pedagogia).

Tais dizeres reforçam a compreensão de que

[...] ao observar a prática de outros professores e os modos como eles lidam com os problemas postos pelo cotidiano escolar, os quais são inusitados e requerem respostas imediatas, as futuras professoras puderam aprender questões que são próprias desse cotidiano, e que não estão explicitadas nos cursos de formação, já que estes não dão conta de atender a todas as demandas de conhecimento para atuar na realidade escolar [...] observa-se a existência de indicadores que sinalizam que o PIBID se constitui como um dos espaços destinados à construção dos saberes docentes pelas vivências que possibilita, com propostas colaborativas, envolvendo a comunidade escolar e os licenciandos. Desta forma, revela nuances que valorizam a docência como uma área de estudo e de intervenção, permitindo que, por meio da troca de experiências, ocorra formação continuada e inicial respectivamente (HERNECK; NEVES, 2012, p.22).

Tanto a fala das supervisoras, quanto a citação de Herneck e Neves (2012) apresentadas anteriormente reforçam que as trocas de experiências proporcionam o desenvolvimento da reflexividade docente, estabelecendo uma reflexão sobre a prática pedagógica. Esse processo acaba desconstruindo a atitude do professor que passa a questionar-se, aproximando a teoria da prática, conforme mencionado na fala do S7 “o que se fala na teoria e o que se tem na prática”, transformando os saberes disciplinares e curriculares mais significativos para os bolsistas.

O trabalho colaborativo também se fez presente nas falas de cinco supervisores entrevistados. Empregado no sentido estrito da palavra, compreende construções coletivas entre bolsistas de diferentes segmentos no programa e entre diferentes instituições estabelecendo o que Nóvoa (1997) denomina como “rede coletivas de trabalho” entre profissionais da educação. Para esse autor

O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de rede colectivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e valores que deem corpo a um exercício autónomo da profissão docente. (NÓVOA, 1997, p. 26)

Esse processo coletivo defendido por Nóvoa (1997) fez-se presente nos relatos das supervisoras em que compartilharam soluções para dilemas da prática docente e a aproximação de diferentes contextos educacionais em regime de colaboração.

“A universidade para mim e para muitos professores, que não tinham mais esse contato, era algo muito distante da nossa realidade. Chamado ensino superior, parecia realmente que era superior a todos nós. A entrada do PIBID fez com que a gente percebesse a Universidade mais atuante, mais compenetrada, não só nas suas dificuldades e nas suas facilidades, mas com a preocupação do que vem da base, que é o ensino fundamental e o médio” (S03 – PIBID Educação Física).

Essa colaboração ocorreu entre diferentes profissionais, formados em períodos distintos e atuantes em contextos diversos, aproximando universidade e Escola Básica, constituindo-se em instituições de ensino reflexivas. Essa prática presente, ainda que tímida, já evidencia mudanças qualitativas nas relações de ensino e aprendizagem no contexto escolar conforme relatos a seguir:

“E aí a gente busca, junto com as bolsistas realmente trazer coisas novas pras crianças se motivarem mais. Ter mais prazer de ir pra escola” (S05 – PIBID Pedagogia).

“Então são duas abordagens. Numa a gente constrói com eles, né? E outra, eles constroem com a nossa supervisão” (S02- PIBID Matemática).

Tais relatos deixam clara a troca de motivação e aprendizagem que ocorre entre supervisor e licenciando ao intervirem conjuntamente na docência. Tal parceria necessita ser incentivada na formação inicial e continuada de professores como um todo, pois cria oportunidades de desenvolvimento do trabalho colaborativo na escola, o que ainda estamos distantes de vivenciar no cotidiano escolar.

“Na Escola Básica não existe um que ajuda o outro. A gente não chegou nesse nível, então é cada um por si, e salve-se quem puder. A escola é assim” (S01- PIBID Matemática).

O supervisor do PIBID e professor de Matemática, ao destacar que na escola “é cada um por si” destaca a ausência do trabalho colaborativo no contexto escolar em que atua. Esse individualismo profissional faz com que o professor se feche em sua sala de aula, e abra mão de sua posição de produtor de conhecimento na sociedade (NÓVOA, 2011). Na própria dinâmica do PIBID há necessidade de se ampliar momentos de planejamento, ação e reflexão conjunta na escola, conforme reforça a supervisora de Pedagogia:

“[...] a sugestão seria o professor ter mais tempo de planejar com os bolsistas dentro da própria escola. Que a gente vê assim, ah... Que a gente planeja ali, mas às vezes é uma hora que nós temos hora atividade que a gente vai trocando ideia com o bolsista ou via e-mail. Uma carga horária de 10 horas ou 20 horas pra esse planejamento de repente seria o ideal. Eu acho que ali também flui mais né? Que a gente tem o grupo e pode planejar” (S05 – PIBID Pedagogia).

Embora ainda insuficiente, a dinâmica do PIBID permite que profissionais da educação atuem em grupos de trabalho que instiga à reflexão da prática docente visando o desenvolvimento de propostas mais significativas de ensino e aprendizagem. Nóvoa (2011) abaliza esse movimento de “comunidade de prática”, afirmando que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais, ou seja, as práticas concretas de intervenção só acontecerão se forem desejadas por eles mesmos. Os profissionais mais experientes podem exercer uma função primordial na formação dos professores iniciantes na profissão, pois esta se torna mais significativa quando parte de investigações e problemáticas do próprio cotidiano docente.

