

# Formação de professores e o programa Pibid nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Franciele Prussiano Schuck<sup>1</sup> - Daniel Luciano Gevehr<sup>2</sup>

---

## Resumo

A pesquisa discute a importância do Pibid na formação de professores e a prática pedagógica no contexto escolar do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho exploratório e descritiva, tendo como coleta de dados a observação participante. Este estudo considera-se apoiado no referencial teórico construído para esta pesquisa, pois a prática pedagógica necessita de um embasamento que serve de orientação para a realização das atividades pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. Como referência, utilizaram-se autores como Libâneo e Pimenta (1999), Nóvoa *et al.* (1992), Perrenoud (2002), Schön, entre outros, que ajudam a pensar na questão da formação docente como ponto de partida para a tomada de reflexão no trabalho educativo. Esses autores também abordam as competências do ensino na formação e analisam questões envolvendo o trabalho docente, como as experiências e as interações encontradas no ambiente escolar. O problema da pesquisa foi respondido através da pesquisa de campo, realizada em uma escola pública estadual, localizada no município de Taquara (RS), realizado nas séries iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º ano). O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista semiestruturada, coletada com duas professoras titulares, duas professoras bolsistas do Pibid, que lecionam nesse mesmo ciclo, e uma supervisora escolar do Pibid. Os resultados do trabalho apontam que a tomada de reflexão na formação do professor é essencial para a profissão, o qual deve ter contato desde cedo com o público que irá trabalhar, por isso o Pibid é de extrema importância para colocar em prática a teoria que está sendo aprendida na faculdade e poder acompanhar de perto a realidade escolar.

**Palavras-chave:** Formação de Professores. Pedagogia. Pibid. Prática Pedagógica.

## Abstract

*The research discusses the importance of Pibid in teacher training and pedagogical practice in the school context of Elementary School. It is a qualitative research, exploratory and descriptive, having as data collection the participant observation. This study is considered supported by the theoretical framework built for this research, because the pedagogical practice needs a foundation that serves as a guide for the accomplishment of the pedagogical activities developed in the classroom. As a reference, it was used authors such as Libâneo e Pimenta (1999), Nóvoa (1992), Perrenoud (2002), Schön, among others, which help to think about the issue of teacher education as a starting point for reflection on educational work. These authors also address the competencies of teaching in the training and analyze issues involving the teaching work, such as the experiences and interactions found in the school environment. The research problem was answered by field research, conducted in a state public school, located in the municipality of Taquara (RS), held in the initial grades of Elementary School (3rd and 4th year). The research instrument used was a semi-structured interview, collected with two full teachers, two fellows teachers, who teach in this same cycle, and a school supervisor of Pibid. The results of the study point out that the re-*

---

<sup>1</sup> Licenciada em Pedagogia pelas Faculdades Integradas de Taquara - Faccat (RS). francieleschuck@sou.faccat.br

<sup>2</sup> Professor das Faculdades Integradas de Taquara - Faccat (RS). Orientador do trabalho. danielgevehr@faccat.br

*flexion on teacher training is essential for the profession, which should have early contact with the public that is going to work, so the PIBID is extremely important to put into practice the theory that is being learned in college and being able to follow school reality closely.*

**Keywords:** Teacher Training. Pedagogy. Pibid. Pedagogical Practice.

## 1 Introdução

A formação deve estimular perspectivas aos professores, a atuação do professor como protagonista implica em uma visão crítico-reflexiva sobre a realidade para que eles saibam posicionar-se frente ao seu trabalho como líderes, focando na aprendizagem do aluno. As práticas pedagógicas na formação dos professores precisam ser, cada vez mais, definidas e aprofundadas para que possam sofrer intervenções na educação dos docentes. A formação deve ser inovadora, como um processo contínuo nas universidades, nas escolas e nos sistemas.

Fica evidente que a docência necessita de experiências práticas, pois é através dessas vivências que se dá sentido ao trabalho pedagógico. Desse modo, as instituições de ensino superior formam uma parceria entre os programas de formação inicial e limitam-se a criar um vínculo entre os universitários e a escola, mais próximos dos saberes didáticos, pedagógicos e sociais, ou seja, um espaço para conseguir desenvolver essas práticas.

A escolha deste tema originou-se por meio da participação como bolsista no projeto de iniciação à docência, em parceria com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e as Faculdades Integradas de Taquara - Faccat. Por meio dessa participação, surgiu o interesse em agregar novos conhecimentos, explorando a prática pedagógica do professor, para poder trazer uma abordagem diferente ao processo de formação docente, pois o Pibid é de extrema importância para o processo de ensino e aprendizagem na formação inicial do educador.

A visão que se tem de programas como o Pibid é de que esses compreendem aspectos da elevação de qualidade para o professor, pois são programas enriquecedores, cujo foco das atividades são as práticas educativas desenvolvidas nas escolas pelo acadêmico, nas quais estará, possivelmente, preparado para lidar com os desafios encontrados na sala de aula.

Para tanto, a questão investigada foi a seguinte: quais os principais impactos do programa Pibid na formação de professores em Pedagogia, para além da formação acadêmica?

As respostas encontradas frente ao problema tiveram apoio dos referenciais teóricos, documentos e legislações que discorrem sobre o tema. Esta pesquisa foi realizada em uma escola pública, tendo como recorte espacial o município de Taquara, Rio Grande do Sul.

## 2 Formação de Professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

nº 9.394/96, ressalta-se a sólida formação básica aos que, nela estando em efetivo exercício, tenham sido formados em cursos reconhecidos. Na parte referente aos profissionais da educação, art. 62, é estabelecido que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 2015, p. 36).

Nota-se que, na LDB, é exigida, então, a formação em nível superior para o professor poder atuar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Assim, tem-se em vista que a formação é a mais completa e, desse modo, espera-se que o professor esteja mais qualificado para desenvolver o seu trabalho pedagógico. O disposto no Título VI, art. 63 da LDB, diz que os institutos superiores de educação manterão:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis (BRASIL, 2015, p. 37).