Percebemos na fala dos entrevistados, também, certo questionamento acerca da função da escola, das condições de docência, das políticas que a regem e das concepções culturais da Educação Básica. Apresentamos a seguir um relato que mostra essa postura crítica do supervisor.

“Eu gostaria de começar com uma crítica. Uma crítica à nossa forma de governo. Uma crítica que resulta de uma sociedade que não valoriza mais o professor. A família e a sociedade não valorizam, e o governo tem que correr atrás do prejuízo oferecendo bolsas de estudo, para quê? Pra buscar gente que queira aderir ao magistério. É o resultado das políticas dos últimos cinquenta, sessenta anos. Veio o prejuízo da educação, da falta de valores. E não é culpa só do governo, é da própria sociedade juntamente com o governo” (S03 – PIBID Educação Física).

Tal relato do professor supervisor evidencia sua compreensão acerca da desvalorização da profissão docente na contemporaneidade. Valorização que requer melhores condições de trabalho e um plano de carreira decente. Conforme destacam Gatti e Barreto (2009, p. 256)

Isto remete às questões do financiamento público da educação, da carreira e salário dos profissionais docentes, bem como das condições de infraestrutura necessária nas escolas, pois a melhor qualificação da educação passa também por esses aspectos, os quais não estão postos à altura das exigências que têm sido feitas às escolas e seus profissionais.

Sabemos da urgência de rompermos com o pragmatismo pedagógico na Educação Básica, porém, muitas vezes, esta mudança esbarra na formação e nas condições docentes encontradas no cotidiano escolar, haja vista a carência de insumos que sofre o contexto escolar (GATTI; BARRETO, 2009). Essa falta de insumos e a formação insuficiente dos professores para atuar diante dos dilemas da profissão são fatores que precarizam as condições de estabelecer práticas coletivas e colaborativas.

As falas dos supervisores, portanto, evidenciaram a necessidade de mudança na Educação Básica, mudança pedagógica, cultural e política que perpassa por todos os envolvidos nesse contexto. Salas de aula cheias, quando não superlotadas, poucos insumos para a docência não facilitam o desenvolvimento de práticas e posturas que transformem o cenário educacional. Os relatos dos professores entrevistados apresentam diferentes questionamentos acerca da profissão docente e das dinâmicas estabelecidas na escola, mas todos concordaram com a necessidade

de um contexto educacional de protagonismo formativo, no qual toda a comunidade escolar assuma uma postura colaborativa nos processos de ensino e aprendizagem. Essa postura cooperativa no ensino e na aprendizagem, inclusive entre as esferas educacionais, tem grande poder de significação do trabalho e dos saberes docente.

[...] ressalta-se a importância que se tem assumido, ao propiciar a aproximação universidade-escola com o PIBID [...] que criam possibilidade de integração de experiências e conhecimentos da escola com os conhecimentos acadêmicos (ANDRÉ; GATTI; BARRETO, 2011, p. 259-260).

Entretanto, a inter-relação entre os diferentes contextos educacionais, especificamente entre universidade e Educação Básica promovida pelo PIBID, ainda não é tida como suficiente pelos supervisores, cobrando mais visitas de professores universitários às escolas de Educação Básica.

“Em vista do que a gente tinha antes do PIBID, aproximou e bastante. [...] Precisa de assim, a universidade estar mais inserida, os professores da universidade conhecerem esse nosso contexto escolar, pra entender como é que funciona isso aqui. Então falta essa aproximação de o professor da universidade estar conhecendo a escola como ela é pra poder também dar suporte ao aluno na Universidade. Porque ele está preparando esse aluno pra quê? Pra estar dentro da escola. Então ele tem que conhecer o contexto escolar [...]” (S04 – PIBID Música).

“[...] raríssimas vezes digamos assim, mas existem as formações [...] E quando têm essas formações, você não tem tempo de ir pessoalmente, de repente, conversar com alguém, tirar uma dúvida, porque é um professor da universidade para uma plateia de 100, 150 ou 500 pessoas” (S01- PIBID Matemática).

A fala descrita dos supervisores nos remete à necessidade de a formação de professores considerarem o contexto profissional, de forma que é de suma importância a inserção do docente universitário na escola a fim de amenizar a distância entre teoria e prática, fazendo da docência um campo de constante pesquisa e reflexão, com o objetivo de tornar a Escola Básica e a Educação Superior ambiente de contínua aprendizagem, possibilitando a qualificação do que Garcia (1999) denomina de desenvolvimento profissional docente. Processo esse de longo prazo, que envolve diferentes tipos de oportunidades e experiências, intencionalmente planejadas, e promove a continuidade entre a formação inicial e a

formação continuada. Desenvolvimento este que necessita ser também coletivo, que inclui todos os envolvidos na tarefa de educar, oportunizando a todos a possibilidade de se desenvolverem profissionalmente.

Acerca dos eventos acadêmicos institucionais realizados pela universidade para socialização e discussão dos trabalhos realizados na Educação Básica, foi solicitada pelos supervisores uma participação mais efetiva da comunidade escolar na qual o PIBID se insere.

“Então talvez algo mais supervisionado no sentido de não só produção científica, não só produção de trabalhos, mas realmente o que está partindo das crianças. O que elas estão pensando nesse contexto do PIBID. O que as escolas dizem. O que as diretoras dizem. Né? Um encontro no qual traria a escola para o PIBID pra discutir essas questões. Pontos positivos, pontos negativos. O que a direção da escola pensa. O que os professores da escola pensam sobre o PIBID. Pra que possamos ter um diagnóstico mais preciso pra gente saber” (S07 – PIBID Educação Física).

Percebemos indícios nos dizeres dos supervisores de que necessitam de assessoria e acompanhamento de profissionais qualificados e conclamam, a partir do PIBID, maior auxílio dos coordenadores de área do Programa e professores da universidade na busca por uma formação de qualidade. Se considerarmos a perspectiva de que o professor é um constante aprendiz, não seria prudente pensar de que ele necessita também de constante acompanhamento de outros profissionais para orientá-los em sua busca?

3.2 INTERDISCIPLINARIDADE

A construção de conhecimentos de forma interdisciplinar exige a desconstrução do currículo no sentido de não abster-se ao que compete à disciplina, mas sim ao que os estudantes anseiam por compreender, transgredindo os limites da disciplina estipulados em outro período histórico (CUNHA, 2006). O PIBID contribui nas proposições de modificações parciais ou substituições de componentes nos processos de ensinar e aprender como uma das vertentes de inovação, conforme salientaram os supervisores participantes da pesquisa:

“Não só dentro da aula de música, mas vem auxiliando em outras disciplinas na questão de ouvir, na questão de saber se comportar, saber escolher um tipo de música diferente” (S04 - PIBID Música).

“Qual o tema, que ela já disse que é a interpretação. Tá? Então a gente vai trabalhar a interpretação, tá? Na matemática e o Basquete, integrando as áreas” (S06 - PIBID Educação Física).

“Partindo da escola, nós temos que fazer o quê? Buscar um aluno crítico. Incitá-lo pra chegar nessa criticidade, de relacionar os conhecimentos. Por quê?! Porque ele tem que ser atuante e político também” (S03 – PIBID Educação Física).

As expressões *“vem auxiliando em outras disciplinas”*; *“integrando as áreas”* e *“relacionar conhecimentos”*, manifestadas pelos professores supervisores confirma a contribuição do PIBID no desencadeamento de ações interdisciplinares no contexto escolar. A transgressão do limite das disciplinas instiga a formação da criticidade dos estudantes, a compreensão do relacionamento entre teoria e prática, a criatividade e a responsabilidade (THIESEN, 2008). A escola necessita ser uma instituição interdisciplinar e plural, baseada na vivência e não na preparação para ela. Conforme as falas apresentadas anteriormente, o programa propõe vivências aos estudantes que transcendem os limites disciplinares, que têm origem nas problemáticas de cada contexto, propondo a construção de conhecimentos coerentes à complexidade da sociedade contemporânea.

As dificuldades para realizar trabalhos interdisciplinares, muitas vezes, baseiam-se na formação inicial fragmentada e disciplinar focada na especialização, o que leva a pouca fundamentação acerca de outras áreas do conhecimento e insegurança profissional para estabelecer projetos que transgridam os limites da disciplina (THIESEN, 2008). Também o isolamento de subprojetos do PIBID em Escolas dificulta o processo.

Basta que verifiquemos o modelo disciplinar e desconectado da formação presente nas universidades, lembrar-se da forma fragmentária como são estruturados os currículos escolares, a lógica funcional e racionalista que o poder público e a iniciativa privada utilizam para organizar seus quadros de pessoal técnico e docente, a resistência dos educadores quando questionados sobre os limites, a importância e a relevância de sua disciplina e, finalmente, as exigências de setores da sociedade que insistem num saber cada vez mais utilitário (THIESEN, 2008, p.550).

O despreparo do Ensino Superior para com as propostas interdisciplinares é enfatizado no dizer do supervisor a seguir, que sugere uma formação interdisciplinar.

“Um evento no qual todos os bolsistas supervisores e coordenadores fariam uma formação, digamos assim, não seria uma formação continuada, mas uma capacitação conjunta quando entra pra trabalhar no PIBID pra ter uma ideia do que é isso” (S07- PIBID Educação Física).

As falas de outros supervisores vão em direção à sugestão dada pelo S07 acerca das formações interdisciplinares no âmbito institucional.

“[...] gosto dessa ideia de participação mais ativa, tanto dos acadêmicos, quanto dos supervisores estarem participando mais efetivamente, dessa maneira dentro dos seminários. Acaba sendo mais atrativo e mais rico em questão de troca, já que a gente fala tanto em interdisciplinaridade, né! Então, essa questão fica mais como sugestão, estar levando adiante essa questão dos seminários, levar pra um lado mais prático” (S04 – PIBID Música).

“Porque eu estava numa sala, depois do término da aula foi muito produtivo. Né? Tinha Matemática com Educação Física, com Pedagogia. Sabe? Letras... Sabe? Foi bem interessante. Eu acho que deve existir mais desse tipo de encontro” (S05 – PIBID Pedagogia).