As propostas básicas da LDB formulam as regulamentações necessárias para a formação dos profissionais da educação em todo o território nacional brasileiro, visto que as faculdades de educação serão responsáveis por oferecer o curso de Pedagogia, os cursos de formação de professores para toda a educação básica e programas de formação continuada.

## 2.1. A formação do professor competente

A noção de competência surgiu na década de 70, quando o sistema educacional mobilizou o país para o exercício da mão de obra, e foi nessa mesma época que a escola passou a diferenciar seu ensino, pois o objetivo era qualificar o trabalhador. Nesse sentido, a escola teve que rever sua metodologia e, a partir dos anos 90, o termo competência passou a ser divulgado em quase todos os documentos oficiais, diretrizes e propostas curriculares nacionais da educação e da formação docente. Dentre os autores que tiveram maior importância e reconhecimento na teoria, destaca-se o professor suíço Phillippe Perrenoud (2002), pois ele organizou sistematicamente as competências necessárias que o professor deve adquirir no seu processo de formação.

O exercício de competências exige um alto nível de elaboração mental, pois o que está acontecendo no momento em questão convida a uma resposta pertinente e precisa, adequada ao que está sendo solicitado. Esse fato está ligado a dificuldades presentes no que diz respeito à criação de situações -problema que proporcionem uma verdadeira aprendizagem (PERRENOUD *et al.*, 2002, p. 167).

Todo o desempenho da mudança das práticas estrutura o desenvolvimento progressivo das competências e do processo de construção de identidade dos futuros educadores. É a partir dessa compreensão que o professor precisa reconhecer o seu fazer pedagógico dentro da escola, reunindo os seus saberes, refletindo e praticando novas condutas de ensino para uma educação que completa e reforça a maneira espetacular das competências individuais e coletivas.

### *2.1.1 Os diferentes saberes dos profissionais da educação*

Os docentes são considerados como sujeitos do conhecimento e, por isso, é importante considerar o saber que fundamenta o trabalho docente desenvolvido na escola. O professor é alguém que transmite esse saber a outros. Todo o saber implica um processo de aprendizagem e de formação e, com isso, resulta-se o desenvolvimento da formalização e sistematização qualificada.

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa (TARDIF, 2005, p. 37).

Por isso, é importante que o professor compreenda que o saber docente não engloba apenas o saber do conteúdo do currículo, ressalta-se que dominar o conteúdo é essencial, mas existem outros saberes que influenciam a prática docente.

### *2.1.2 Relação entre teoria e prática pedagógica*

A prática dos professores caracteriza-se como atitudes deles próprios. É por meio do pensar e do agir que se desenvolve essa relação entre teoria e prática e que se faz significativo discutir essa prática com os professores em formação.

Epistemologicamente, argumenta-se que teoria e prática não podem existir separadamente.

Mesmo quando afirmamos que, se por um lado, a teoria precede a prática no sentido de projetá-la (quando a prática ainda não existe), por outro, toda a teoria nasce de uma prática, configurando assim, uma relação dialética, de confronto de contradição, de tentativa de superação. Portanto, se teoria e prática são indissociáveis no processo do conhecimento humano, é falsa, ou melhor, confusa e mesmo mal-entendida, a ideia de que precisamos, continuamente, tentar estabelecer uma relação entre teoria e prática. A teoria só existe quando existe a prática, se a prática não existe, então a teoria passa a ser projeto da prática (GÉGLIO, 2006, p. 51-52).

A prática pedagógica remete ao processo de ensino-aprendizagem e à própria ação didática, por isso a mudança educacional depende dos professores e da sua formação. É preciso procurar as melhores ações nesse contexto para dar sentido às práticas pedagógicas baseadas nos conhecimentos teóricos adquiridos na formação de professores, buscando oferecer ao estudante acadêmico oportunidades apropriadas ao espaço da sala de aula. De igual forma, o professor precisa estar em constante busca pela melhoria de suas práticas, por meio de pesquisa e reflexões, atribuindo uma metodologia cada vez mais significativa e aprendendo a lidar com as dificuldades do processo de ensino e aprendizagem.

### *2.1.3 A formação do professor reflexivo*

Ao focalizar estudos de Schön (1992), o processo de reflexão-na-ação é para que o aluno/professor seja colocado diante de situações práticas reais com o intuito de refletir sobre ela numa série de momentos, combinados numa habilidosa prática de ensino.

Primeiro momento: O elemento surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz; Segundo momento: reflecte sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido; Terceiro momento: reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções; Quarto momento: efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre esse aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (SCHÖN, 1992, p. 83).

A questão que incentiva Schön é a ausência da prática cotidiana na formação do profissional e, para prosseguir na mesma discussão, segundo Géglio (2006, p. 23), “Schön não descarta a contribuição da teoria na sua ideia de formação prática, porém, seu valor não é o mesmo atribuído à prática, isto é, o conhecimento teórico ocupa um espaço menor e secundário em relação à prática [...]”. Essa é uma experiência que deveria ser iniciada nos programas de formação das escolas superiores, pois favorece uma nova visão de conhecimento para o profissional.

Do ponto de vista das implicações práticas da formação permanente do professor reflexivo crítico, hoje em dia, o tempo que o professor tem para refletir sobre sua prática pedagógica é insuficiente para realizar esse movimento dentro da escola. Por isso, seria muito interessante haver, dentro das instituições escolares, propostas que conduzissem o professor para esse caminho.

### *2.1.4 Um desafio para a formação docente*

As práticas educativas são as principais responsáveis pela transformação do professor, pois é ele o sujeito que irá ampliar a sua consciência da própria prática. É na sala de aula e na escola que serão construídos os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade educacional brasileira. “É preciso uma mudança radical nas formas

institucionais e curriculares de formação de professores” [...] (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 267). Por isso, é necessário, desde cedo, o ingresso em cursos das licenciaturas em que o professor/acadêmico possa ter contato com as experiências da sala de aula e da escola, e que também os professores universitários possam dar suporte no enfrentamento dos problemas que são diagnosticados pelo futuro professor.