As sugestões dos professores nessa categoria evidenciam a valorização e reconhecimento da necessidade de as práticas interdisciplinares acontecerem e serem ampliadas no PIBID, entre os próprios subprojetos de atuação, bem como no cotidiano das instituições de Educação Básica e Superior.

3.3 DESENVOLVIMENTOS DA REFLEXIVIDADE DOCENTE E DO PROFESSOR PESQUISADOR

Sabemos que a reflexividade para/na/da/sobre a prática docente contribui para o desenvolvimento profissional docente. O professor reflexivo é capaz da crítica sobre seu modo de agir na docência, questionando-se e propondo contínuos aprimoramentos sobre a sua prática docente (RAUSCH, 2010). É o movimento de refletir sobre a ação docente, sobre o trabalho desenvolvido na escola, na sala de aula. Os dizeres dos supervisores entrevistados destacaram a contribuição do PIBID ao seu desenvolvimento reflexivo.

“Quando os bolsistas estão comigo [...] Eles me auxiliam. Então eu consigo refletir mais... Andando pela sala, observando o que eles estão fazendo, olhando os trejeitos deles, as faces. Então eu percebo que quando você explica alguma coisa para o aluno e ele não entendeu direito, foi porque ele estava pensando em outra coisa. Essas reflexões assim” (S01 – PIBID Matemática).

Conforme manifestado pelo supervisor quando afirma conseguir *“refletir mais”*, apresenta as possibilidades de o Programa proporcionar ao professor uma nova perspectiva da prática docente na sala de aula, fazendo com que ele se questione e reflita sobre seu contexto para aprimorar a própria docência. Na ausência dos licenciandos bolsistas, conforme manifestado pelo supervisor, a reflexividade na prática docente é dificultada pelas múltiplas funções do professor que em sala de aula atende, geralmente, entre 30 e 40 estudantes sob um currículo a cumprir que demasiadas vezes não sejam maleável. Os supervisores exemplificam como a reflexividade docente tem sido vivenciada na prática nas escolas de Educação Básica contempladas pelo PIBID.

“E aí a escola usa fila, né?! Eu sempre me preocupava com a fila na Educação Física. [...] Ora, se eu quero criar um cidadão que sabe respeitar espaços públicos, como é que eu vou sair com o meu aluno em fila e não o deixo usar os corredores públicos da escola?” (S06 – PIBID Educação Física).

“Temos esse tripé que a gente trabalha com a questão da ação, a análise da ação ou a reflexão crítica, e depois uma nova ação. Tá? Dentro desse tripé: saber o que é correto, e o que nós deveríamos continuar e o que deveríamos melhorar, e aquilo que a gente deve refletir sobre o que, no caso a Educação Física, está fazendo dentro das escolas [...] o estar ali junto aos acadêmicos bolsistas depois da ação é uma fase de reflexão sobre as coisas que estão acontecendo dentro da escola” (S07 – PIBID Educação Física).

“O PIBID ele realmente ajuda. Ele favorece! Promove efetivamente esse aprendizado. Por quê? Porque vamos através de forma crítica, incitá-los a querer algo mais. O aluno tem que saber o porquê e o para quê está aprendendo. Aí sim vem o resultado do que ele efetivamente vai fazer” (S03 – PIBID Educação Física).

Encontramos nos dizeres dos supervisores, especialmente, a reflexão na ação, apresentada especialmente nas tomadas de decisões criativas para eventos do cotidiano profissional, que por sua vez, geram novos saberes e conhecimentos

sobre a prática (SCHÖN, 2000) e a reflexão sobre a ação ocorrida *a posteriori* com a sistematização do pensamento e debate com os pares baseados na teoria. A reflexão acerca da própria prática instiga os professores a uma postura crítica de transformar a sua docência, que por sua vez passa a ser transformado pela prática docente que lhe é mais significativa (ALARCÃO, 2005). Para André (2015), essa reflexão crítica implica, portanto, planejar a nossa ação, registrar nosso trabalho, rever nosso trabalho e mudar aquilo que é necessário mudar.

Em suas falas, os supervisores manifestaram a preocupação com o pensamento crítico:

“Será que nós também não estamos assim, sendo criticados pelos pais porque a gente não muda, sabe? Então esse ponto de vista eu faço muito quando tem essas discussões, sabe?” (S05 – PIBID Pedagogia).

“E a gente começa a, vamos dizer assim a questionar. A gente começa a analisar as práticas pedagógicas, tanto da gente como essas que estão vindo. E isso faz o quê? Faz a gente se tornar um professor crítico da sua prática pedagógica. O que a gente não têm, né? A maioria dos professores não é crítico da sua prática pedagógica. Ele aprendeu assim, e ele continua assim” (S06 – PIBID Educação Física).

A ideia do professor reflexivo apareceu atrelada à dimensão do professor pesquisador, que a partir de produções científicas produz novos conhecimentos sistematizados mediante a reflexão de sua ação em seu contexto escolar.

“Devido à exigência de produção científica estimulada pelo PIBID você é obrigado a refletir, e refletir nem sempre é fácil. Porque você acaba vendo coisas que você fazia e que não era tão legal assim. Faz você mudar” (S01 – PIBID Matemática).

Destacamos que os pibidianos participam de eventos científicos promovidos pela universidade na instituição e fora dela, e a inserção nesse processo exige a produção de resumos e artigos de relato de experiências, publicada nos anais dos eventos. Além disso, há cadernos pedagógicos, *ebooks* e revistas que socializam a experiência vivenciada no PIBID de forma sistematizada. Certamente, essa produção, além de desenvolver a reflexividade docente, conforme salientaram os supervisores entrevistados, contribui para a formação do professor pesquisador.

A aproximação das esferas de ensino que formam os profissionais da educação e aquela na qual esse profissional possivelmente atuará apresenta um contraste de valores e saberes que também propiciam a reflexão e a pesquisa na formação e atuação docente.

“O PIBID aproximou no sentido de que você consegue extrair da escola algumas essências que possam fazer com que o contexto acadêmico possa cientificamente comprovar ou não aquilo que está sendo dito nas cadeiras da Universidade [...] Aproxima no sentido de que dá um suporte na escola de que aquilo que está sendo feito lá bate com aquilo que está sendo estudado na Universidade e vice e versa. Se aquilo que está sendo estudado na Universidade tem uma reflexão crítica, tem um porque, tem uma ação contextualizada e não só algumas ações isoladas a fazer pelo simples fazer” (S07 – PIBID Educação Física).

Ficou evidenciada uma postura coformadora entre os profissionais envolvidos que aprenderam uns com os outros, provocando reflexões acerca das políticas institucionais que formam novos docentes. O Programa aproximou diferentes instituições de ensino, profissionais com diferentes experiências, e instigou a reflexão e a pesquisa acerca de seus saberes e seu campo de atuação. Possibilitou colocar em cheque pragmatismos pedagógicos estabelecidos a fim de transformar o meio e evidenciar o protagonismo autoformativo do professor. Esse movimento traz avanços significativos a um dos principais desafios da formação de professores na contemporaneidade que é a constituição de “comunidades investigativas”, em que colocam em xeque seus processos de ensinar, a aprendizagem dos estudantes, e a escola de uma maneira geral.

3.4 USOS DE NOVAS METODOLOGIAS DE ENSINO

Os supervisores entrevistados mencionaram em seus relatos que o PIBID propõe mudanças nas metodologias de ensino e aprendizagem no contexto da Educação Básica:

“Porque tu vais querer ser tão legal quanto os licenciandos bolsistas, vai querer inovar também... Vai querer fazer coisas diferentes. Muda diretamente a prática [...] Sempre acrescenta alguma atividade diferente, ou um texto diferente, ou um modo de explicar diferente. Aí tu melhora” (S01 – PIBID Matemática).

Os dizeres da professora vão ao encontro de uma perspectiva instrumental de inovação conforme salienta Cunha (2006), a qual serve para a qualificação dos processos de ensinar e aprender já existentes, não exigindo necessariamente uma ruptura total com as práticas já estabelecidas no currículo da Educação Básica. As inovações manifestadas são de caráter instrumental, pois auxiliam os processos de ensino e aprendizagem já propostos. O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) também foi vivenciado pelo programa visando constituir uma rede de trocas entre os docentes, conforme apresentado nas falas dos supervisores a seguir.

“Técnicas via internet que usaram pra gente fazer uma rede de comunicação entre um supervisor e outro, e eu fiquei muito frustrada porque pensei “Meu Deus, mais um trabalho pela frente”. Mas eu me empolguei. E eu comecei a mexer com isso” (S05 – PIBID Pedagogia).

“Então inovação pra mim é isso [...] utilizar as novas tecnologias que estão por aí, as novas mídias, né. Até mesmo algumas coisas que nem são tão novas, mas que você não sabe, então pra você é novo” (S02 – PIBID Matemática).

A adoção das TICs nas salas de aula da Educação Básica é uma necessidade da educação contemporânea, uma possibilidade de instigar os estudantes ao conhecimento, à autonomia, à reflexão e autoformação constante (ALARCÃO, 2005).

“Às vezes é uma ferramenta nem tão tecnológica, mas que também vai atingir o mesmo objetivo. Os minikits, então, são todos focados no material concreto, que seja visual, que seja tátil, né?! Que eles possam mexer que eles possam ver que eles possam manipular [...] às vezes a gente usa vídeo” (S02 – PIBID Matemática).

O uso de novas metodologias de ensino não pressupõe somente as TICs, apesar da sua necessária presença na educação atual. Formas diferentes de ensinar e aprender, novos caminhos para a construção do conhecimento compartilhado, de forma investigativa. Entretanto, algumas barreiras foram

apresentadas pelos supervisores ao desenvolvimento de metodologias diferenciadas, conforme apresentado a seguir:

“Por um tempo eu vim com um monte de ideias, eu vinha com muitas ideias bem utópicas assim, né, projetos, que eu sempre gostei de trabalhar com projetos integrados com as disciplinas [...]. Porque a estrutura não te permite. Ela te engessa. Daí o que aconteceu: eu fui minando um pouco a minha prática [...]. Eu sentia que eu estava indo contra a corrente. [...] Aí quando chegou o PIBID me deu um sopro novo, sabe? Um gás novo. “Ah que legal”. Então, não era só eu que pensava isso. Têm outras pessoas que também estão pensando” (S02 – PIBID Matemática).