Segundo Hypolitto (2009), os professores não têm apresentado interesse pela formação continuada, pois somente frequentam os cursos quando são convocados obrigatoriamente pelo(a) diretor(a) para participar desse tipo de evento. Quando esses professores participam das formações, os seus saberes adquiridos não são compartilhados com os demais colegas de trabalho, apenas retornam para a escola com um certificado a mais, o qual fica engavetado, sendo mais um para sua coleção. “O profissional consciente sabe que sua formação não termina na universidade. Esta lhe aponta caminhos, fornece conceitos e ideias, a matéria prima de sua especialidade. O resto é por sua conta [...]” (HYPOLITTO, 2009, p. 92). Diante disso, cabe salientar que o profissional deve buscar aperfeiçoamento. Portanto, o aluno sai do curso de formação de professores “apenas com um diploma. Não está preparado para ensinar, não domina o conteúdo, não conhece metodologias eficazes, falta-lhe estímulo para enfrentar uma classe agitada, indisciplinada, apática e passiva”, segundo Hypolitto (2009, p. 93).

A autora também acrescenta que os professores saem da faculdade sem saber sequer a ortografia simples. Infelizmente, em alguns cursos de formação de professores, algumas universidades estão desempenhando o triste papel de meros fornecedores de diplomas, que apenas “habilitam” o profissional para o cargo, mas não para o seu desempenho.

Essas considerações são de grande importância para se pensar na atual profissão do professor brasileiro. O que se nota é que a educação ainda não tem uma receita pronta, o que se sabe é que a humanidade evolui e a formação de professores continua a mesma, desde os princípios do ensino tradicional. O teor da verdade é que a educação jamais foi prioridade para nosso país. Não é à toa que hoje enfrentamos um ranking mundial entre os piores do mundo em educação. Para quem é professor, não se pode pensar hoje em reconhecimento social, mas sim reivindicar por um ensino de qualidade para todos, enfatizando que a escola não deve formar o aluno para a classe dominante, mas para a vida social, cultural e crítica.

### **3 Apresentando o programa Pibid como política pública na formação de professores**

O Pibid é um programa da Capes que tem como finalidade promover a “iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira” (BRASIL, 2016, p. 3).

Os projetos apoiados no âmbito do Pibid são propostos pelas Instituições de Educação Superior (IES) e desenvolvidos por estudantes de cursos de licenciatura, sob supervisão de professores de educação básica e orientação de professores das IES. “Parágrafo único. O apoio do programa consiste na concessão de bolsas aos inte-

grantes do projeto e no repasse de recursos financeiros para custear suas atividades” (BRASIL, 2016, p. 3).

Outra legislação que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica é a Lei nº 11.273 (BRASIL, 2006).

As Instituições de Educação Superior interessadas em participar do PIBID, devem apresentar à Capes seus projetos de iniciação à docência conforme os editais de seleção publicados. Podem se candidatar IES, públicas e privadas com e sem fins lucrativos que oferecem cursos de licenciatura (CAPES, 2008<sup>3</sup>).

“As instituições aprovadas pela Capes recebem cotas de bolsas e recursos de custeio de capital para o desenvolvimento das atividades do projeto, por exemplo, a aquisição de material para o uso das atividades desenvolvidas na escola”. As bolsistas do Pibid, também reconhecidas pelo nome de Pibidianas, por sua vez, são selecionadas por meio de editais promovidos por cada IES (CAPES, 2008).

### 3.1 Objetivos do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid

A Faccat, por meio dos cursos de licenciatura, participou do último Edital, 61/2013, sendo novamente contemplada com a aprovação de 94 bolsas nos quatro cursos de licenciaturas, constituindo-se de 40 bolsas destinadas ao curso de Pedagogia, subdivididas entre a área da educação infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. De março de 2014 a março de 2018, estavam sendo desenvolvidos projetos em busca de uma qualificação na formação dos professores. Nesse sentido, são objetivos do Pibid:

- I. incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II. contribuir para a valorização do magistério;
- III. elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V. incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI. contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

*(Continua)*

---

<sup>3</sup> Trata-se de citação retirada de texto disponível na web em que não há indicação de página.

VII. contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente;

VII. articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

IX. comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos (BRASIL, 2017, p. 3-4).

Após uma breve e sucinta revisão desses objetivos, pode-se dizer que a trajetória no Pibid, certamente, contribui para a formação profissional e ameniza o choque das realidades que são encontradas dentro da sala de aula. Todo conhecimento é refletido através da ação-reflexão-ação, o professor torna-se protagonista da sua prática pedagógica, recebendo muitas oportunidades de criação, participação em experiências metodológicas, tecnológicas, envolvendo projetos interdisciplinares e teorias sociointerativas com caráter inovador e que visam à superação dos problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

### *3.1.1 O Pibid no Subprojeto de Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: a instituição escolar e a Faccat*

No subprojeto de Pedagogia dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, as reuniões acontecem presencialmente, na Faccat, a cada quinze dias, com a professora coordenadora de área. Nelas, são tratados assuntos de planejamento e atividades que estavam sendo desenvolvidas dentro das escolas parceiras e a distribuição das professoras Pibidianas nas escolas em que iriam atuar. Também são repassados avisos e cronogramas, cumprindo, assim, uma carga horária de quatro horas. A coordenadora da área também propõe, durante o ano, pesquisas e estudos sobre as práticas pedagógicas, divulgação de seminários e mostras de trabalho.

Na semana em que não há encontro presencial na Faccat, as bolsistas realizam em casa os planos de aula, as avaliações, as leituras complementares e os registros necessários para o acompanhamento dos projetos. As bolsistas do Pibid frequentam as escolas uma vez por semana e aplicam os planejamentos de aula com os alunos, cumprindo, também, uma carga horária de quatro horas, resultando, assim, em uma carga horária de trinta horas mensais dedicadas ao programa.

Nas primeiras semanas em que as bolsistas vão para a instituição, elas realizam observações da escola, da turma e da professora titular, buscando diagnosticar as dificuldades ou problemas que a escola e/ou turma apresentam. Dessa forma, todas as informações coletadas na escola são repassadas para a coordenadora nas reuniões e, assim, as bolsistas conseguem elaborar os futuros projetos para serem aplicados em cada turma, de acordo com cada realidade encontrada. Algumas bolsistas do programa Pibid realizam as atividades nas turmas individualmente ou em duplas e os projetos da instituição são realizados coletivamente com todas as bolsis-



tas de cada escola, juntamente com a supervisora escolar.

Também são realizados, durante o mesmo ano letivo, os chamados testes de níveis, ou seja, cada bolsista fica responsável por avaliar cada aluno da sua turma. Esses testes de nível ficam a critério da professora bolsista, sendo realizados na própria escola, estabelecendo-se, assim, que sejam aplicados no início do ano, na metade do ano e o último no final do ano letivo.

#### **4 Metodologia**

A metodologia adotada na pesquisa foi de abordagem qualitativa, de cunho exploratório, descritivo e bibliográfico. Dessa maneira, a pesquisa teve início no mês de março de 2017 e encerrou-se no mês de novembro do mesmo ano. Para a coleta de dados, teve a observação participante de duas professoras titulares e de duas professoras bolsistas do Pibid. O instrumento de pesquisa utilizado foi uma entrevista semiestruturada orientada por roteiros semelhantes, compondo 12 questões para as professoras titulares, 13 questões para as professoras bolsistas e 14 questões para a supervisora do Pibid.

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual, situada na cidade de Taquara (RS), contemplando as séries iniciais do Ensino Fundamental (3º e 4º ano). Os dados foram coletados com as professoras titulares e com as professoras bolsistas que lecionam na mesma turma, bem como a supervisora do Pibid.

#### **5 Análise de dados**

A análise de dados obtidos no estudo foi realizada por meio de um levantamento com o auxílio de um gravador por meio do qual as entrevistas foram gravadas e transcritas. Os dados também foram coletados durante as observações das aulas, e utilizou-se um caderno para os registros, pois é na sala de aula que se efetiva a prática pedagógica, sendo uma oportunidade de coletar informações das educadoras que caracterizam o dia a dia na escola. Procurou-se captar, nas observações, situações que as docentes verbalizaram durante a entrevista.

De acordo com o acima exposto, Gil (2012, p. 117) aponta que “A estratégia para a realização de entrevistas em levantamentos deve considerar duas etapas fundamentais: A especificação dos dados que se pretendem obter e a escolha e formulação das perguntas”. Para esse mesmo autor, existe um outro ponto na análise dos dados, por isso o autor (2012, p. 35) descreve que a observação “[...] é o procedimento fundamental na construção de hipóteses. O estabelecimento assistemático de relações entre os fatos no dia a dia é que fornece os indícios para a solução dos problemas propostos pela ciência [...]”.

As entrevistas e as observações foram feitas de forma sigilosa. A escola participante da pesquisa foi identificada pelo nome Escola Fantasia, e as respostas das professoras titulares, Pibidianas e supervisora do Pibid foram identificadas por letras do alfabeto.

## 5.1. Universo da pesquisa: a Escola Fantasia

A Escola Fantasia situa-se na cidade Taquara (RS) e localiza-se em um bairro pequeno, de classe baixa. Durante a pesquisa, percebeu-se que a escola tem poucos recursos, tanto em materiais pedagógicos como brinquedos, e os que se têm na escola não apresentam bom estado de conservação. A escola apresenta uma estrutura física relevante: uma praça em bom estado, uma quadra irregular para se praticar atividades físicas, uma sala de informática, que não é utilizada por falta de um profissional da área, uma biblioteca, que pouco é utilizada pelos alunos e pelos professores, e uma horta nos fundos da escola.

A instituição possui refeitório e cozinha, um banheiro para os professores e funcionários utilizarem, um banheiro coletivo para os meninos e um banheiro coletivo para as meninas. Possui uma secretária, uma sala de professores, uma sala da coordenadora pedagógica e uma para a direção. A escola tem acesso adaptado com rampa, porém os banheiros das crianças não têm largura suficiente para passar uma cadeira de rodas.

Tendo acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola, na parte em que trata sobre a profissionalização dos pais ou responsáveis, constatou-se que a maioria dos pais dos alunos são trabalhadores de fábricas, outros fazem o chamado “bico”, um tipo de serviço autônomo, alguns são catadores de papelão e, em outras famílias, somente a mãe trabalha. A escola atende aos alunos no turno da manhã e no turno da tarde, oferecendo a pré-escola de cinco anos de idade até o quinto ano do Ensino Fundamental. A Escola Fantasia tem 41 alunos no turno da manhã e 126 no turno da tarde.

O grupo de professoras na escola é constituído por 9 docentes, sendo a maioria delas concursadas pelo Estado. Algumas professoras se repetem, porque dão aula nos dois turnos, e a vice-diretora é professora à tarde. Sendo assim, a escola possui uma merendeira, uma auxiliar de serviços gerais, uma secretária, uma diretora e uma coordenadora pedagógica, que também faz o atendimento especializado. As professoras demonstram ter uma boa relação entre elas e também foi possível observar a preocupação com o desenvolvimento dos alunos.