O programa, então, proporciona o suporte necessário e um ambiente favorável ao desenvolvimento de novas metodologias de ensino e aprendizagem, que outrora não era possível ou estimulado. Metodologias de ensino e aprendizagem essas, que conforme salientaram os supervisores, nem são tão novas assim.

“Então a metodologia que eu estou utilizando junto com a minha coordenadora, agora, dentro do PIBID já passou por mim nesses 37 anos de escola. Então, como dizem, “a moda é cíclica”, a “educação também o é”. Dentro do PIBID nós trabalhamos com várias tendências pedagógicas. Eu diria assim: Todas elas eu conheci. Apliquei. E uma delas, eu sempre fui um pouco mais receosa. Agora, fez essa alteração? Fez. Então, teoricamente e na prática eu posso dizer que, independente daquilo que eu já sabia, daquilo que já funcionava corretamente, era uma tendência que eu sabia que funcionava com os outros, e eu não acreditava que eu era capaz de fazer tanto, mas mudou” (S03 – PIBID Educação Física).

Entretanto, apesar de não serem metodologias novas, o Programa impulsionou a sua prática, incentivando e apresentando condições de desenvolvimento efetivo e colaborativo no contexto escolar. O Programa instigou o uso de metodologias mais dinâmicas e atraentes que conforme Cunha (2001; 2006) são experiências de aprendizado significativas vinculadas à produção de prazer, construções efetivadas na vivência prática, características essas já existentes, mas que ainda não foram aproximadas de alguns contextos de sala de aula. Não há consenso sobre o que é novo em metodologias de ensino, ainda assim, consente-se que o Programa tem posto em movimento metodologias de ensino aprendizagem diferenciadas das praticadas na Escola Básica antes do PIBID.

3.5 AMPLIAÇÕES DA APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao longo da história, houve diferentes perspectivas sobre as funções da escola e sobre a qualidade em Educação, e conseqüentemente, os processos de ensinar e aprender se constituíram em prol dos valores e interesses políticos, sociais e culturais de uma região ou população de uma época. Atualmente, discute-se muito a necessidade da formação e atuação docente estar atrelada a criação de melhores condições possíveis para que o aluno aprenda. Nóvoa (2011) salienta a necessidade de pensarmos a escola centrada na aprendizagem. Imbernón (2012) também entende que o conceito-chave de ensino trata do processo de comunicação, de um processo consentido de intercâmbio e deliberação de ideias, intencional, que permite o compartilhamento de conhecimento e busca como resultado a aprendizagem.

Os projetos desenvolvidos pelo PIBID possuem certa autonomia perante o currículo escolar e por isso, promovem aprendizagens no contexto de sala de aula que até então não eram privilegiadas pela escola.

“As inovações que eu vejo com relação à Educação Básica, voltadas pro PIBID são as aulas de música [...] Que a nossa grade curricular ela não apresenta essa opção e vem fazendo um diferencial... Vem trazer uma... Um novo conhecimento pros nossos alunos [...] A gente tem o projeto o Rádio escolar. O que a gente percebe é que teve uma mudança na escolha musical, nos gostos musicais dos alunos da Educação Básica” (S04 – PIBID Música).

Mesmo que amparada por lei, a aula de música é trabalhada na Escola Básica em nossa região por professores polivalentes com carga horária mínima para envolver diversas linguagens da arte. Conforme Cunha (2006), a mudança por si só não é inovação, mas evidencia insatisfação, que pode gerar modificações no cotidiano do professor, da turma ou da escola. São perceptíveis mudanças resultantes dessas condições de ensino e aprendizagem que o Programa tem proposto.

“Não é nem tanto: ah, eu fiz uma prova, daí veio o PIBID eu fiz outra prova e foi melhor. Não é tanto nisso. É que as crianças veem mais sentido no que elas estão estudando [...] Para os alunos que têm uma... Algumas aulas diferentes, com pessoas diferentes. Então eles se sentem mais motivados porque as aulas são diferenciadas” (S02- PIBID Matemática).

“[...] o PIBID, fez aumentar gigantemente, digamos assim, essa junção dos alunos com a matemática, essa relação deles com a matemática, de querer saber. Aproximou mais. Aproximou muito mais do que eu sozinha conseguiria fazer” (S01 – PIBID Matemática).

“[...] e a gente viu certa diferença relacionada a diversos contextos, desde a questão disciplinar até a questão da aprendizagem. Os alunos conseguem prestar mais atenção. Eles conseguem se concentrar mais” (S04 – PIBID Música).

Os estudantes construíram uma relação diferenciada com o conhecimento por meio das propostas pedagógicas desenvolvidas no PIBID conforme destacado pelos supervisores quando disseram que as crianças veem mais sentido naquilo que estudam; aproximou mais os estudantes com a Matemática. Quando S04 mencionou que percebeu diferença nos estudantes em diferentes dimensões, dentre elas na questão disciplinar e na concentração nas aulas, ficou perceptível ainda que esses conhecimentos construídos transcendessem o foco de saberem conceituais, corroborando com o desenvolvimento de saberes procedimental e atitudinais. Tais resultados no remetem à ideia de Imbernón (2012), quando menciona que o professor necessita ouvir ativamente os seus alunos, pois isso implica em uma atividade crítica do seu trabalho, que engloba diversos comportamentos, em especial a de perceber se os estudantes estão sendo ouvidos e compreendidos em suas necessidades, na promoção de sua aprendizagem.