### 5.1.1 Preparação à docência nas representações das Pibidianas

A análise dos depoimentos das professoras Pibidianas abrange aspectos voltados para a relação entre a prática pedagógica, a formação docente e a importância da contribuição na participação do Pibid. Quanto à formação docente, os depoimentos deixam claro que a formação das Pibidianas até o presente momento estava sendo boa e, com isso, as bolsistas foram questionadas sobre como elas estavam percebendo a formação pedagógica do curso de Pedagogia, adquirida até o presente momento, em relação a sua prática. A esse respeito, as bolsistas afirmaram:

*Pibidiana X: Olha, a faculdade me ajudou muito, porque eu consigo relacionar o que eu estou aprendendo com a prática, o que eu faço, eu consigo usar tudo, desde quando eu estudei como o aluno aprende e como o professor vai ensinar, eu aprendi muito com isso e deu para ligar isso lá na escola e ligando aqui no meu trabalho, deu para aproveitar muita coisa, em todas as disciplinas que eu fiz eu consegui tirar alguma coisa e aplicar aqui na prática.*

*Pibidiana W: Sim, a faculdade está sendo bem importante para a minha prática, está dando certo.*

*Supervisora do Pibid: [...] eu não tinha magistério e a formação que eu tive na época foi muito boa, porque foi o que me deu respaldo e assim eu já comecei, quando eu estava na faculdade, a dar aula [...] Então, para a formação pedagógica que eu recebi na faculdade, foi muito boa para a minha prática, claro que eu fui muito atrás, eu procurei muito né, e como eu não tinha magistério, eu fiz muitos cursos que também me ajudaram bastante [...].*

É importante dizer que as Pibidianas, bem como a supervisora, possuem uma visão positiva sobre a formação que receberam na faculdade, pois, ao mesmo tempo em que fazem os seus relatos, apontaram que a sala de aula é o único momento que se têm para “testar” com os alunos o que elas estavam aprendendo nas disciplinas cursadas.

As respostas dadas pelas bolsistas sobre a formação de professores, observou-se que alguns aspectos estavam ligados à importância da prática no dia a dia dentro sala de aula.

Pode-se notar que, durante a faculdade, os estudantes que não participam do Pibid possuem pouco contato direto com a escola. Isso demonstra que, na futura carreira profissional do magistério, com certeza, irá fazer falta, pois o Pibid pode oferecer muitas experiências para o professor.

Os depoimentos revelaram que, de fato, o professor que passa pelo Pibid está bem mais preparado e seguro para lidar com as realidades, dificuldades e desafios que surgem diariamente na escola.

Tratando desse assunto, é interessante destacar que as Pibidianas, ao relatarem sobre os principais impactos que o Pibid tem causado nas escolas, chegaram às seguintes conclusões:

*Pibidiana W: [...] os alunos gostam muito das atividades que a gente traz, eles dizem que é diferente do que eles estão tendo durante a semana, quando a gente chega, eles ficam querendo que a gente faça mais atividades práticas com eles, não tanta teoria e não ficar passando tanto texto.*

*Pibidiana, X: [...] Em relação à aprendizagem deles eu também notei que eles avançaram um pouquinho, quem não fazia nada no começo e agora já faz, porque se negavam a fazer e eles sempre perguntam: “o sora, está bom assim? Eu estou acertando? É certo assim?” Eles me perguntam [...].*

*(Continua)*

*Supervisora do Pibid: Eu acho que sim, causa impactos sim nas escolas, eu vejo como uma coisa muito positiva, eu vejo como as crianças gostam do dia que a profe do Pibid vem, eles têm um carinho enorme pelo professor do Pibid, e causa impacto na questão de que existe toda uma relação extra com a escola, tem toda uma questão de projetos que se faz para a escola. As Pibidianas sempre são muito dedicadas, lá na escola agora tem o projeto do recreio que elas fazem, com jogos e brincadeiras, então há uma diferença sim no trabalho, tem um impacto bem importante porque faz toda uma diferença na escola [...].*

Durante as observações das aulas das professoras do Pibid, foi possível perceber que as crianças se animavam bastante com a presença das Pibidianas nas escolas. As bolsistas e os alunos demonstravam ter um bom relacionamento, e os alunos ficavam bastante ansiosos pelo dia da aula do Pibid. Esse ânimo se dava por conta das atividades diferenciadas que as Pibidianas levavam para sala de aula, pois elas quebravam com a barreira do ensino tradicional e desenvolviam atividades lúdicas com jogos e brincadeiras.

Observando as turmas do terceiro e do quarto ano, percebeu-se que as duas turmas ficavam mais agitadas com a presença das professoras do Pibid, demonstrando outro tipo de comportamento de quando estavam acompanhados das professoras titulares. Os alunos ficavam mais disciplinados na presença das professoras regentes. Acredita-se que essa mudança de comportamento seja porque as Pibidianas traziam atividades diferenciadas que os alunos não estavam acostumados a fazer diariamente com a professora de classe, por isso aquele momento era tão impactante.

### *5.1.2 Sala de aula: a prática pedagógica das professoras Pibidianas*

Na sala do terceiro ano, a professora Pibidiana W, no primeiro momento, levou os alunos para o pátio da escola para realizar uma brincadeira denominada “Pega-pega-paralítico”. Ela explicou as regras da brincadeira para o grupo, as crianças conseguiram compreender com facilidade as explicações dadas pela professora e logo se iniciou a atividade. Segundo a Pibidiana W, na escola estava ocorrendo um projeto institucional entre todo o grupo de professoras do Pibid. Dessa maneira, o projeto que estava sendo desenvolvido com as turmas era sobre jogos e brincadeiras.

Em um segundo momento, já na sala de aula, os alunos, juntamente com o auxílio da professora, iniciaram a atividade de construção de “pé-de-lata”. Mais tarde, a professora do Pibid organizou os alunos em pequenos grupos e, logo após, foram distribuídos palitos de churrasco e tinta para os alunos confeccionarem um jogo com varetas. A professora demonstrou ter um pouco de dificuldades em explicar a atividade para os alunos, pois a turma estava um pouco agitada e demorou algum tempo para que os alunos iniciassem a atividade proposta.

Na sala do quarto ano, a professora Pibidiana X iniciou a aula explicando para a turma o que eles iriam fazer de atividades naquele dia. A atividade que a professora organizou para a turma foi um jogo com regras simples de vôlei. Dessa maneira, a turma foi dividida em equipe mistas, um aluno ficou cuidando da parte da pontuação e os demais alunos aguardavam a sua vez de jogar. Houve alguns momentos de

conflitos durante o jogo, e a professora teve que intervir algumas vezes. Observou-se que, sempre que isso acontecia, ela conversava com os alunos e eles se acalmavam e retornavam para o jogo.

Analisando a prática pedagógica de ambas as Pibidianas, foi visto que as duas professoras estavam desenvolvendo o projeto institucional, que foi elaborado coletivamente. De forma geral, as professoras buscavam trabalhar com pequenos grupos de alunos, procurando o envolvimento coletivo e lúdico dentro da sala de aula, contemplando atividades diversificadas.

Considerando que a prática pedagógica é uma experiência concreta da sala de aula, as Pibidianas, em seus depoimentos, relataram as dificuldades que elas vinham tendo em relação à prática pedagógica. Elas citaram que, no curso de formação, estava faltando o ensino de algumas técnicas de conteúdos e também em como saber ter o domínio da turma, pois, às vezes, as turmas estavam demonstrando alguns comportamentos inadequados dentro da sala de aula.

A partir de então, passou-se a perceber que, para saber controlar a turma ou lidar com os problemas encontrados na sala de aula, a solução para os problemas não está somente na teoria que deveria ser aprendida na formação. Com o passar do tempo e através das experiências vivenciadas, o professor poderá resolver determinadas situações que irá encontrar em uma escola. Em outras palavras, o Pibid é importante na formação do professor, pois essa experiência ameniza o choque com a realidade do professor no início da profissão.

## 6 O discurso das professoras titulares

Nos depoimentos das professoras titulares foram analisadas questões envolvendo a prática pedagógica e a formação inicial que elas receberam enquanto estudantes do curso de Pedagogia. Portanto, estes foram os seguintes comentários:

*Professora Y: Com relação à faculdade, a prática a gente não aprende muito na faculdade, a prática tu aprende fazendo, pois na faculdade tu não tem muita prática, mais é teoria, e como é a distância, então tu não consegue aproveitar muito, é bem diferente e daí tu pega muita coisa fora da faculdade sabe, tu vai aprendendo com outras pessoas que vão te dando dicas, é bem diferente.*

*Professora Z: Foi muito proveitosa, valeu muito, porque a gente aprimorou e no magistério a gente tem muito aquela parte pedagógica mesmo. O magistério, então, forma com todas as didáticas né, muito importantes, mas a faculdade tem uma complementação, então, um aprofundamento e isso é muito importante, então no meu caso, em letras, numa matéria específica que serve também para o fundamental, para as séries iniciais e séries finais e o Ensino Médio.*

No depoimento da Professora Y, foi possível captar posicionamentos críticos em que ela se conscientiza pelo tipo de formação que recebeu durante o curso de Pedagogia, uma vez que a formação docente a distância é um problema social e político que, atualmente, vem sofrendo implicações na prática do professor dentro da escola.

A Professora Z posiciona-se de maneira significativa em relação a sua formação adquirida. O que se observou durante os relatos é que as duas educadoras não estavam realizando formação continuada de professores, por isso é importante dizer que as professoras não têm uma visão positiva da formação continuada. É interessante destacar que os docentes estão sempre em processo de formação permanente, ou seja, há uma troca de conhecimento com os outros professores, como no caso da Professora Y, que relatou em seu depoimento.

### *6.2.1 Observação da prática pedagógica das professoras titulares*

A professora do 3º ano iniciou a aula apresentando um novo conteúdo para a turma, a multiplicação. No primeiro momento, ela solicitou que todos os alunos prestassem atenção na leitura teórica e, em seguida, começou a explicar a matéria. Para que a turma pudesse compreender o processo da multiplicação com material concreto, ela perguntava para os alunos quais os materiais que poderiam ser utilizados para resolver os cálculos. Os alunos prontamente demonstraram interesse em participar da atividade e foram levantando sugestões. As crianças conseguiram compreender muito bem o novo conteúdo. Durante a pesquisa, a turma demonstrou ser calma e atendia as solicitações da professora.

Observando a prática pedagógica da professora titular, percebeu-se que ela consultou seu caderno de planejamento no decorrer da aula. A docente circulou pela sala, auxiliando as crianças que necessitavam de ajuda, corrigiu os exercícios e, quando apareciam erros, solicitava que os alunos refizessem. Várias vezes as crianças foram questionadas pela professora, fazendo com que pensassem no que estavam resolvendo.

A relação da professora com a turma é agradável, o que se torna fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. A educadora busca dialogar com a turma e essa se mantém entrosada e participa das atividades propostas pela educadora. Em outro momento, a professora entregou para os alunos uma folha xerocada contendo atividades de multiplicação. Ela novamente explicou o que era para ser feito e lembrou os antigos conteúdos estudados. Os alunos foram lembrados sobre os cálculos de adição, subtração e os nomes científicos dos fatores, a professora foi perguntando e as crianças respondendo.

De modo geral, a observação nessa turma demonstra a preocupação da professora com a participação dos alunos, procurando garantir o envolvimento e o comprometimento com o ensino e a aprendizagem. Quando necessário, houve intervenções da professora para chamar a atenção da classe, pois teve momentos de desrespeito entre os alunos.

Na turma do 4º ano, no primeiro momento da aula, a professora distribuiu gibis para os alunos. Todos os alunos iniciaram a leitura, inclusive a professora. Houve um momento em que um aluno interrompeu a leitura pedindo para que ela explicasse o significado de uma palavra, e a educadora prontamente atendeu à solicitação do aluno, fazendo com que ele compreendesse sobre o que estava lendo. Esse momento da leitura durou mais ou menos uns trinta minutos. Logo após, os gibis

foram recolhidos e guardados. É interessante destacar que a educadora se preocupa com a leitura dentro da sala de aula e, com certeza, essa é uma atividade que deve fazer parte da rotina da turma. É importante que os alunos possam ter contato direto com outras linguagens, desenvolvendo cada vez mais a leitura e a escrita nas séries iniciais.