3.6 RETORNOS DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA À UNIVERSIDADE

Após a fase de estabilidade na carreira docente e de definição da identidade profissional docente, geralmente, o professor inicia uma etapa de afastamento dos estudos e formação. As condições docentes pouco estimulam o desenvolvimento profissional docente ou a autoformação do professor, cujos conhecimentos, muitas

vezes, acabam se tornando defasados frente ao ligeiro desenvolvimento tecnológico ao qual a sociedade está exposta. Entretanto, os professores entrevistados nesta pesquisa salientaram que o PIBID exigiu deles um retorno aos estudos, um regresso à universidade.

“É que quando a gente sai da graduação, a gente fica um pouco distante da universidade. Então a gente perde um pouco a questão de novas formas de ensinar, né?! Novas tecnologias, como utilizar [...] Então agora a gente consegue fazer a ponte novamente com a Universidade, os professores e os graduandos” (S02 – PIBID Matemática).

“[...] eu estava conversando de novo com ex-professores que hoje são coordenadores. Olhando lá, nós temos o laboratório de Matemática, o núcleo, né. Olhando o material de novo. Revendo algumas coisas, lá” (S01 – PIBID Matemática).

Vivemos em uma sociedade do conhecimento, para a qual o docente precisa manter-se em constante aprendizagem. As mudanças ocorridas na sociedade nas últimas décadas que possibilitaram mais acesso ao conhecimento e possibilidade de autoformação, implicam ressignificações também na docência e na formação de professores.

“Quando tu ficas fora da Universidade, as suas formações são muito poucas. Ah, tu até comenta com um ou outro, comenta, lê, mas não é como tu discutires em grupo. Né? Como tu participares de um grupo de estudo e pesquisa” (S06 – PIBID Educação Física).

Os dados mostram que as políticas de formação continuada ainda são insuficientes, e quando ocorrem, na maioria, não são significativas ao ponto de provocar mudanças no cotidiano escolar da Educação Básica. As atuais condições de docência minimizam a expectativa e interesse do professor de desenvolver continuamente a autoformação devido a uma série de questões, dentre elas, a falta de tempo, dinheiro e motivação. A escola, sozinha, parece ser incapaz de fomentar esse desenvolvimento, ou se organizar para tal, e vemos no PIBID uma possibilidade de avançarmos nesse processo.

“É no sentido de que, às vezes, na Escola Básica, o dia a dia não nos permite ter acesso a novas didáticas, novos estudos da área, às novas pesquisas realizadas. E com essa proximidade da universidade nós temos de novo essa possibilidade” (S02 – PIBID Matemática).

Considerando o dizer de S02, no atual engessamento da escola e o comum afastamento da teoria pelo profissional docente no cotidiano escolar da Educação Básica, o PIBID propõe espaços para que o professor supervisor retorne ao meio acadêmico para estudar, refletir, e discutir coletivamente com outros profissionais, soluções de problemáticas observadas *in loco* para qualificar a própria prática e tornar a aprendizagem significativa. Tal processo nos remete a ideia de Nóvoa (2011, p. 14) quando alerta para:

Muitos programas de formação contínua têm-se revelado inúteis, servindo apenas para complicar um quotidiano docente já de si fortemente exigente. É necessário recusar o consumismo de cursos, seminários e ações que caracterizam o actual ‘mercado da formação’ sempre alimentado por um sentimento de ‘desactualização’ dos professores. A única saída possível é o investimento nas redes de trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional.

Assim, podemos destacar a valorização que o autor atribui aos processos de formação continuada, que se volta para esferas coletivas, com a interação entre os pares. Com a consolidação de redes de formação entre Universidade e Educação Básica, os professores conjuntamente podem se engajar nos projetos das escolas, com autonomia e responsabilidade no desenvolvimento profissional docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados, a pesquisa evidenciou alguns avanços nos processos de ensinar e de aprender promovidos pelo PIBID. Dentre eles destacamos a compreensão e operacionalização de uma prática docente reflexiva, que prima pela interdisciplinaridade e visam à formação de sujeitos autônomos e críticos. Ficou evidenciado também o estabelecimento de redes de estudos e trocas de experiências entre diferentes níveis de ensino, áreas do conhecimento e culturas sociais e profissionais, contribuindo significativamente com o trabalho colaborativo e cooperativo na busca pela qualidade da Educação Básica.

O PIBID tem contribuído para a formação de professores para a escola do novo milênio, cuja compreensão científica e sociocultural da docência tem sido

exercitada *in loco* já durante a etapa de formação inicial, desenvolvendo saberes disciplinares, curriculares e experienciais que auxiliam na constituição da identidade profissional dos professores a ser desenvolvida ao longo da carreira.