O segundo momento da aula tratou sobre o conteúdo da matéria de Estudos Sociais. A professora recordou, juntamente com os alunos, o que estudaram na aula anterior. Os alunos são participativos e levantaram questões que já vivenciaram e experimentaram em momentos fora da escola, enquanto outros alunos discutiam com os demais colegas e relatavam suas histórias.

Após essa discussão, a educadora pegou o seu caderno de planejamento e começou a passar a matéria no quadro. Nesse momento, os alunos estavam mais silenciosos e todos estavam copiando o conteúdo. Depois que a professora finalizou a parte escrita no quadro, ela explicou para a turma o assunto que estava sendo tratado e os alunos foram perguntando e esclarecendo as dúvidas. A professora sempre atendeu aos alunos e demonstrou ter domínio do conteúdo, assim como possui habilidades para lidar com o processo de ensino e aprendizagem. Assim como a professora do 3º ano, a educadora do 4º ano também busca constantemente a participação dos alunos durante a aula e houve diálogo constante entre a professora e os alunos.

O restante da aula ficou reservada para o ensino de Português e Matemática, e a atividade seguinte foi uma cruzadinha contendo adjetivos. Depois que a turma finalizou essa atividade, esse exercício foi corrigido oralmente, juntamente com a participação da professora e da turma.

Um dos aspectos importantes a destacar durante as observações na sala de aula é a questão dos procedimentos de ensino utilizados pelas professoras titulares, as quais estão atentas às dificuldades da turma, procurando sempre atender às demandas dos alunos, dando ênfase ao desenvolvimento das relações e da comunicação com a turma, buscando gerar conhecimento por meio das experiências que os alunos trazem para a sala de aula.

As situações apresentadas também demonstraram que o procedimento de ensino é isolado das demais disciplinas, ou seja, não há uma aprendizagem interdisciplinar. De certa forma, isso deixa transparecer uma visão tradicionalista do ensino cartesiano, que impossibilita ao professor compreender o processo da aprendizagem do aluno de forma significativa e interligada com as demais áreas do conhecimento.

### *6.2.2 O fazer pedagógico das educadoras*

O fazer pedagógico, para a realização do ensino, é representado por três questões que representam esses momentos, buscando complementá-los e interligá-los para uma compreensão: a metodologia, a teoria e a prática pedagógica. Ao serem indagadas, no decorrer das entrevistas, sobre o uso da metodologia do ensino, as professoras deixaram claro que buscam desenvolver na sala de aula uma teoria mista, ou seja, a construtivista e a tradicional.

Observando alguns aspectos no momento em que se observaram as aulas,

pôde-se perceber que, em alguns momentos, a teoria construtivista ganhou um espaço, como, por exemplo, nos momentos em que foram utilizados os materiais concretos e quando as professoras questionavam os alunos, fazendo com que a turma pensasse.

As observações realizadas na turma do terceiro e quarto ano revelam algumas ações das professoras que se unem a uma metodologia empírica, foi visualizado dentro das salas de aula: na turma do terceiro ano, os alunos estavam organizados em fileiras e as classes estavam separadas, já na turma do quarto os alunos também estavam organizados em fileiras, mas as crianças estavam sentadas em duplas.

Essas atitudes das educadoras revelam que essa forma de organização na sala de aula dificulta a troca de conhecimento entre os alunos e a professora, evitando que se assegure uma aprendizagem cooperativa. Na teoria construtivista, geralmente o procedimento metodológico é realizado por projetos interdisciplinares, e os alunos são organizados em grande círculo, buscando assegurar no planejamento do professor todas as áreas do conhecimento. Outras ações, como a questão do uso frequente do quadro negro e muitas folhas xerocadas, também apresentam características de um ensino tradicional.

Pelo exposto, verifica-se que as professoras precisam fundamentar teoricamente a metodologia que pretendem desenvolver na sala de aula. É interessante destacar que elas tentam buscar outras alternativas para a prática pedagógica, rompendo com o modelo de ensino conservador.

Sabe-se que, na sala de aula, os professores encontram pela frente diferentes alunos, com várias características, pertencentes a diferentes famílias e classes. A importância conferida a esse posicionamento diretivo das professoras, elas trataram na seguinte questão: “você possui alguma dificuldade com a sua prática pedagógica? Por quê?”

*Professora Y: Com a prática, o que deixa eu acho a maioria dos professores é o comportamento, mas no mais não tem assim sabe. O que a gente não sabe a gente pesquisa, mas normalmente é essa parte do comportamento das crianças que deixa a gente às vezes sem ação, não sabe como agir porque eles vêm com cada uma, mas na prática em si não, agora não.*

*Professora Z: [...] o que eu mais sinto assim de dificuldade é a bagagem que eles vêm de casa, família não é mais presente, tem uma cobrança, não tem um acompanhamento diário de casa né, eles vão com tema para fazer e não volta feito, ninguém tomou conhecimento daquilo, então, eu acho que assim, nós estamos com muito mais responsabilidade do que só o ensinar ali, a gente tem toda uma responsabilidade de cobrar do aluno, a educação que deveria vir de casa está pra nós também, essa é a dificuldade que eu sinto.*

Os depoimentos indicam que as professoras possuem uma visão crítica da realidade escolar nos tempos de hoje. É importante acrescentar que as educadoras percebem a relação entre as famílias com seus alunos, e que esses pertencem a um grupo social portador de valores que acabam deixando a responsabilidade da educação formal e informal somente para a escola. Sendo assim, as denúncias que as



professoras trazem nas entrevistas implicam o trabalho pedagógico das professoras, por isso é necessário que haja na escola uma reflexão que oriente as educadoras e as famílias de como intervir nessas questões, de modo a garantir a função social da escola, pois, dessa maneira, acredita-se que as professoras são capazes de desenvolver cada vez melhor a práxis na educação e na sociedade.

Acreditando que a teoria é evidente para a prática pedagógica, foi solicitado para as educadoras que falassem sobre a relação entre a teoria e a prática pedagógica e o que se constatou foi uma confrontação de ideias sobre a relação entre a teoria e a prática pedagógica na vida cotidiana das educadoras. Cada docente vivencia uma prática e verbaliza no seu discurso as realidades que elas estabelecem com os alunos no processo de ensino/aprendizagem, apontando para o tipo de formação que se obtiveram na construção de conhecimento, aprendizagens e experiências adquiridas no curso superior.