A pesquisa revelou ainda que a reflexividade docente e a postura investigativa se fez presente nos dizeres dos professores supervisores que se questionaram continuamente acerca do quê e porque ensinar. Apresentaram consciência de seu papel coformador de professores e não dissociaram a sociedade da Escola ou da Universidade, exigindo coerência das instituições formadoras de professores e mobilizando os profissionais da Escola para comungarem com essas preocupações.

Foi evidenciado nessa pesquisa, também, um anseio pelo rompimento das barreiras limítrofes de um currículo disciplinar para atender às demandas dos contextos educacionais com problemáticas/fenômenos da contemporaneidade. Todavia, o desenvolvimento de propostas interdisciplinares requer, além da compreensão desse conceito, a cultura de trabalho colaborativo e trocas de experiência e autonomia. Averiguamos que o trabalho colaborativo, embora o PIBID tenha contribuído para sua ampliação, é uma prática pouco presente no cotidiano da Educação Básica e as trocas de experiências entre ambientes institucionais de ensino pouco acontecem, conforme manifestado pelos professores entrevistados.

Constatamos, também, que o Programa tem posto em prática metodologias de ensino aprendizagem diferenciadas das praticadas na Escola Básica antes do estabelecimento da parceria. O programa vem possibilitando uso de metodologias mais dinâmicas e atraentes, gerando experiências de aprendizado significativas vinculadas à produção de prazer, construções efetivadas de conhecimentos na vivência prática. Metodologias que os supervisores já tinham ouvido falar, entretanto, sozinhos, não se sentiam motivados a vivenciá-las.

A partir dos dados, inferimos uma postura crítica dos professores supervisores acerca do contexto da Escola Básica, ansiando por um currículo mais maleável, um professor culturalmente mais valorizado para propor um espaço mais propenso à construção de uma sociedade do conhecimento crítica e ativa. Porém, argumentaram que sem tempo hábil para reflexão, pesquisa, trabalho colaborativo exigido à profissão docente, que ainda conta com a desvalorização cultural e financeira da profissão, essa fagulha revolucionária tende a esvaír-se. Isso reitera a visão de Gatti (1997) quando menciona que o profissional docente, além de uma

formação inicial e continuada de qualidade, necessita de condições de trabalho e plano de carreira decente para exercer plenamente a sua profissão em toda a sua complexidade.

A escola e a universidade precisam ser repensadas de modo a fomentar a atitude reflexiva e investigativa da própria ação para promover o desenvolvimento profissional dos professores ao longo de suas carreiras, tomando como foco da transformação o contexto no qual estejam inseridos. Todavia, os programas de formação continuada, assim como os de formação inicial, ainda não se mostram suficientes para promover tais mudanças. O PIBID é um programa que vem dando certo no país, entretanto, temos que ter a compreensão que ele, sozinho, não dará conta de resolver todos os atuais problemas da Educação Básica brasileira. Há muito que se avançar. Novos programas precisam surgir.

Neste sentido, as políticas de formação de professores precisam urgentemente considerar algumas das dimensões da formação docente privilegiadas pelo PIBID a fim de estender suas contribuições para novas ações, novos contextos escolares, qualificando a educação de forma mais efetiva e inclusiva à emancipação das pessoas.

RITA BUZZI RAUSCH

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB).

MATHEUS JÜRGEN FRANTZ

Licenciando em Música pela Universidade Regional de Blumenau (FURB). Professor de Música da Rede Pública de Blumenau (SC).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005. 102p.

ANDRÉ, M. E. D. A.; GATTI, B. A.; BARRETO E. S. S. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília. UNESCO, 2011. 300p.

ANDRÉ, M. E. D. A. *A formação do professor pesquisador*. Blumenau, Universidade Regional de Blumenau. 2015. (Comunicação oral).

BARDIN L. *Análise de conteúdo*. 7. ed. Lisboa: Edições 70, 1975. 281p.

CUNHA, M. I. *Aprendizagens Significativas na Formação Inicial de Professores: Um estudo no espaço dos cursos de Licenciatura, Interface –Comunicação, Saúde, Educação*, v.5, n.9, p.103-116. 2001.

_____. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Editora Junqueira & Marin, 2006. 143p.

GARCIA, C. M. *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999. 272p.

GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: Problemas e movimentos de renovação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. 135p.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009, 285 p.

HERNECK, H. R.; NEVES, E. R. *Troca de saberes proporcionado pelo programa institucional de bolsa de iniciação a docência: contribuições para a formação das bolsistas*. Revista Eletrônica Pesquiseduca, v.04, n. 07, p. 86-109, jan./jul. 2012.

IMBERNÓN, F. *Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade*. São Paulo: Cortez, 2012. 130p.

NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 158p.

NÓVOA, A. *O Regresso dos Professores*. Pinhais: Editora Melo, 2011. 83p.

RAUSCH, R. B. Reflexividade e Pesquisa: Articulação necessária na formação inicial de professores. In SILVA, N. A.; RAUSCH, R. B. *Formação de professores: políticas, gestão e práticas*. Blumenau: Edifurb, 2010. 215p.

SCHÖN, D. *Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Artes médicas sul, 2000. 256p.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. 325p.

THIESEN, J. S. *A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino aprendizagem*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 39, p. 545 – 598, set./dez. 2008.