A ideia da teoria aplicada na prática varia de uma professora para a outra, assim como a forma que elas elaboram e utilizam esse recurso pedagógico na sala de aula. Esta forma de pensar demonstra que as educadoras sabem que a teoria é importante, mas compreendem que é necessário saber aplicar a realidade de cada contexto escolar e, ainda mais, criar coisas novas de acordo com os interesses e recursos que possuem dentro da escola.

### 6.2.3 O Pibid na visão das professoras titulares

Unir o ensino e a pesquisa significa caminhar para que a educação seja integrada, envolvendo as acadêmicas, professoras, coordenadoras e supervisoras, para uma criação de novas aprendizagens compartilhadas no ambiente escolar. Isso permite analisar a importância de todos os envolvidos com a educação e que estão preocupados em intervir no processo de formação dos professores. Pensando nisso, examinou-se, a partir dos depoimentos das professoras, o que elas consideram sobre a importância do Pibid para a formação do professor.

*Professora Y: Ah se tivesse PIBID na minha época iria ter sido bem melhor com certeza, e as Pibidianas trazem bastante coisas novas para os alunos, é muito bom.*

*Professora Z: Eu acho que sim, pois é um campo de experiências que auxilia muito, é a prática dessa teoria que elas estão tendo, é muito importante, elas estão ali dentro, inseridas dentro da realidade, não é uma coisa assim tão distante, elas estão sentindo o que é ser professor e como aplicar.*

Sem dúvida nenhuma, o Pibid é visto de forma positiva por parte das docentes e necessário para a formação inicial das Pibidianas. O programa é um encontro do professor com suas ideias pedagógicas aprendidas na academia e que vão ao encontro do que é ser professor, é a partir daí que a identidade profissional vai se transformando e evoluindo ao realizar um ensino cada vez mais adequado às necessidades educativas.

## 7 Considerações finais

As professoras do Pibid, nessa fase inicial de formação, convivem com os professores universitários, com os colegas e com outras professoras e aprendem a como “dar aula”, pois há uma troca de conhecimentos. É a partir dessas condições que as representações vão sendo construídas sobre como é ensinar e aprender.

No momento em que as entrevistadas relataram as dificuldades que encontravam em relação à prática pedagógica, percebeu-se que elas estavam falando sobre a sua trajetória de vida pessoal, acadêmica e profissional. Foi possível ver, de modo geral, que o fator que tem influenciado muito nas ações do professor é sobre como ele deve agir nas situações de mau comportamento dos alunos. É nesse momento que as universidades devem trabalhar na formação de professores um meio de auxiliar os educadores com essa problemática que vem se repetindo nas escolas.

Outro aspecto interessante que não pode ser esquecido é o desenvolvimento dos projetos institucionais que foram construídos coletivamente com o grupo de professoras do Pibid, procurando diagnosticar juntas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, favorecendo a troca de conhecimentos e construindo aprendizagens inovadoras. Outro fator de relevância a observar é que, na prática da sala de aula, as professoras Pibidianas aprendem como elaborar um plano de aula, como avaliar o aluno, conduzindo para uma visão crítica dos procedimentos e das rotinas educacionais. O Pibid permite às bolsistas “testar” a teoria aprendida na faculdade e usá-la na sala de aula como fonte de recurso e conhecimento.

Os resultados do trabalho comprovam que o Pibid tem causado impactos positivos na formação do futuro professor, para além da formação acadêmica adquirida na faculdade. Os dados revelam que as professoras do programa buscam melhorias para a sua prática pedagógica e estão se preparando para atuar futuramente como as profissionais que desejam ser, pois o Pibid proporciona a realidade da prática educativa dentro da sala de aula e permite às bolsistas sentirem na pele o que é ser professor. Além disso, a proposta oferece aos alunos aulas diferenciadas e significativas, buscando desenvolver sempre o cooperativismo, o lúdico e o divertido para o processo de aprendizagem das crianças.

Em um âmbito mais aprofundado deste estudo, percebe-se que a formação de professores durante quatro anos de curso é rápida demais para abranger todas as funções que o curso de Pedagogia oferece ao futuro profissional, por isso esse indício leva a refletir sobre o sentido de que o professor deve ter contato desde cedo com o público que irá trabalhar.

Poder-se-ia, então, pensar em uma formação que problematizasse as dificuldades que os professores encontram na sala de aula e, por fim, deveria ser investido na formação do professor para aprofundar as práticas pedagógicas durante toda a trajetória acadêmica, utilizando, por exemplo, um dos eixos principais que ocorre no programa Pibid, ou seja, reflexão-ação-reflexão e o acompanhamento de perto entre os professores universitários e os acadêmicos de Pedagogia.

## Referências

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - LDB. 11. ed. Brasília: Edições Câmara, 2015.

\_\_\_\_\_. *Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11273.htm)>. Acesso em: 17 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. *Portaria Nº 46 de 11 de abril de 2016*. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2017.

CAPES. Fundação. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* - PIBID. 2008. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capesPibid>>. Acesso em: 14 abr. 2017.

GÉGLIO, Paulo César. *Questões da formação continuada de professores*. São Paulo: Alfa-Omega, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

HYPOLITTO, Dinéia. *Formação docente em tempos de mudança*. 2009, n. 56, p. 91-95. Disponível em: <[https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos\\_academicos/91\\_56.pdf](https://www.usjt.br/proex/arquivos/produtos_academicos/91_56.pdf)>. Acesso em: 26 jun. 2017.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *Educ. Soc*, 1999, v. 20, n. 68, p. 239-277. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a13v2068.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2017.

NÓVOA, António *et al.* *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, Philippe *et al.* *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. *In*: NÓVOA, António. *Os professores e a sua formação*. Portugal: Dom Quixote, 1992. p. 77-92.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2005.

